

Uddannelsesparat?

– Folkehøjskolens rolle i det sociale arbejde med ledige unge

Speciale af: Kristine Mulvad Jensen (20120994)

Antal anslag: 233.784

Vejleder: Dorte Caswell

Kandidatuddannelsen i Socialt Arbejde

Juni 2015



AALBORG UNIVERSITET
STUDENTERRAPPORT

Forord

Dette speciale omhandler brugen af de danske folkehøjskoler i arbejdet med ledige unge, som ikke har en ungdomsuddannelse. Baggrunden for dette analysefelt er en erkendelse af, at uddannelsessystemet synes at få en stadig større betydning i det sociale arbejde og på det arbejdsmarkedspolitiske område. Unge under 30 år, som ikke har en erhvervskompetence-givende uddannelse, er ikke længere berettiget til kontanthjælp, men derimod til uddannelseshjælp. Formålet med denne ændring er at få flere unge til at tage en uddannelse, så de står stærkere på fremtidens arbejdsmarked. Uddannelsessystemet synes imidlertid ikke gjort mere åbent for de unge, som af forskellige årsager ikke har været i stand til at tage en ungdomsuddannelse, og som skal fra kontanthjælpssystem til uddannelsessystem. Tværtimod indføres der med de nyeste reformer på uddannelsesområdet karakterkrav, som blandt andet har til formål at højne det faglige niveau på uddannelserne.

Dette speciale tager således udgangspunkt i en aktuel problemstilling omkring ledige unges muligheder for at indgå i det ordinære uddannelsessystem, og specialet belyser brugen af de danske folkehøjskoler som et alternativ til det ordinære uddannelsessystem for de ledige unge.

Specialet afslutter Kandidatuddannelsen i Socialt Arbejde ved Aalborg Universitet. Jeg vil gerne takke Lektor Dorte Caswell for at tro på min idé og for på kyndig vis at vejlede mig igennem specialeprocessen. Derudover vil jeg gerne takke højskoleforstander Kurt Willumsen og udviklingskonsulent Jakob Hvenegaard Andersen, som har ageret sparringspartnere i specialets opstartsfase. Jeg vil ligeledes takke Lektor Pia Cort, som har taget sig tid til at dele ud af sine erfaringer fra egne undersøgelser på feltet. Den sidste og allerstørste tak skal lyde til de professionelle, som ved at fortælle mig om deres erfaringer på feltet har gjort dette speciale muligt.

Jeg ønsker med dette speciale at bidrage til diskussionen omkring unge, uddannelse og ledighed.

Kristine Mulvad Jensen

København, juni 2015

Abstract

This thesis sheds light on the use of the Danish folk high schools (de danske folkehøjskoler) in the social work with unemployed young people without a secondary education. The background for this analysis field is that the recent social security reforms have made education the primary employment activity for the unemployed young people. At the same time, grades are made part of the entry requirements on the vocational education as part of the political ambition of increasing the academic level in the educations. The social security reforms have also paved the way for involving new types of parties in the work with the unemployed young people, including the Danish folk high school.

The thesis takes its starting point in this paradox revolving young people, unemployment, and education. It sheds light on the Danish folk high schools' role in the social work through articulations by a group of social work professionals with experience in putting the use of folk high schools into practice.

The analysis of the thesis is conducted on the basis of a structuralistic constructivist inspired method, which focuses on articulations and the structural context in which the articulations figure. The empirical material consists of seven qualitative interviews with one employment counsellor, two folk high school representatives, and five counsellors from Youth Guidance (Ungdommens Uddannelsesvejledning), all with experience with using the folk high school in the work with unemployed young people without secondary education.

The analysis indicates that the folk high school is articulated as an alternative to other offers in the ordinary educational system where unemployed young people have the opportunity to develop personal and social competencies, which are articulated as vital to the young people's chances of completing an education. Furthermore, it is articulated that there are challenges related to the use of folk high schools concerning the economical aspect, as an example. This is also actualising a distinction of the folk high school being a preventive effort on one hand, and the folk high school being an effort towards social problems on the other hand.

Moreover, the analysis shows how using the folk high school in social work might put the folk high school in a challenging dual role. A dual role which is a result of the folk high school having to accommodate the unemployed young people who is attending the school as a part of the social work educational effort, and at the same time accommodating the other folk high school students who funded the experience themselves.

Despite from the challenging part of bringing together the unemployed young people and the "regular" folk high school students, this composition of the students is also articulated as an

element that can strengthen the unemployed young people's chances of completing an education. The analysis additionally shows that folk high schools' guidance is articulated as being focused on the well being of the young person rather than on education. This focus is articulated as a challenge in relation to the young person's onward educational course because the folk high school broadens out the young person's possibilities rather than narrowing down the options. It is furthermore articulated how the focus on well being can have a positive effect on the young person's ability to master challenges, and thereby have a positive effect on the person's ability to tackle the challenge of education.

Finally, the discussion illustrates how the legal frame constituted by the social security reform can be regarded as an expression of political understanding of the field revolving young people, education and unemployment, which influences the entire educational system and the folk high school's role herein, as well. The way that the role of the folk high school is illustrated throughout the analysis can therefore also be considered an expression of informants' opinions, which both appear identical and appear contradicting to what is known as the political perception.

The purpose of this thesis is not to draw a conclusion on which part the folk high school shall play in the social work with unemployed young people. The purpose is rather to conclude that this role is articulated differently and varied among the professionals with a focus on challenges, opportunities, and limitations. Their articulations of the role of the folk high school actualise a number of new theses, which are relevant to look deeper in connection to the use of folk high schools in the social work with unemployed young people.

Indhold

1. Indledning.....	11
1.1 Problemfelt	11
1.2 Problemstilling.....	17
1.3 Problemformulering.....	18
1.3.1 Uddybning af problemformulering	18
2. Metode	21
2.1 Projektdesign	21
2.2 Kapitelgennemgang.....	22
2.3 Strukturalistisk konstruktivisme.....	22
2.3.1 Deltagerobjektivering.....	23
2.4 Det empiriske materiale	27
2.4.1 Valg af informanter.....	27
2.4.2 Adgang til feltet.....	29
2.4.3 Præsentation af informanter.....	30
2.4.3.1 Oversigt over informanter.....	31
2.4.4 Interviewmetode i et interaktionistisk perspektiv	32
2.4.4.1 I dialog med feltet.....	32
2.4.4.2 Eksplorativ tilgang.....	33
2.4.4.3 Interviewguide	34
2.4.4.4 Transskribering og anonymitet	38
2.4.4.5 Kodningsprocessen	38
2.5 Valg af teori.....	41
2.5.1 Accountabilityteori.....	41
2.5.2 Læringsteoretisk perspektiv på socialt arbejde.....	43
2.5.3 Doxa.....	45
2.5.4 Præsentation af analyseapparat.....	46
2.6 Generaliserbarhed.....	47
3. Højskolens rolle i det sociale arbejde med ledige unge - en analyse	51
3.1 Højskolen i samfundet.....	51
3.1.1 Økonomi.....	51
3.1.2 Jobcentret	53
3.1.3 Ikke en socialpædagogisk foranstaltning.....	56
3.1.4 Tidligere skolenederlag	57
3.1.5 Særlige udfordringer.....	59
3.1.6 Højskolens privilegium.....	62
3.1.7 Delkonklusion.....	64
3.2 Mødet mellem mentorelev og højskoleelev	65
3.2.1 Det lærerige møde	66
3.2.2 Det ligeværdige møde	69
3.2.3 Den omvendte model.....	71
3.2.4 Delkonklusion.....	72
3.3 Højskolen som uddannelsesforberedende	73
3.3.1 Følelsen af personlig kompetence	74
3.3.2 Uddannelsesplaner og vejledningsformer.....	75
3.3.3 Styrket selvværd gennem handling	79
3.3.4 At tackle kriser og mestre livets udfordringer.....	81
3.3.5 Delkonklusion.....	83

4. Uddannelse som politisk doxa – en diskussion	87
4.1 Entydigt fokus på uddannelse	87
4.2 Et felt af flere professioner.....	89
4.3 Heterodokse og ortodokse elementer i feltet	90
4.4 Højskolen i eller uden for uddannelsessystemet.....	92
5. Afslutning	97
5.1 Konklusion	97
5.2 Perspektivering	101
6. Referencer.....	107
7. Bilag.....	113

I.

Indledning

I. Indledning

I.1 Problemfelt

Dette speciale har fokus på inddragelsen af de danske folkehøjskoler som aktiv indsats i arbejdet med ledige unge uden ungdomsuddannelse. Uddannelse har i de seneste år fået en stadigt større betydning i det danske samfund. Den politiske målsætning er, at 95 % af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse. Der laves reformer på uddannelsesområdet, som har til formål at højne det faglige niveau, hvilket senest er set ved reformen på erhvervsskoleområdet. Reformen har blandt andet til formål at få flere til at vælge og fuldføre en erhvervsuddannelse og at udfordre alle elever, ”... så de bliver så dygtige, de kan” (Undervisningsministeriet 2015:4). Det skal ske igennem tiltag som eksempelvis karakterkrav, som betyder, at de unge som minimum skal have karakteren 02 i dansk og matematik. Dette vil ifølge reformaftalen medføre, at de unge på erhvervsuddannelserne har bedre forudsætninger for at gennemføre, og at eleverne bliver mere attraktive for arbejdsgiverne i forbindelse med uddannelsesaftaler (Undervisningsministeriet 2015:24).

Også i beskæftigelsesindsatsen har uddannelse fået mere opmærksomhed. I januar 2014 indførte regeringen sammen med Venstre, Dansk Folkeparti, Det Konservative Folkeparti og Liberal Alliance en reform af kontanthjælpssystemet, som skal få flere i uddannelse og job.

Reformen indebærer blandt andet en afskaffelse af matchsystemet, som siden 2010 har inddelt ledige borgere i kategorierne *jobklar*, *indsatsklar* og *midlertidig passiv*. Med reformen indføres i stedet et visitationssystem for kontanthjælpsmodtagere, hvor voksne over 30 år og unge med uddannelse, som vurderes parate til at kunne komme i arbejde, kategoriseres som *jobparate*, mens voksne over 30 år og unge med en uddannelse, som ikke vurderes parate til at kunne komme i arbejde, er *aktivitetsparate* (Beskæftigelsesministeriet 2013:7). Der sker med reformen således en rekategorisering af ledige borgere, hvormed man som ledig ikke længere kan være midlertidig passiv, som man kunne det i matchsystemet. Man kan derimod være parat til enten job eller aktivitet. Begrundelsen for at afskaffe den passive matchgruppe er, at man ønsker at gøre op med den *passivkultur*, som friholder de ledige fra en aktiv indsats (Beskæftigelsesministeriet 2013:1;7). Det betyder imidlertid også, at alle ledige uanset årsag til ledighed har pligt til at deltage i beskæftigelsesfremmende aktiviteter.

Udover en rekategorisering af ledige kontanthjælpsmodtagere sætter kontanthjælpsreformen også skærpet fokus på ledige unge. Allerede tilbage i 2006 indførtes der med integrationsplanen ”En ny chance for alle” uddannelsespligt for unge kontanthjælpsmodtagere under 25 år, som ikke har en erhvervskompetencegivende uddannelse (Randers Kommune 2008). I 2010 indfør-

tes der med Ungepakken uddannelsespligt for 15-17-årige, som medførte, at ungeydelsen frafalder, hvis den unge ikke er beskæftiget med uddannelse, arbejde eller andre aktiviteter, som sigter mod uddannelse (Vejledningsloven 2010). Kontanthjælpsaftalen fra 2013 har således ligesom de tidligere reformer et øget fokus på den uddannelsesrettede indsats for ledige unge.

Med udgangspunkt i idéen om, at vejen til en stabil og varig tilknytning til arbejdsmarkedet for langt de fleste går gennem uddannelse, afskaffes kontanthjælp for uuddannede unge under 30 år, og i stedet indføres uddannelseshjælp, som er samme sats som Statens Uddannelsesstøtte (SU) (Beskæftigelsesministeriet 2013:2). Med uddannelseshjælpen følger et uddannelses*krav*, som betyder, at unge, som kan starte på en uddannelse, har pligt til at gå i gang så hurtigt som muligt. Det fremgår af aftalen, at de unge som udgangspunkt skal mødes som uddannelsesparate. Hvis den unge ikke vurderes til at være uddannelsesparat, omlægges den aktive indsats til at have "...*entydig fokus på at hjælpe den enkelte i uddannelse*" (Beskæftigelsesministeriet 2013:2;3).

Man har således at gøre med to forskellige reformer: Én reform, som gør uddannelsessystemet til det eneste felt for beskæftigelsesfremmende aktivitet for ledige unge, og en anden reform, som i ambitionen om at højne niveauet på uddannelsesområdet snævrer rammerne ind for, hvem der kan optages på uddannelserne. Der synes således at være et paradoks imellem de politiske målsætninger i de to reformer, som kan gøre det vanskeligt for en del af de ledige unge at blive inkluderet i uddannelsessystemet, på arbejdsmarkedet og i samfundet generelt.

Overgangen fra kontanthjælp til uddannelseshjælp betyder for de unge en reduktion i forsørgelsesgrundlaget. For en udeboende mellem 25 og 29 år betyder det en overgang fra 6.992 kr. om måneden i kontanthjælp til 5.945 kr. i uddannelseshjælp (Beskæftigelsesministeriet 2015).

Hanne Søndergaard Pedersen m. fl. (2015) har for KORA¹ foretaget en evaluering om påvirkningen af reduktionen af de unges forsørgelsesgrundlag i forbindelse med indførelse af uddannelseshjælpen. Evalueringen viser, at 73 % af de unge i undersøgelsen mener, at de har økonomiske problemer, og at 77 % af dem aktivt har forsøgt at nedbringe deres udgifter (Pedersen et. al 2015:5). Evalueringen er foretaget på baggrund af en forventning om, at ydelsesreduktionen har betydning for de unges boligsituation, og at en ustabil boligsituation kan påvirke de unges mulighed for at gennemføre en uddannelse negativt (Pedersen et. al 2015:5).

Det er ikke noget nyt, at økonomiske incitamenter bruges i det beskæftigelsespolitiske arbejde, og at ledige presses på økonomien med henblik på hurtigere at komme i beskæftigelse. Jeg finder det alligevel interessant, at de økonomiske incitamenter også spreder sig til uddannelsesområdet i og med, at uddannelse i højere grad bruges som redskab på beskæftigelsesområdet. Undersøgelser peger nemlig på, at problemet med manglende ungdomsuddannelser ikke nød-

¹ Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.

vendigvis kan løses med økonomiske incitamenter. En kortlægning udarbejdet af Arbejderbevægelsens Erhvervsråd i 2013 viser, at frafald på påbegyndt uddannelse er den primære årsag til, at mange unge ikke får en ungdomsuddannelse, og at 82 % af de 25-årige uden ungdomsuddannelse har mindst én afbrudt ungdomsuddannelse bag sig (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd 2013). Det er således en meget lille del af ungegruppen uden ungdomsuddannelse, som aldrig har påbegyndt en uddannelse. Andre undersøgelser tyder på, at manglende motivation kan være en afgørende faktor i forhold til gennemførelse af uddannelsen.

Manglende motivation til uddannelse

I februar 2014 publicerede ”Ekspertgruppen om udredningen af den aktive beskæftigelsesindsats” (herefter: Ekspertgruppen) – også kendt som ”Koch-udvalget” – rapporten *Veje til job – en arbejdsmarkedsindsats med mening*, som præsenterer 39 anbefalinger til indsatsen for dagpengemodtagere. Generelt er der evidens for, at uddannelse er en god investering både for det enkelte individ og for samfundet. Personer med kompetencegivende uddannelse har typisk en højere indkomst, er mindre ledige og lever længere (Ekspertgruppen 2014:107). Alligevel viser effekterne af opkvalificerende indsatser på beskæftigelsesområdet sig at være enten neutrale eller negative i forhold til virkningen på den efterfølgende beskæftigelse (Ekspertgruppen 2014:107). Ekspertgruppen udtrykker derfor bekymring om at benytte uddannelse som beskæftigelsesindsats, fordi man risikerer at rette indsatsen mod personer, som ”... af forskellige grunde tidligere i livet har fravalgt en formel uddannelse og fortsat ikke er motiveret herfor” (Ekspertgruppen 2014:108). Ifølge rapporten medfører uddannelse i beskæftigelsesindsatsen nemlig ikke nødvendigvis en varig tilknytning til arbejdsmarkedet, fordi opkvalificeringseffekten vil være begrænset i tilfælde, hvor den ledige ikke er motiveret for uddannelse (Ekspertgruppen 2014:108). Den varierende effekt af uddannelse skal derfor muligvis findes i, at kompetencegivende uddannelse i det ordinære uddannelsessystem er noget man vælger af lyst, mens uddannelse i beskæftigelsessystemet ikke nødvendigvis udspringer af den lediges egen motivation (Ekspertgruppen 2014:124).

Flere undersøgelser sætter fokus på effekten af uddannelse som beskæftigelsesindsats. Michael Rosholm og Michael Svarer (2012) konkluderer i rapporten: *Overordnede effekter af aktiv arbejdsmarkedspolitik*, at forskningen præsenterer blandede effekter af uddannelsesaktivering, men at ingen danske studier viser positive langtidseffekter (Rosholm & Svarer 2012:4). Torben Pilegaard Jensen og Henrik Lindegaard Andersen fra KORA har i 2012 udgivet rapporten: *Virker aktivering for udsatte unge?*, som er en sammenfatning af viden om effekten af beskæftigelsesindsatser rettet mod udsatte unge. Rapporten konkluderer ligeledes, at en overvægt af studier på området viser, at opkvalificeringsprogrammer i beskæftigelsesindsatsen for udsatte unge har ringe eller ingen effekt (Jensen & Andersen 2012:7). Til Videnskab.dk (2012) kommer Henrik Linde-

gaard Andersen med bud på, hvorfor effekten af uddannelse som beskæftigelsesindsats for udsatte unge udebliver. Her fremhæver han ligeledes manglende motivation som en afgørende faktor.

Det er væsentligt at understrege, at ovennævnte undersøgelser drejer sig om uddannelse i form af opkvalificering i beskæftigelsesindsatsen. Der er således ikke tale om ordinær uddannelse. Ikke desto mindre peger undersøgelserne i retning af, at effekten af den uddannelsesrettede beskæftigelsesindsats er minimal, og at manglende motivation kan være en afgørende faktor.

Nye parter inddrages i indsatsen

Kontanthjælpsreformen og det øgede fokus på uddannelse i beskæftigelsesindsatsen for ledige unge ændrer opfattelsen af, hvilke parter der kan og skal være med til at løfte opgaven med at få ledige unge i uddannelse. I den gældende vejledningslov (Vejledningsloven 2014: kap. 2, §9) fremgår det, at varetagelsen af vejledningsopgaven skal ske under ”Ungdommens Uddannelsesvejledning” (UU). Vejledningen skal være målrettet unge, som vurderes til at have vanskeligt ved at gennemføre en uddannelse uden særlig vejledning, og skal hermed bidrage til, at alle unge gennemfører en kompetencegivende uddannelse, og at færrest muligt frafalder uddannelserne (Vejledningsloven 2014: kap. 1, §1). Udover UU kan også andre parter være relevante at bringe i spil. I Vejledningsbekendtgørelsen (2014: kap. 8, §15) fremgår det eksempelvis, at unge mellem 17½ og 25 år kan søge om et ophold på en folkehøjskole med mentorstøtte. De danske folkehøjskoler udgør således ifølge lovgivningen en mulig part i indsatsen for de ledige unge, hvor kommunen finansierer egenbetalingen som en forebyggende indsats (FFD 2011).

I *Lov om folkehøjskoler* står der, at folkehøjskolen:

”... tilbyder undervisning og samvær på kurser, hvis hovedsigte er livsoplysning, folkelig oplysning og demokratisk dannelse [...] Undervisningen skal have en bred almen karakter. Enkelte fag eller faggrupper kan have en fremtrædende plads, men aldrig på bekostning af det almene”

(Lov om folkehøjskoler 2013:kap 1, §1).

Folkehøjskolen eller højskolen, som den mere mundret betegnes, har således som hovedsigte at tilbyde livsoplysning og dannelse, og det faglige sigte må ikke være på bekostning af det almene. Folkehøjskolernes Forening i Danmark (FFD) blev stiftet i 1891, og har i dag til formål at arbejde for folkehøjskolens idé og skabe gode og frie vilkår for skoleformens udvikling. Foreningen har de seneste år blandt andet haft fokus på, hvordan folkehøjskolerne kan være med til

at spille en rolle i arbejdet med de unge, som af forskellige årsager ikke er i stand til at gennemføre en ungdomsuddannelse. I foreningens strategiske mål for 2017 er uddannelsessamarbejde nævnt – både omkring videregående uddannelser og ungdomsuddannelser (FFD 2012a:11). Målsætningen er, at højskolen skal opnå status som et naturligt led i de unges vej til videregående uddannelse, og, at ”... *højskolen anerkendes som et naturligt og ligeværdigt element i fleksible ungdomsuddannelser*” (FFD 2012a:11). Ligeledes arbejder foreningen for, at jobcentre får øjnene op for de muligheder, som kan ligge i et højskolekursus for ledige (FFD 2012a:11). Ønsket om at lade folkehøjskolerne udgøre en del af den uddannelses- og beskæftigelsesrettede indsats kommer ligeledes til udtryk i en del af de udviklingsprojekter, som foreningen har kørt de seneste år.

”Mentorordningen” er et projekt for unge mellem 17½ og 25, som er i risiko for aldrig at gennemføre en ungdomsuddannelse (FFD 2011). Projektet kørte fra 2007-2009 og er nu en permanent ordning. Den unge kommer på højskole med henblik på overgang til ungdomsuddannelse og som en del af uddannelsesplanen, og får tilknyttet en fast mentor på højskolen (FFD 2011). ”Kombinationsprojektet ” er for unge mellem 16 og 25 år, som ikke har en ungdomsuddannelse, eller vurderes til at være frafaldstruede på deres igangværende uddannelse (FFD, u. år). Projektet, som startede i 2008, er finansieret af satspuljemidler og afsluttes i 2015. Projektet har til formål at bidrage til regeringens målsætning om uddannelse til alle ved at etablere kombinationsforløb mellem højskoler og erhvervsuddannelser, som skal give flere unge mulighed for at gennemføre en erhvervsfaglig ungdomsuddannelse (FFD, u. år). Også i dette projekt indgår højskoleopholdet i uddannelsesplanen, som den unge har lavet i samarbejde med UU.

Folkehøjskolerne forsøger således med projekter som ovenstående at indgå i feltet omkring særligt ledige unge, som ikke er i stand til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Pia Cort og Peter Koudahl fra Institut for Uddannelse og Pædagogik ved Aarhus Universitet har stået for procesevalueringen af Kombinationsprojektet, og én af konklusionerne i evalueringen er, at højskolen kan skabe et læringsrum, hvor de unge (gen)finder motivationen til uddannelse (Cort 2011:17). Pia Cort (2011) fremhæver blandt andet lyst til læring, fællesskab og følelsen af kompetence som værende en del af forklaringen på, at de unge finder motivationen og evnen til at tage en uddannelse. Dette står i modsætning til følelsen af inkompetence og nederlag, som mange af de unge i Kombinationsprojektet tager med sig fra folkeskolen, og som gør fortsættelsen på ungdomsuddannelse vanskelig (Cort 2011). Højskolen kan ifølge evalueringen således bidrage til, at de unge i projektet finder den motivation, som ifølge førnævnte rapporter kan have afgørende betydning for, om uddannelse som beskæftigelsesindsats giver den ønskede effekt. Lange Analyser har i 2013 foretaget en undersøgelse for FFD, som ligeledes peger i retning af, at højskoleophold har en positiv effekt i forhold til uddannelse: unge, som tidligere

har afbrudt en erhvervsfaglig ungdomsuddannelse, øger deres chancer for at vende tilbage til uddannelse, og unge, som tager på højskole forud for videregående uddannelse, øger deres chancer for at gennemføre (Lange Analyser 2013:6). Særligt synes højskoleophold ifølge undersøgelsen at have positiv betydning for unge, som kommer fra ikke-uddannelsesvante hjem.

I forbindelse med dette speciale har jeg været i kontakt med forskellige UU-centre, jobcentre og folkehøjskoler rundt om i landet. Herigennem er det blevet tydeligt for mig, at der er stor forskel på, hvordan de enkelte kommuner gør brug af folkehøjskolerne i deres arbejde med ledige unge. For de fleste begrænser brugen sig til enkeltstående projekter som eksempelvis førnævnte Kombinationsprojekt, mens andre kommuner har en fast procedure for bevilling til højskoleophold. Randers Kommune er et eksempel på sidstnævnte. Her har man i en årrække brugt højskolerne i arbejdet med udsatte unge uden ungdomsuddannelse. Arbejdsmarkedsudvalget i Randers Kommune vedtog i 2008 en forsøgsordning, som skulle finansiere højskoleophold for 'truede' unge (Randers Kommune 2008). Forsøget blev vedtaget på baggrund af gode erfaringer med tidligere henvisninger til højskoleophold, og Arbejdsmarkedsudvalget vurderede, at opholdet er et godt alternativ til kontanthjælp og har et relevant forebyggende perspektiv (Randers Kommune 2008). På baggrund af de gode erfaringer med forsøgsordningen har Randers Kommune nu en højskolepulje, som er finansieret af jobcentermidler, og skal bruges som forebyggende indsats (UU Randers 2013).

Der blev i finanslovsaftalen for 2013 afsat en pulje under Styrelsen for Arbejdsmarked og Rekruttering (STAR) på 6 mio. kr. til udvikling og iværksættelse af brobygningsforløb mellem jobcentre og højskoler for ledige unge (Styrelsen for Arbejdsmarked og Rekruttering, u. år). Formålet med STAR-puljeprojektet er at etablere brobygningsforløb på højskoler, som led i den unges uddannelsesrettede indsats, og målgruppen er unge under 30 år, som modtager uddannelseshjælp. Det særlige ved denne pulje er, at højskoleopholdet kan indgå som aktivitet i den unges uddannelsesplan, og at den unge dermed kan modtage uddannelseshjælp under opholdet. Denne pulje kan derfor potentielt gøre det muligt for en større gruppe af udsatte unge at komme på højskole, fordi højskoleopholdet ikke under tidligere projekter har været gyldigt som aktivitet, der udløser uddannelseshjælp. Derudover sætter projektet fokus på et samarbejde mellem højskolerne og jobcentrene, hvor samarbejdet i andre projekter som Kombinationsprojektet især ligger mellem højskolerne og UU-centrene.

Dette speciale har således fokus på et felt, som handler om ledige unge, uddannelse og højskolens potentielle rolle i forhold til at få de unge i uddannelse. Et felt, som udspiller sig mellem felterne: socialt arbejde, arbejdsmarkedspolitik og den danske folkehøjskole.

1.2 Problemstilling

Jeg ønsker på baggrund af ovenstående problemfelt at undersøge, hvordan højskolens rolle i det sociale arbejde italesættes inden for de tre oven for præsenterede felter. Jeg er interesseret i at belyse, hvordan de relevante parter, som har det samfundsmæssige ansvar for de unge, taler om højskolens rolle i det sociale arbejde. Som beskrevet i problemfeltet, er der stor politisk fokus på unge og uddannelse, og UU-vejlederne har i forbindelse med kontanthjælpsreformen i højere grad fået ansvar for de unge ledige uden ungdomsuddannelse. Derudover sætter en projekt, som det STAR-puljefinansierede fokus på en anden gruppe, som i højere grad end tidligere involverer jobcentrene. Derudover forsøger højskolerne på forskellig vis at tage del i den opgave, det er at få flere unge til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Jeg er derfor interesseret i at belyse, hvordan disse professionelle aktører, som har med de unge at gøre, opfatter højskolens rolle i det sociale arbejde.

Jeg tager udgangspunkt i socialkonstruktivismen antagelse om, at det at skaffe sig viden om givne forhold i verden må indebære, at der er et *subjekt*, som erkender, og et *objekt* som erkendes (Rasborg 2012:350). Begreber er ifølge Rasborg erkendelsens redskaber, og ”... *da begreberne nødvendigvis eksisterer i sproget, er det at have erkendt noget endvidere ensbetydende med at være i stand til at formulere det sprogligt*” (Rasborg (2012:350). Udgangspunktet for at have fokus på italesættelser er således en antagelse om, at det er igennem det, som aktørerne på feltet (subjekterne) italesætter om højskolen (objektet), at jeg kan skaffe viden om højskolens rolle i det sociale arbejde. Aktørernes erkendelserne antages netop at udtrykkes igennem sprog og begreber. Jeg fokuserer således på aktørernes sprogligt fremsatte begreber, for herigennem at opnå kontekstuel viden om højskolens rolle i det sociale arbejde.

Jeg ønsker med dette speciale ikke at afgøre, hvorvidt højskolerne kan eller skal spille en rolle i det sociale arbejde. Udgangspunktet er derimod en antagelse om, at et ophold på en højskole potentielt kan have en positiv betydning for de unges muligheder for at gennemføre en ungdomsuddannelse, og jeg søger i stedet at opnå viden om, hvordan højskolens rolle i det sociale arbejde italesættes af de aktører, som har erfaring hermed.

På den baggrund følger herunder specialets problemformulering:

1.3 Problemformulering

”Hvordan italesætter UU-vejledere, jobkonsulenter og højskolerepræsentanter folkehøjskolens rolle i det sociale arbejde med ledige unge uden ungdomsuddannelse?”

1.3.1 Uddybning af problemformulering

Som beskrevet i problemstillingen tager dette speciale udgangspunkt i en socialkonstruktivistisk forståelse af viden, og jeg fokuserer derfor på det, som aktørerne italesætter. Det at italesætte en rolle kan indeholde flere forskellige betydninger. I ovenstående ligger der i denne formulering en ambition om en åben og eksplorativ tilgang, som betyder at dette rollebegreb kan indeholde alt det, som aktørerne igennem sproget aktualiserer som væsentlige. Udgangspunktet for problemformuleringen er således, at jeg er interesseret i at blive klogere på, hvad der rører sig på feltet, og jeg går til dette felt ved at fokusere på, hvordan aktører på feltet taler herom.

Herunder således også hvordan der tales om, for hvem denne rolle skal udspilles. Som problemformuleringen skriver, at det er ledige unge uden ungdomsuddannelse. Denne gruppe er som udgangspunkt ikke yderligere defineret, men kategoriseres derimod igennem den måde, hvorpå informanterne italesætter højskolens rolle.

De unge, som herigennem kategoriseres, omtales igennem hele specialet for ”mentoreleverne”. Som beskrevet i problemfeltet, taler informanterne blandt andet ud fra forskellige projekter i højskoleregiet, som alle indeholder en mentorordning, hvorfor informanterne ofte omtaler de ledige unge som mentorelever. For det analytiske overblik skyld kaldes de ledige unge på højskole således også mentorelever igennem specialet.

Igennem denne kategorisering af mentoreleven kan der ligeledes ses en kategorisering af de unge, som ikke er mentorelever, men derimod er ”almindelige” højskoleelever. Disse kaldes igennem specialet for ”højskoleelever”.

Denne opdeling af de to elevgrupper udgør en analytisk skelnen, som aktualiseres senere igennem analysen. Denne skelnen skal udelukkende ses som en metode til at skabe overblik over analysens pointer. Når der igennem specialet skrives om ”de unge” skal det således ses som udtryk for, at der ikke er tale om en specifik gruppe.

2.

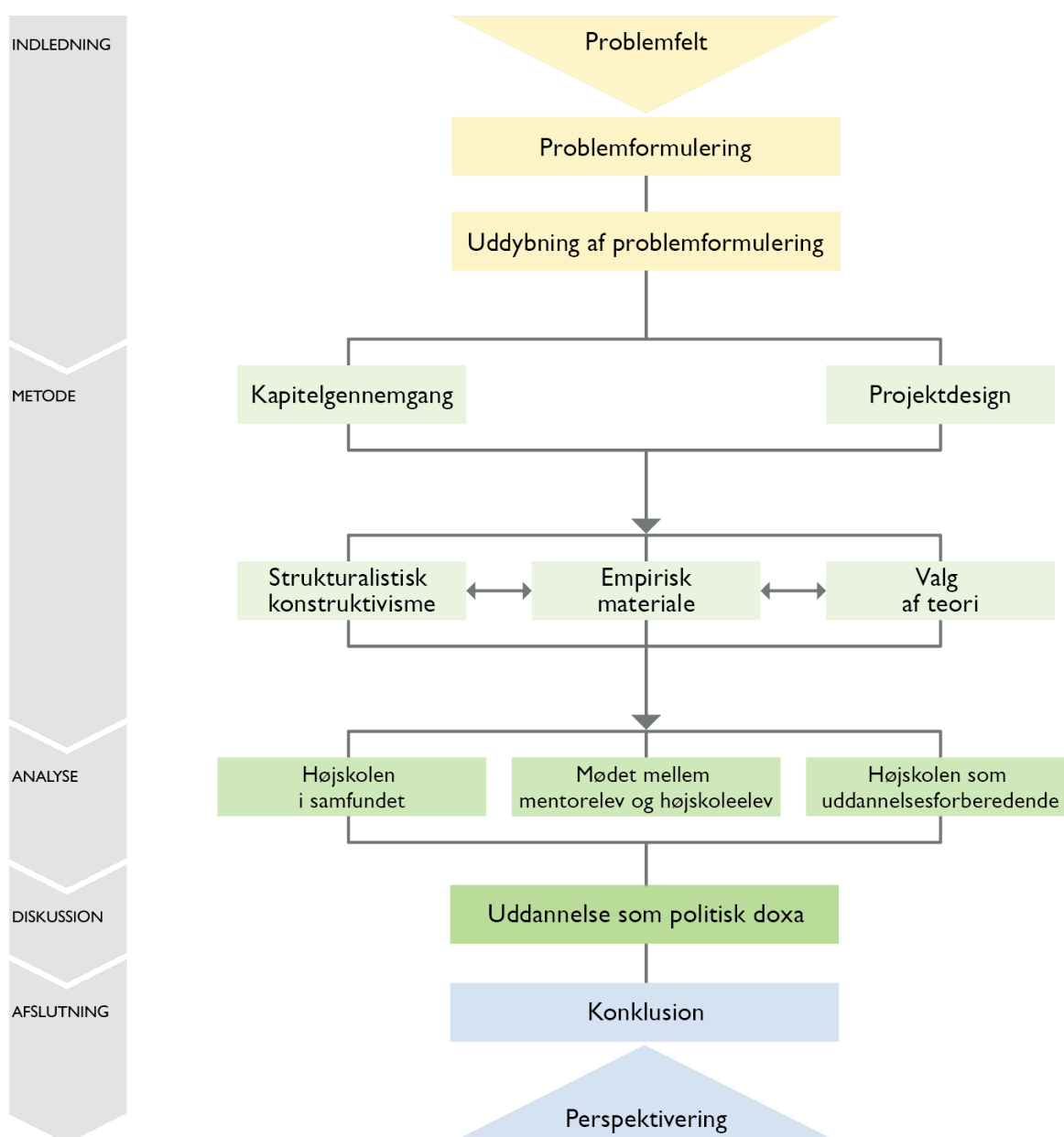
Metode

2. Metode

Formålet med dette kapitel er at redegøre for de metodiske overvejelser, tilvalg og fravalg som er foretaget i specialet. Kapitlet præsenterer ligeledes det teoretiske og videnskabsteoretiske udgangspunkt for analysen, samt fremgangsmåden for produktionen af det empiriske materiale.

2.1 Projektdesign

Formålet med dette afsnit er at præsentere specialets forskellige dele og deres indbyrdes sammenhæng. Først følger en grafisk fremstilling af projektdesignet og derefter en kort præsentation af specialets forskellige kapitler.



Figur 1: Projektdesign

2.2 Kapitelgennemgang

Kapitel 1: Det foregående og indledende kapitel viser for det første, hvilket felt dette speciale fokuserer på, og dermed hvorfra motivationen til at skrive indeværende speciale stammer. For det andet fremgår projektets **problemformulering** samt en uddybning af denne, som analysen har til formål at besvare.

Kapitel 2: I andet kapitel præsenteres den **metode**, som danner grundlag for udarbejdelsen af analysen. Herunder fremgår specialet videnskabsteoretiske udgangspunkt, produktionen af det empiriske materiale og de teoretiske valg, som danner grundlag for analysen og besvarelsen af problemformuleringen. Dette kapitel har således også til formål at danne overblik over de valg, som er foretaget i og haft betydning for udarbejdelsen af indeværende speciale.

Kapitel 3: På baggrund af problemformulering og den metodiske tilgang præsenteres i tredje kapitel specialets **analyse**. Analysen har således til formål at besvare problemformuleringen, som præsenteres i første kapitel. Analysen er inddelt i tre analysedele: 1) *Højskolen i samfundet*, 2) *Mødet mellem mentorelev og højskoleelev*, og 3) *Højskolen som uddannelsesforberedende*.

Kapitel 4: I dette kapitel sættes analysen ind i en bredere strukturel ramme i en **diskussion** af *Uddannelse som politisk doxa*. Den afsluttende diskussion belyser analysens konklusioner i den politiske kontekst, som analysen fungerer inden for.

Kapitel 5: Dette afsluttende kapitel indeholder for det første specialets **konklusion**, som således skal ses som den opsummerende besvarelse af problemformuleringen. Specialet afsluttes med en **perspektivering** af konklusionen.

2.3 Strukturalistisk konstruktivisme

Som beskrevet i problemstillingen tager dette speciale videnskabsteoretisk afsæt i socialkonstruktivismens antagelse om, at viden om givne forhold kan opnås ved at fokusere på det, der formuleres igennem sproget. Jeg fokuserer derfor på aktørernes sprogligt fremsatte begreber, for herigennem at opnå kontekstuel viden om højskolens rolle i det sociale arbejde. Den socialkonstruktivistiske betydning for indeværende speciale skal ses som den opfattelse af, hvordan viden tilegnes, som denne analyse tager udgangspunkt i. Jeg er gået til feltet med en antagelse om, at jeg ved at fokusere på det sprogligt fremsatte kan opnå viden om den måde, hvorpå aktørerne erkender og således erfarer højskolens rolle i det sociale arbejde. Det socialkonstruktivistiske

perspektiv skal således snarere ses som grundlaget for analysens metodiske tilgang, end som analytisk værktøj.

Udover det primære socialkonstruktivistiske fokus på italesættelser inddrager jeg ligeledes aspekter fra strukturalismen. Som problemfeltet beskriver er dette speciales analysefelt reguleret af politiske reformer. Lovgivningen har således betydning for feltet omkring højskolen rolle i det sociale arbejde, hvorfor jeg finder det relevant at inddrage denne strukturelle ramme. Hvor det konstruktivistiske fokus som beskrevet udgør grundlaget for analysens metode, så inddrages det strukturalistiske aspekt både metodisk og analytisk. Analytisk inddrages det strukturelle aspekt i en afsluttende diskussion, som belyser analysens konklusioner i den førnævnte politiske kontekst. Metodisk indgår det strukturalistisk konstruktivistiske aspekt med udgangspunkt i Bourdieus metode, som bygger på en *refleksiv sociologi*.

Bourdieu's sociologiske metode kombinerer en strukturalistisk og konstruktivistisk tilgang til virkeligheden, og kan således anskues som strukturalistisk konstruktivist (Wacquant 1996:23; Järvinen & Mik-Meyer 2005). Bourdieus praksisteori bygger på ideen om felter og relationer, og ifølge Bourdieu giver det ikke mening at anskue analyseobjektet uden at betragte de relationer, som knytter feltets aktører sammen. Formålet med dette speciale er ikke at foretage en dybdegående feltanalyse i Bourdieus forstand, men derimod at lade mig inspirere af Bourdieus tilgang til det analytiske felt.

Bourdieu inkorporerer i sin sociologiske metode den undersøgendes egen baggrund og placering i det sociale felt (Wacquant 1996). Som Bourdieu skriver, er det ofte følelsen af samhørighed og loyalitet over for et givent felt, som i første omgang vækker forskerens interesse for at gå ind i det. Ikke desto mindre er det nødvendigt at skabe gennemsigtighed omkring disse erfaringer og interessepunkter frem for at forsøge at agere den neutrale observatør (Bourdieu & Wacquant 1996:234f). Følgende afsnit har således til formål at redegøre for, hvad min interesse for og valg af analyseobjekt bunder i, for derigennem at tegne et billede af de forforståelser og antagelser, jeg bringer med ind i det analytiske felt.

2.3.1 Deltagerobjektivering

– ”For at arbejde (videnskabeligt) skal man være rasende. Og for at styre sit raseri skal man arbejde”

For Bourdieu handler det videnskabelige arbejde om lidenskab og stærke følelser. I den refleksive sociologiske metode lægger Bourdieu derfor vægt på, at forskeren foretager en selvanalyse for at afklare motiver og ståsted, og hvilken betydning disse har for det analytiske arbejde (Prieur 2005:10). Konstruktionen af objektet er afgørende for forskningsprocessen, fordi man efter Bourdieus overbevisning ikke kan gå til et empirisk felt uden forforståelser og bestemte antagel-

ser (Järvinen & Mik-Meyer 2005:13). Bourdieu opponerer mod ideen om, at man kan gå helt åben til det empiriske felt uden bestemte forventninger til, hvad der viser sig i feltet (Järvinen & Mik-Meyer 2005:13). Hvis man forestiller sig, at man kan gå til analyseobjektet uden at have en forforståelse af det, så betyder det bare, at man konstruerer uden at være bevidst om det (Järvinen 1998:13)

Det er derfor nødvendigt, at man som forsker kan foretage en ”deltagerobjektivering”, som indebærer en refleksion over egen rolle i konstruktionen af forskningsobjektet (Schultz 2005:76). Det er derfor ikke kun nødvendigt at objektivere det undersøgte, jeg må også forsøge at objektivere mig selv som den undersøgende, for at skabe gennemsigtighed omkring de forudsætninger og betingelser, jeg går ind i analysen med. Og være mig bevidst om konsekvenserne herfor undervejs i det analytiske arbejde.

Indeværende speciale fokuserer på, hvad de danske folkehøjskoler kan gøre for unge ledige, som af forskellige årsager ikke er i stand til at tage en ungdomsuddannelse, og derfor har vanskeligt ved at indgå i samfundet, som i dag har megen fokus på uddannelse. Dette speciale opererer således i et sammensat felt mellem det sociale arbejde med unge, som i større eller mindre grad er udsatte; beskæftigelsespolitikken som traditionelt har et skarpt fokus på at holde unge i gang; samt de danske folkehøjskoler. Dette felt er illustreret ved nedenstående figur.



Figur 2: Feltet

Som tidligere nævnt er det ifølge Bourdieu (& Wacquant 1996) ofte en følelse af samhørighed og loyalitet over for et givent felt, som i første omgang vækker undersøgerens interesse for at undersøge feltet. Dette speciales analysefelt er ingen undtagelse, men derimod også valgt på

baggrund af egne personlige og faglige erfaringer. Bourdieu kalder deltagerobjektivering for ”... *formodentlig det allersværeste inden for sociologien*”, men ikke desto mindre en nødvendighed (Bourdieu & Wacquant 1996:241). Jeg har herunder således forsøgt at objektivere mit eget udgangspunkt for at foretage indeværende analyse. Med udgangspunkt i Bourdieus modstand mod forestilling om den neutrale observatør, har nedenstående afsnit til formål at redegøre for den position, hvor ud fra jeg har valgt mit analytiske fokus.

Socialt arbejde

Jeg har igennem min studietid, som har udspillet sig på Roskilde Universitet og Aalborg Universitet, haft mulighed for igennem problembaseret projektarbejde at skærpe mit fokus på de områder af socialvidenskaben og senere det sociale arbejde, som jeg har en særlig interesse i. Mine projekter har i høj grad været præget af en ambition om på forskellig vis at afdække magtstrukturer blandt andet i det sociale arbejde. Jeg har undersøgt, hvordan socialrådgivere italesætter deres arbejde og rolle som myndighedspersoner. Jeg har belyst, hvordan rygediskursen har ændret indhold og karakter over ganske få år, og hvordan denne italesættelse af rygere og deres ”skavank” har betydning for måden, hvorpå rygere opfattes af andre borgere i samfundet. Jeg har undersøgt, hvordan den politiske diskurs omkring socialt bedrageri har udviklet sig og belyst, hvordan det er blevet legitimt at overvåge mistænkelige handlinger og at lade borgere anmelde hinanden. Fælles for størstedelen af mine projekter er et ønske om at vise, at den måde, hvorpå vi opfatter fænomener, grupper af mennesker, politiske tiltag, og alle andre dele af samfundet, potentielt kunne være anderledes. Det er ikke givet, at vi skal bedrive socialt arbejde på den måde, som vi gør. Mit ærinde med en stor del af mine projekter har været en indirekte kritik af de systemer, vi har bygget op omkring særligt de svageste i vores samfund.

Beskæftigelsespolitik

Min interesse for det sociale arbejde handler således i høj grad om, hvordan vi kan forstå de systemer, vi har skruet sammen, og ikke mindst forstå, at vi kan gøre tingene anderledes. Beskæftigelsesområdet udgør en væsentlig del af det sociale arbejde, og også her synes det relevant analytisk at gøre opmærksom på, at vi ikke nødvendigvis behøver at føre beskæftigelsespolitik på den måde, vi gør det. Det samme gælder uddannelsesområdet og brug af uddannelse i beskæftigelsespolitikken, som dette speciale omhandler.

Jeg kunne i dette tilfælde have foretaget en genealogisk diskursiv analyse af den politiske debat omkring unge, uddannelse og ledighed og herigennem vise, at det ikke er givet, at ledige unge skal presses i uddannelse, som det synes at være tilfældet i dag. Det har jeg ikke valgt at gøre. Erkendelsen af, at jeg i tidligere projekter overvejende har haft fokus på at vise, at intet er givet i

den måde, hvorpå vi bedriver socialt arbejde, snarere end at have fokus på mulige alternativer ledte mig frem til dette speciales analysefelt. Frem for at belyse, hvordan de sociale systemer fungerer uhensigtsmæssigt, ønsker jeg at sætte fokus på højskolen, som et alternativ til det ordinære uddannelsessystem, som potentielt kan gøre en positiv forskel for ledige unge.

Den danske folkehøjskole

Jeg er på forskellig vis involveret i de danske folkehøjskoler. Jeg har selv været på højskole – og i øvrigt også friskole og efterskole – og er stadig aktivt medlem af selv samme højskoles bestyrelse. Jeg har således et indgående, langvarigt og personligt kendskab til den frie skoleform, som også højskolen er en del af. Derudover har jeg været ansat som student i Folkehøjskolernes Forening i Danmark (FFD), hvor jeg blandt andet har været tilknyttet Kombinationsprojektet. Mit valg af analysefelt bundes således i mine egne erfaringer med højskolen, og ikke mindst min egen oplevelse af, at højskolerne potentielt udgør et alternativt tilbud til ledige unge, som ikke kan finde fodfæste i samfundet; unge mennesker, som er under skarp overvågning fra offentlige myndigheder, som skal sørge for at holde dem i gang og på sporet mod at blive arbejdsmarkedsparete. Jeg tager derfor udgangspunkt i antagelsen om, at de danske folkehøjskoler kan udgøre et alternativ til det ordinære uddannelsessystem og et skridt i retning af uddannelse for nogle af alle de unge, som i dag står uden for arbejdsmarkedet og uden for uddannelsessystemet.

Opsummering

Jeg har derfor med indeværende speciale ladet mit fokus flytte en anelse fra de underliggende magtstrukturer og i retning af noget, som potentielt kan være løsningen på nogle af de udfordringer, vi som samfund står over for, og vi som samfund stiller nogle mennesker over for. Jeg foretager min analyse ud fra en antagelse om, at vi må tænke i alternativer til det ordinære uddannelsessystem, hvis vi vil have flere unge i uddannelse og således inkluderet i samfundet, og at folkehøjskolerne potentielt kan være en alternativ vej ind i det ordinære uddannelsessystem for unge, som har vanskeligt ved at finde vejen.

Jeg vil ikke forsøge at sætte mig selv i en position som den neutrale observatør, som kan gå ud i feltet og belyse, hvorvidt folkehøjskolerne kan gøre en positiv forskel for ledige unge eller ej. Jeg er selv involveret i feltet på en måde, hvor jeg ikke finder det produktivt at forsøge at se bort fra denne involvering og beskue feltet objektivt. Som Bourdieu beskriver det, så handler det om en fornemmelse af at opføre mig ”... *illoyalt ved at opkæste mig som observatør i et spil, jeg selv* [deltager i]” (Bourdieu & Wacquant 1996:235).

Indeværende speciale har således ikke til formål at konkludere, hvorvidt højskolerne med fordel kan bruges i det sociale arbejde. Formålet er derimod at undersøge, hvordan feltets aktører italesætter muligheder og udfordringer ved at bruge højskolen som indsats for ledige unge.

2.4 Det empiriske materiale

Dette afsnit har til formål at beskrive, hvordan det empiriske materiale på baggrund af ovenstående strukturelle og konstruktivistiske antagelser er produceret og behandlet.

2.4.1 Valg af informanter

På baggrund af en præsentation af min egne interesse og position i feltet følger her en beskrivelse af, hvordan analysens informanter er udvalgt.

Som Figur 2 illustrerer, har jeg at gøre med et analysefelt, som udspiller sig imellem socialt arbejde, den danske folkehøjskole og arbejdsmarkedspolitik, og som det fremgår af problemformuleringen, har jeg valgt at undersøge dette felt ved at fokusere på, hvordan UU-vejledere, højskolerepræsentanter og en jobkonsulenter italesætter højskolens rolle i det sociale arbejde med ledige unge.

Som det fremgår af problemfeltet (afsnit 1.1), har kontanthjælpsreformens øgede fokus på uddannelse tildelt UU en større rolle i det sociale arbejde med ledige unge. Reformen og det øgede fokus på uddannelse har som beskrevet ændret ved opfattelsen af, hvilke parter der kan og skal være med til at løfte beskæftigelsesopgaven. Det fremgår af aftalen om reformen, at aftalepartierne er enige om, at unge ikke hører til i jobcentret. Målet er derfor, at den fremtidige indsats skal foregå et sted, hvor uddannelse er i centrum, som eksempelvis i et UU-center (Beskæftigelsesministeriet 2013:3). I den gældende *Vejledningslov* (2014) fremgår det, at varetagelsen af vejledningsopgaven skal ske under ”Ungdommens Uddannelsesvejledning” (UU). UU kan endvidere under anmodning fra jobcentret varetage vejledningsopgaven af unge under 30 år, som er underlagt uddannelseskraav (Vejledningsloven 2014: kap. 2, §3, stk. 3). Det udvidede fokus på uddannelse udvider således også ansvarsfordelingen i forhold til de ledige unge, og UU har nu ansvaret for at vejlede de unge, så de hurtigst muligt starter i og gennemfører en ungdomsuddannelse.

Ud fra materialer omkring projekter som Mentorordning og Kombinationsprojekt fremgår det ligeledes, at det især er UU-centrene, som spiller en væsentlig rolle i forhold til de unges vej til højskole (FFD 2011; 2012). Jeg finder det således relevant at inddrage UU-vejledere, som har erfaring med brug af højskoler i deres arbejde.

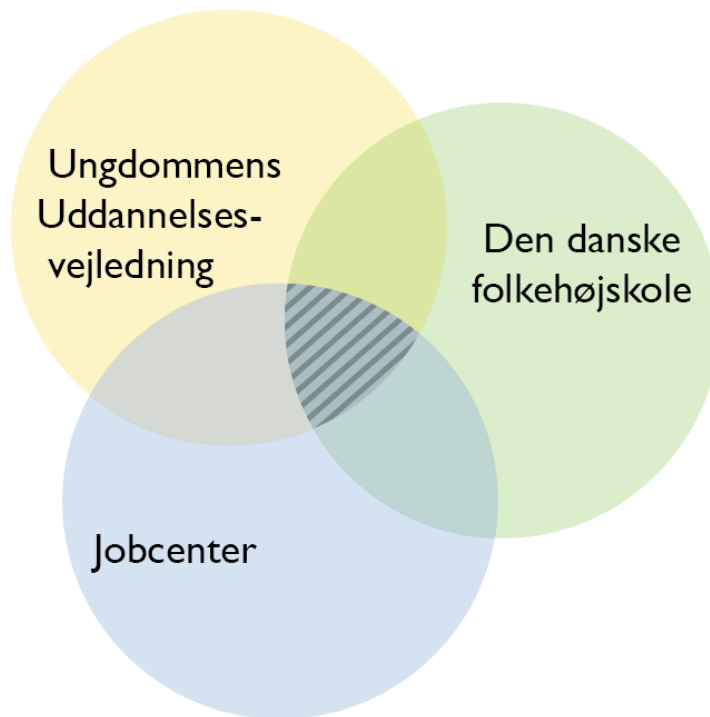
Eftersom det analytiske felt drejer sig om ledige unge, finder jeg det ligeledes relevant at inddrage jobkonsulenter i det empiriske materiale. De fleste jeg har været i kontakt med – både igen-

nem interview, rekruttering af informanter og mere ”almindelige” samtaler – giver imidlertid udtryk for, at det hører til sjældenhederne, at jobcentrene bevilger højskoleophold. Da der således også er tilsvarende få jobkonsulenter med erfaring i at bruge højskolerne i det sociale arbejde, har det været vanskeligt at komme i kontakt med jobkonsulenter, som havde interesse i at deltage i interview.

Som beskrevet i afsnit 1.1 gør et nyt STAR-puljeprojekt det dog på forsøgsbasis muligt for jobcentrene at benytte højskolerne i den beskæftigelsesrettede indsats. Der blev i finanslovsaftalen for 2013 afsat puljen på 6 mio. kr. til udvikling og iværksættelse af brobygningsforløb på højskoler (Styrelsen for Arbejdsmarked og Rekruttering, u. år). Formålet med puljen er at etablere brobygningsforløb, som led i den unges uddannelsesrettede indsats, og målgruppen er unge under 30 år, som modtager uddannelseshjælp. Også dette projekt skriver sig således ind i feltet omkring brug af højskolerne i forhold til ledige unge, som er i risiko for aldrig at gennemføre en ungdomsuddannelse. Det særlige ved denne pulje er, at den unge kan modtage uddannelseshjælp under opholdet. Denne pulje kan derfor potentielt gøre det muligt for en større gruppe af udsatte unge at komme på højskole, fordi højskoleopholdet ellers ikke er en aktivitet, som udløser uddannelseshjælp. Dette projekt sætter således i højere grad jobcentrene i spil.

Jeg har på den baggrund udvalgt UU- og jobcentrene som en del af det empiriske materiale. Derudover er jeg også interesseret i, hvordan højskolerne selv omtaler de ledige unge og det specifikke tilbud, de har til de unge. Derfor er også højskolerepræsentanter udvalgt som informanter.

Jeg har således udvalgt informanter, som på forskellig vis kan tale ud fra det felt, som er flettet sammen af felterne socialt arbejde, arbejdsmarkedspolitik og folkehøjskolen, hvilket er illustreret i nedenstående figur.



Figur 3: Analysefelt

Det resulterede i et hold af informanter, som fordeler sig mellem fem UU-vejledere, én jobkonsulent og to højskolelærere. Jeg havde som udgangspunkt et ønske om at have en nogenlunde ligelig fordeling mellem UU-vejledere og jobkonsulenter, men som fordelingen viser, så lykkedes dette ikke. Som nævnt var det vanskeligt at få fat i jobkonsulenter, hvorfor langt de fleste informanter er fra UU-regi. Følgende afsnit redegør blandt andet for, hvorfor det var vanskeligt at få jobkonsulenter til at deltage.

2.4.2 Adgang til feltet

Jeg har som udgangspunkt søgt bredt efter informanter i jobcentre og UU-centre. Jeg fik dog en del tilbagemeldinger på, at der var mangel på tid og særlig mangel på erfaring med at bruge højskolerne i arbejdet med de ledige unge. Én af dem, som imidlertid gerne ville deltage i et interview, udtaler på et tidspunkt: *"Men det er jo ikke sådan mit hovedjob at sende folk på højskole"* (Bilag 5:23). Det var ikke en udtalelse, der kom bag på mig, men den er derimod sigende for det felt, jeg går ind i. Højskolerne udgør en forsvindende lille del, hvis overhovedet nogen, af UU-centrenes arbejde for langt de flestes vedkommende. For jobcentrene er brugen af højskolerne endnu mere uvant.

Jeg valgte derfor i stedet at kontakte potentielle informanter, som jeg på forhånd vidste, havde erfaring med brug af højskolerne i deres arbejde. På baggrund af materiale fra FFD (2012b) fandt jeg frem til en række aktører, som har været med i Kombinationsprojektet, hvilket var en

mere succesfuld tilgang til feltet. Fælles for næsten alle informanterne er det således, at de kender til og har erfaring med højskolerne igennem Kombinationsprojektet.

På den baggrund kan man således også konstatere, at de informanter, som udgør dette speciales empiriske materiale ikke nødvendigvis repræsenterer den gængse holdning til brug af højskolerne i det sociale arbejde. De UU-vejledere og jobkonsulenter, som ikke har erfaring med højskolerne, eller som måske finder hele denne diskussion irrelevant i forhold til deres felt og arbejde, er ikke repræsenteret i undersøgelse.

Udover UU-vejledere og jobkonsulenter inddrages også højskolerne i det empiriske materiale. Det var væsentligt nemmere at finde højskoler, som ville deltage. I min tilgang til informanterne, som består i en rekrutteringsmail, som fremgår af bilag 8, har jeg imidlertid heller ikke lagt skjul på mit udgangspunkt. I mailen skriver jeg blandt andet, at jeg er interesseret i at høre om erfaringer med at benytte højskolerne som indsats for ledige unge. Jeg skriver, at mit speciale tager udgangspunkt i en generel interesse i, hvordan uddannelsessystemet kan gøres tilgængeligt for flere unge, fordi man i dag pålægger unge uden erhvervskompetencegivende uddannelse uddannelseskraav. Endvidere at højskolerne i den forbindelse potentielt kan udgøre et springbræt for disse unge til at komme videre i uddannelsessystemet. På den baggrund kan man således argumentere for, at det er forventeligt, at højskolerne ønsker at deltage.

Således har jeg henvendt til mig til UU-vejledere, jobkonsulenter og højskoler, som har erfaring med samarbejdet, og har ikke lagt skjul på, hvad udgangspunktet for undersøgelsen er.

2.4.3 Præsentation af informanter

Med inspiration fra Bourdieus reflektive sociologi, tager jeg udgangspunkt i en opfattelse af informanterne som aktører i et felt, som taler ud fra deres professionelle funktioner og den position, de har i feltet. Ligesom jeg har forsøgt at beskrive, hvilke forudsætninger jeg selv har for at vælge det givne analyseobjekt, finder jeg det ligeledes relevant at beskrive, hvorudfra de adspurgte informanter taler. Ifølge Bourdieu er det nødvendigt at "... *konstruere det rum af objektive relationer (strukturen), der er fundamentet for de umiddelbart observerbare kommunikative handlinger (relationen)*", hvis man skal undgå et hav af mulige konklusioner, som gensidigt udelukker hinanden (Bourdieu & Wacquant 1996:237). Indeværende speciale har primært fokus på det sprogligt fremsatte, og det strukturelle element inddrages i en afsluttende diskussion med henblik på at sætte analysens konklusioner ind i en strukturel ramme. Jeg sigter derfor ikke mod at kunne vise alle de objektive relationer, som er på analysefeltet, og forsøger derfor heller ikke at afsløre den "skjulte virkelighed" bag informanternes udsagn og relationerne herimellem. Jeg lader mig derimod inspirere snarere end at diktere af Bourdieus tilgang, og præsenterer herunder informanterne og deres position i feltet. Nogle har meget sparsom erfaring med brug af højskolerne i

det sociale arbejde, mens andre kommer fra kommuner, som har valgt at afsætte faste midler til at bevilge højskoleophold.

Nedenstående skal således ikke ses som et udtryk for, at jeg på denne vis mener at have konstrueret rummet af objektive relationer. Jeg har derimod beskrevet, hvilken position informanterne taler ud fra, og har navngivet efter, hvilken position i feltet de repræsenterer. Informanternes positioner vil således også fremgå af analysen.

2.4.3.1 Oversigt over informanter

Position	Baggrund	Bilag
Højskolerepræsentant - "H1"	Kommunikationsansvarlig på folkehøjskole med ansvar for særlige ordninger.	1
Højskolerepræsentant - "H2"	Lærer og studievejleder på folkehøjskole.	2
UU-vejleder - "UU1"	Kommunal UU-vejleder for unge mellem 15 og 29 år.	3
UU-vejleder - "UU2"	Kommunal UU-vejleder for de unge mellem 15 og 17 år. Har tidligere været vejleder for unge mellem 18 og 24 år.	4
UU-vejleder - "UU3"	Kommunal UU-vejleder for de unge mellem 18 og 24 år.	5
Jobkonsulent - "J1"	Jobkonsulent for unge mellem 18 og 30 år. Arbejder i samme kommune som UU4.	6
UU-vejleder - "UU4"	Kommunal UU-vejleder for unge op til 25 år. Arbejder i samme kommune som J1.	6
UU-vejleder - "UU5"	Kommunal UU-vejleder for unge 16 og 24 år og projektleder i kommunalt STAR-puljeprojekt. Repræsentant for en kommune, som har afsat midler til en højskolepulje.	7

Tabel 1: Oversigt over informanter

2.4.4 Interviewmetode i et interaktionistisk perspektiv

Bourdieu og den strukturalistiske konstruktivisme antager, at betydningen af et fænomen eller en handling skabes i interaktionen mellem mennesker, og ”... *betydning er således ikke en uafhængig størrelse, man som forsker kan afdække.*” (Järvinen & Mik-Meyer 2005:10). Grundlæggende bygger indeværende speciales metodologi på ideen om, at det empiriske materiale ikke kan opfattes som fast og objektiv, men derimod må anskues som værende skabt i samspil mellem mig og mine informanter. Denne metodiske tilgang er blandt andet valgt på baggrund af ovenstående overvejelser omkring min egen og informanternes positioner i feltet. Jeg går ikke til analysefeltet som en neutral observatør – som Bourdieu kalder det – men derimod som en aktør i feltet. Så i stedet for at anskue interviewet som en måde, hvorpå jeg kan afdække den objektive betydning af fænomenet ”højskolens rolle i det sociale arbejde”, så anskuer jeg interviewet som en måde, hvorpå jeg som interviewer sammen med informanterne, som ligeledes er aktører på feltet, indgår i en dialog omkring højskolens rolle i det sociale arbejde.

2.4.4.1 I dialog med feltet

Jeg tager således udgangspunktet i forståelsen af et interview som ”... *et møde, hvor (mindst) to sæt af forudsætninger, holdninger og interesser brydes mod hinanden*”, hvorfor det empiriske materiale er interviewerens og informantens fælles bud på mulige forståelser af verden (Järvinen 2005:29). Dette udgangspunkt har for mig medført, at jeg i interviewsituationer balancerer mellem at lade informanterne tale og samtidig at stille opfølgende spørgsmål eller komme med alternative måder at anskue en given situation på, som kan udfolde informantens udtalelser yderligere. Ifølge Staunæs & Søndergaard (2005:55) handler det om, at man som forsker må investere sig selv i mødet og gå i dialog med repræsentanter for feltet, for derved at lære det, man ikke ved. Det handler således ikke om at nå til enighed, men derimod om at skabe refleksion over forståelser af virkeligheden ved at lade både interviewer og informant deltage, lytte og reflektere.

Jeg benytter mig af Staunæs & Søndergaards (2005) brug af positioneringsmåder i interviewet ved at lade stedfortrædere indgå i interviewet. Det kan eksempelvis være i form af politiske udmeldinger, som er modstridende med den interviewedes holdning. Jeg har også brugt tidligere interviewede som stedfortrædere i senere interview, i fald det havde relevans. De stedfortrædende holdninger og udtalelser er brugt i forsøget på at lade en tredje stemme indgå i mødet mellem mig og informant. En tredje stemme, som kunne stille yderligere spørgsmål til de idealer og normer, som informanten fremstiller. Det var særligt relevant i de interviewsituationer, hvor informanten synes at opfatte mig som repræsentant for højskolerne. En af informanterne siger eksempelvis, at ”... *det kender du jo også, hvis du har prøvet det*” (bilag 1:4, l. 31). I sådanne tilfælde, hvor informanten italesætter en antagelse om, at vi er enige om de fremsatte idealer og holdnin-

ger, fandt jeg det således brugbart at benytte mig af stedfortrædende holdninger i dialogen, som kunne skabe yderligere dialog og refleksion over vores tilsyneladende ensartede holdninger. Jeg har på den måde forsøgt at skabe yderligere refleksion, nuancering og udfoldelse af forståelser hos informanten (Staunæs & Søndergaard 2005:68).

Jeg tager således udgangspunkt i en metodisk tilgang, hvor min egen deltagelse i interviewet ikke anses som et problem, men derimod en måde at skabe øget refleksion for både informant og interviewer, og derfor også er en del af det empiriske materiale, som produceres og analyseres (Järvinen 2005:45).

2.4.4.2 Eksplorativ tilgang

Det interaktionistiske perspektiv har ligeledes betydning for den praktiske udførelse af interviews. Jeg er gået eksplorativt til feltet uden en færdig teoretisk plan at gå ud fra, men har i stedet ladet empirien få lov til at styre. Kristian Larsen skriver i *Refleksiv sociologi i praksis* (Hammerslev et al, 2009) om Bourdieus metode til at observere et felt. Selvom jeg ikke laver feltobservationer, så lader jeg mig alligevel inspirere af den ”læresætning”, som Larsen (2009) udleder af Bourdieus metode. Bourdieus antagelse er, at det handler om at ”gå i gang”, men hele tiden at lade teori og metode være i spil, og prøve sig frem i forhold til det område, man studerer (Larsen, 2009:61). Ifølge Bourdieu giver det nemlig ikke mening at tænke empiriske valg uafhængigt af teoretiske valg i konstruktionen af analysegenstanden, og det er således ikke muligt at gå til et empirisk felt uden nogen form for teoretisk forforståelse, antagelser og forventninger (Bourdieu & Wacquant, 1996:207; Järvinen & Mik-Meyer 2005:13).

Den eksplorative tilgang skal dog ikke forveksles med et forsøg på at gå til det empiriske felt uden antagelser og forventninger til, hvad jeg finder. I stedet handler det om, at jeg bruger hvert enkelt interview til at blive klogere på feltet og i de efterfølgende interviews at kunne stille mere kvalificerede og målrettede spørgsmål. Eksempelvis havde jeg Bourdieus feltbegreb som teoretisk udgangspunkt for de første interviews. Jeg havde en forventning om, at informanterne i høj grad ville italesætte forståelser af højskolens indsats og mål med de ledige unge på vidt forskellige måder. Jeg fandt det imidlertid efter de første interview mere interessant at belyse, hvad de forskellige informanter konkret italesætter i forhold til højskolernes rolle, end at belyse felternes forskellige forestillinger. Derfor spurgte jeg i de efterfølgende interview mere ind til informanternes konkrete erfaring med brug af højskolen i det sociale arbejde med de ledige unge, end jeg spurgte ind til samarbejdsvanskeligheder, oplevelsen af forskellige målsætninger og andre temaer, som kunne være relevante i den undersøgelse af feltet og aktørernes relationer, jeg som udgangspunkt havde forestillet mig at foretage.

2.4.4.3 Interviewguide

Udover den eksplorative tilgang til teori og metode og samspillet her imellem, bygger hvert enkelt interview også på en eksplorativ tilgang. Margaretha Järvinen (2005:40) kalder det ”fokus på det uventede”, og beskriver, at evnen til at lade sig overraske er en central forudsætning for interaktionistiske analyser. Alvesson & Kärreman (2005) beskriver, at det handler om at blive bekendt med undersøgelsesområdet og stille åbne spørgsmål om forskellige temaer. I stedet for på forhånd at fokusere på snævre temaer i interview med informanterne, vælger jeg at spørge mere åbent og ikke mindst at være lydhør over for nye temaer, som jeg ikke selv har været opmærksom på i udarbejdelsen af interviewspørgsmål. Jeg forsøger med denne tilgang således også i interviewsituationerne at balancere mellem at have retning på undersøgelsen, og samtidig være åben over for det uventede (Jf. Alvesson & Kärreman, 2005:127). Kvale & Brinkmann (2009:48f) betegner den eksplorative tilgang som en ”bevidst naivitet”, hvor jeg som interviewer er åben over for uventede fænomener, og undervejs i det enkelte interview er nysgerrig, frem for at følge en stramt tilrettelagt guide. Jeg tager derfor udgangspunkt i en interviewguide, som skal sikre retningen på det enkelte interview, og forholder mig derudover nysgerrig, når informanten kommer ind på nye og for mig ukendte områder, temaer og problemstillinger, som jeg ikke i første omgang var bevidst om. På den måde ligner de indsamlede interview hinanden, men adskiller sig i nogle henseender og udvikler sig forskelligt undervejs i forløbet.

På baggrund af ovenstående overvejelser omkring interview og produktion af det empiriske materiale, er nedenstående interviewguide udformet. En interviewguide, som tager udgangspunkt i interaktion og dialog mellem informant og interviewer, og som balancerer mellem at lade informanterne tale frit og at holde informanterne inden for de valgte temaer. Temaerne er som udgangspunkt valgt på baggrund af eksisterende undersøgelser og mit foregående kendskab til feltet, og er derudover suppleret og ændret undervejs i mødet med informanterne. Herunder præsenteres interviewguidens fem temaer og herefter følger en kort beskrivelse af baggrunden for valget af de enkelte temaer.

Tema 1: Erfaringer med Kombinationsprojektet.

- Hvordan levede projektet op til forventningerne?
- Hvordan fungerede samarbejdet mellem projektets parter?

Tema 2: Generelle erfaringer med brug af højskolerne i arbejdet med ledige unge.

- Hvilke udfordringer oplever du?
- Hvordan fungerer samarbejdet mellem højskolen og UU/jobcenter?

Tema 3: Højskolens rolle.

- Hvad kan højskolen bidrage med i arbejdet med mentoreleverne?

- Hvori ligger højskolens begrænsninger?
- Hvad får mentoreleven ud af et højskoleophold?

Tema 4: Brug af uddannelsesplaner.

- Hvordan bruges uddannelsesplaner i arbejdet med mentoreleven?

Tema 5: De unge.

- Hvordan vurderes det, at en ung vil have gavn af et højskoleophold?
- Hvordan forberedes mentoreleven på et højskoleophold?
- Hvordan fungerer balancen mellem mentorelever og ”almindelige” elever?

Nedenstående redegør for udvælgelsen af de fem temaer. Det er væsentligt at nævne, at alle fem temaer er valgt på baggrund af en blanding af foregående kendskab til feltet, eksisterende undersøgelser og en eksplorativ tilgang, som bunder i en ambition om at blive klogere på, hvad der sker på feltet. Staunæs & Søndergaard (2005:55) beskriver intervieweren som den, der ”... *åbner forskningslandskabet ved at lære af den interviewede*”. Forskningsspørgsmålene er derfor ikke på forhånd mere specificeret end til åbningsspørgsmål og temaer, og kunsten for intervieweren ligger i at producere viden ved at forfølge de spor, der træder frem i interviewet (Staunæs & Søndergaard 2005:56). Nedenstående skal således ikke ses som et udtryk for opdelte temaer uden fællestræk, men derimod som en præsentation af temaer, der tager udgangspunkt i det samme felt, og derfor i praksis ikke er opdelt, men derimod supplerer og overlapper hinanden.

Tema 1: Valgt på baggrund af, at alle informanterne – med undtagelse af en enkelt – har været med i Kombinationsprojektet, og er udvalgt som informanter herudfra. Dette tema bruges derfor i de fleste interviews til at få samtalen i gang og tale om konkrete erfaringer med et projekt, som både informant og interviewer har kendskab til.

Tema 2: Dette tema har til formål at løfte talen om erfaringer fra Kombinationsprojektet til en mere generel kontekst. Eftersom dette tema spørger ind til deres generelle erfaringer og dermed et bredt område, giver det informanterne mulighed for at italesætte aspekter i arbejdet med højskolen, som de finder relevante at nævne.

Tema 3: Hvor de to ovenstående temaer handler om informantens konkrete erfaringer, åbner tredje tema op for en mere refleksiv dialog omkring brug af højskolen i det sociale arbejde, fordi der ikke kun spørges ind til konkrete erfaring, men ligeledes gør det muligt for informanten at tale om holdninger og forventninger til højskolens rolle. Ida Schultz (2005) beskriver, at det refleksive element med fordel kan inddrages et stykke inde i interviewet, fordi det kan være

vanskeligt at reflektere over muligheder, modsætninger, undren og potentielle modsætninger, før der er ”... *etableret noget 'indhold' at foretage refleksionen med udgangspunkt i*” (Schultz 2005:67). Med udgangspunkt i problemformuleringen er dette tema omdrejningspunktet for specialet, men inddrages oftest først i interviewet, når der igennem spørgsmål om konkrete erfaring er skabt et grundlag for refleksion.

Tema 4: Dette tema er et eksempel på et område, som jeg blev mere opmærksom på undervejs i produktionen af det empiriske materiale. Jeg var fra starten klar over, at de unge i de forskellige projekter, som eksempelvis Kombinationsprojektet, skal have en uddannelsesplan, hvori højskoleopholdet indgår. Informanterne fokuserer imidlertid også på mange andre aspekter af uddannelsesplanerne, som jeg finder interessante. Derfor er uddannelsesplanerne ligeledes et tema i interviewguiden.

Tema 5: Sidste tema fokuserer på de unge ledige uden ungdomsuddannelse, fordi denne gruppe har en afgørende rolle i specialet. Temaet er valgt for at belyse, hvordan de professionelle italesætter den gruppe af unge, som vurderes til at være målgruppen for højskoleophold. Derudover er det valgt ud fra ambitionen om at få informanterne til at reflektere over samspillet mellem de ledige unge og højskolens øvrige elever.

Interviewene er som beskrevet ikke bygget stringent op omkring de fem temaer. Temaerne er i stedet brugt undervejs til at få informanten tilbage på det spor, jeg har valgt, hvis ikke samtalen naturligt har bevæget sig i den ”rigtige” retning. Derudover har jeg interviewet repræsentanter fra tre forskellige felter, nemlig højskolen, jobcenter og UU. Udover deres forskellige positioner i feltet, har de ligeledes forskellige ansvarsområder inden for deres respektive felter og forskellig erfaring med at bruge højskolerne i det sociale arbejde. Ovenstående temaer er således gennemgående for alle interviews, men varierer indholdsmæssigt i forhold til den enkelte informant.

Ligesom jeg tidligere har foretaget en deltagerobjektivering, er det også relevant at reflektere over og foretage en objektivering af de spørgsmål, jeg har stillet i interviewene (Schultz 2005:76). Som tidligere beskrevet er jeg gået interaktionistisk til værks i interviewene, hvorfor jeg netop har lagt vægt på dialog og samtale med informanterne. Jeg spiller derfor selv en rolle i interviewsituationerne med det formål at bidrage til refleksion for både mig som interviewer og for informanterne. I kraft af mit kendskab til og min position i feltet oplevede jeg netop en mulighed for at bevæge mig mere frit i samtalen med informanterne og en mulighed for at stille spørgsmål, som bunder i et kendskab til feltet og højskolen. Dette kendskab betyder, at det, som

informanterne italesætter, aktualiserer erfaringer eller opfattelser hos mig, som jeg kan inddrage i dialogen og bidrage til øget refleksion hos både mig som interviewer og hos informanten. Eksempelvis taler H1 på et tidspunkt om mentorelevens personlige udfordringer, som kan skabe vanskeligheder under et højskoleophold, og siger i den forbindelse, at det også er "... *noget med at tage ansvar for et hold*" (bilag 1:4, l. 26-27). Det '*at tage ansvar for et hold*' aktualiserer hos mig det aspekt, at højskolen udover at have mentorelever hovedsageligt har "almindelige" højskoleelever, som selv betaler for en højskoleoplevelse. Dette aspekt bringes således ind i dialogen med det formål at skabe yderligere refleksion over det 'ansvar', som informanten italesætter.

Jeg har derfor også modsat forsøgt at undgå, at dette kendskab til feltet ikke skal blive en hæmsko for mig. Jeg har bestræbt mig på ikke at "købe" informantens forklaring for hurtigt, fordi jeg tror, jeg ved, hvad de taler om. I bagklogskabens klare lys er der dog også eksempler på, at det ikke helt er lykkedes. Et eksempel er, når UU2 taler om samarbejdet med jobcentret, og skelner mellem UU og jobcenter ved at sige, at "... *jobcentret er meget resultatorienteret*" (bilag 4:3, l. 39). Her ville en uddybning af denne skelnen være relevant, fordi der heri kan indgå mange andre aspekter end dem, jeg selv kommer i tanke om, når UU2 siger '*resultatorienteret*'.

På baggrund af min position som en del af feltet, er jeg derfor bevidst om ikke at fejlfortolke og drage konklusioner på baggrund af sådanne selvfølgeligheder og antagelser om en fælles forståelse.

Min egen position i og kendskab til feltet har således også betydning for analysens reliabilitet. Reliabilitet behandles ifølge Kvale & Brinkmann (2009:271) ofte i relation til spørgsmålet om, hvorvidt et resultat af en undersøgelse kan reproducere på andre tidspunkter af andre forskere, og handler blandt andet om, i hvilken grad informanterne vil ændre deres svar under et interview med en anden interviewer. Med udgangspunkt i metodens beskrivelse af, hvordan jeg er gået interaktionistisk, dialogisk og refleksivt til værks i interviewene er det plausibelt, at informanterne i en anden interviewsituation ville svare anderledes. Som Kvale & Brinkmann (2009) skriver, kan en forøget reliabilitet være ønskelig, fordi den kan modvirke en vilkårlig subjektivitet, men den kan også modvirke kreative fornyelser. De kreative fornyelser har bedre betingelser, hvis intervieweren får lov til at følge sin egen interviewstil, at improvisere undervejs og at følge op på nye aspekter, som aktualiseres igennem interviewet (Kvale & Brinkmann 2009:272). Jeg prioriterer således en metodisk tilgang, hvor jeg ved at inddrage mig selv i interaktionen med informanten skaber mulighed for øget refleksion hos begge parter og derudover kan forfølge de aspekter, som viser sig interessante undervejs.

2.4.4.4 Transskribering og anonymitet

Jeg har valgt at transskribere alle interviews for at have bedre overblik over, hvad der tales om. Jeg har haft fokus på det sprogligt fremsatte og ikke på kropssprog, mimik, pauser i sætninger og andre elementer, som forskellige diskursive analyser har fokus på.

Transskriberingerne er vedlagt som bilag (1-7).

Jeg har valgt ikke at nævne informanternes navne og geografiske placering i specialet såvel som i de vedlagte transskriberinger. Som tidligere beskrevet fremgår informanter i stedet med navne, som viser, hvilken position de taler ud fra. Jeg har ligeledes udeladt navnene på andre personer, kommuner og projekter, som måtte fremgå af interviewene. Disse er i stedet erstattet med "X". Dette valg er truffet på baggrund af enkelte informanternes ønske om at være anonyme. Informanterne udtrykte ikke ønske om fuldstændig anonymitet, men blot at navn og kommune ikke fremgår. Det afgørende for indeværende analyse er imidlertid heller ikke, hvem den enkelte jobkonsulent, højskolerepræsentant eller UU-vejleder er. Derimod er det afgørende, hvilken institution de repræsenterer.

Der er dog enkelte tilfælde, hvor den pågældende kommune og UU-afdeling har projekter og puljer, som er relevante for analysen. I disse tilfælde er navne ligeledes anonymiseret, men ud fra beskrivelsen af kommunens praksis vil det være muligt at identificere den pågældende kommune. I disse tilfælde har jeg i samråd med den enkelte informant alligevel bibeholdt sådanne beskrivelser, fordi det har relevans for analysen.

2.4.4.5 Kodningsprocessen

Som beskrevet forholdet jeg mig åben og eksplorativ igennem interviews med informanter. På samme vis er jeg efterfølgende gået åbent til det empiriske materiale. Jeg lader mig således inspirere af en åben kodningsproces, som tager udgangspunkt i *grounded theorys* søgen efter at generere ny teori. Jeg har ingen ambition om at skabe ny teori på baggrund af det empiriske materiale, men lader mig alligevel inspirere af metodens måde at kode materialet omhyggeligt med det formål at udvikle kategorier, som giver en fuldstændig beskrivelse af de handlinger, der undersøges (Kvale & Brinkmann 2009:224). Den eksplorative tilgang betyder som tidligere beskrevet også, at jeg ikke forud for kodningsprocessen har udvalgt teoretiske begreber som styrende for analysen. Derfor er der i stedet foretaget det, som Kvale & Brinkmann (2009) kalder en datastyret kodning, hvor der startes uden koder, som udvikles undervejs igennem læsningen af materialet. Nedenstående figur har til formål at illustrere, hvordan denne kodningsproces i praksis har fungeret. Figuren skal ikke ses som en fuldstændig beskrivelse af alle de kodninger, der er foretaget. Der indgår selvsagt flere italesættelser i den samlede kodningsproces, og nedenstående

skal derfor ses som eksempler på, hvordan de konkrete italesættelser er blevet til tre forskellige analysedele.

Trin 1 i kodningsprocessen er en grundig gennemlæsning af det empiriske materiale. Her har jeg fokus på de konkrete italesættelser, som informanterne formulerer. Disse italesættelser struktureres i trin 2 ved hjælp af forskellige temaer, som således samler det, som omhandler samme tema. I trin 3 "oversættes" disse temaer til analytiske kategoriser, som også fungerer som underafsnit i de tre analysedele. Trin 4 samler således de forskellige kategorier i det, der er analysens tre dele: 1) *Højskolen i samfundet*, 2) *Mødet mellem mentorelev og højskoleelev* og 3) *Højskolen som uddannelsesforberedende*.

Italesættelse	Tema	Kategori	Analysedel
"Koster en formue"	Forskelle i kommunale midler	Økonomi	Højskolen i samfundet
"For velfungerende unge"	Jobcentrets målgruppe	Jobcentret	
"Rummer meget, men ikke alt"	Balance imellem "stærke" og "svage"	Ikke en socialpædagogisk foranstaltning	
"Mobning"	Mentorelevens oplevelse af uddannelsessystemet	Tidligere skolenederlag	
"Ubehandlet depression"	De unges personlige udfordringer	Særlige udfordringer	
"Slå bremsen i"	Højskolens mulighed for at afvise de unge	Højskolens privilegium	
"Det mangfoldige møde"	Læring igennem mødet med de andre højskoleelever	Det lærerige møde	Mødet mellem mentorelev og højskoleelev
"De er ikke de eneste, der har det sådan"	Opdager at der er andre med samme udfordringer	Det ligeværdige møde	
"Bidrager med noget mindre seriøst"	De andre højskoleelever kan lære af mentoreleverne	Den omvendte model	
"Motivation kræver, at man ved, at man har noget at byde ind med"	Mangler tro på sig selv	Følelsen af personlig kompetence	Højskolen som uddannelsesforberedende
"Lineære planer, om vi vil det eller ej"	Forskellige mål og midler i vejledningen	Uddannelsesplaner og vejledningsformer	
"Ender med at stå på en scene og synge"	Ikke-faglige opgavers betydning for forberedelsen til uddannelse	Styrket selvværd gennem handling	
"Det handler ikke om at være lykkelig resten af livet"	Langsigtet og helhedsorienteret vejledning	At tackle kriser og mestre livets udfordringer	

Figur 4: Kodningsproces

Ovenstående figur har således til formål at give et overblik i, hvordan processen fra interviewmateriale til analyse er foregået. Det er i den forbindelse også væsentligt at nævne, at der er elementer fra det empiriske materiale, som ikke indgår i kodningsprocessen og den færdige analyse. Dette speciales omfang betyder, at ikke alt, hvad der italesættes i interviewene, kan indgå i analysen. Derfor skal ovenstående også ses som udtryk for en prioriteringsproces. Det

betyder således, at andre interessante temaer som eksempelvis samarbejdet mellem UU og jobcentres ikke indgår i analysen. Et tema som på trods af sin relevans befinder sig i udkanten af dette speciales analysefelt og således har måttet vige pladsen for andre og mere relevante temaer.

2.5 Valg af teori

Med udgangspunkt i ovenstående kodningsproces er nedenstående teorier valgt. Jeg lader mig beskrevet inspirere af *grounded theory's* måde at gå til et empirisk materiale igennem en åben kodning. Som ovenstående tabel viser, er det derfor også empirien, som igennem åben kodning er strukturerende for analysen. Som beskrevet i afsnit 2.4.4.2 er de empiriske og teoretiske valg i forbindelse med indeværende speciale ikke afkoblet fra hinanden, men snarere opstået i en løbende og gensidigt påvirkende proces. Nedenstående har således til formål at beskrive, hvorudfra teorierne er udvalgt, og hvordan de sammen og hver for sig gør det muligt at arbejde med det empiriske materiale på en hensigtsmæssig måde, som kan besvare specialets problemformulering.

2.5.1 Accountabilityteori

Valget om at bruge accountabilityteori i analysen tager oprindeligt udgangspunkt i en oplevelse af, at nogle af informanter i interviewene giver udtryk for, at de ser mig som repræsentant for højskolen og derfor forklarer eller på sin vis ”undskylder” for den manglende brug af højskolerne i deres arbejde. Jeg blev således opmærksom på disse forklaringer, hvilket medførte en ambition om at bruge disse konstruktivt. Jeg oplevede nemlig også, at det er i disse forklaringer, at informanterne har mulighed for at italesætte de aspekter ved højskolens rolle i det sociale arbejde, som de finder relevante at tale om.

I interaktionistiske analyser er det ifølge Järvinen (2005:31) metodisk ofte brugt at lede efter *accounts*. At lede efter accounts i interviewmateriale handler om at lede efter de forklaringer, som informanter bruger til at legitimere deres handlinger og beslutninger (Järvinen 2005:31). De legitimerende forklaringer finder man blandt andet i situationer, hvor en person stilles til ansvar for sine handlinger – som eksempelvis i et dybdegående interview om praksis, som dette speciales empiriske materiale bygger på. Accountabilityteorier kan bruges på et hvilket som helst interviewmateriale, fordi ”... *'accounting'* ser ud til at være udtryk for en generel tendens hos de sociale aktører, der skal legitimere, forklare og retfærdiggøre handlinger og beslutninger” (Järvinen 2005:31).

Accountabilitylitteraturen er omfangsrig. Jeg har i indeværende speciale valgt at lade mig inspirere af Richard Buttmys teori om accounts. Richard Buttny er professor i kommunikation og retorik, og hans *social accountability theory* tager blandt andet udgangspunkt i accounts som aktørens mulighed for at ændre betydningen af en handling: *”The event can be 'seen differently' by reconfi-*

guring the event's underlying conditions, or previously unknown or unappreciated circumstances” (Buttny 1993:5). Som aktør ved man som regel mere om de forhold, omstændigheder og begrænsninger, der ligger til grund for en given handling, end alle andre gør. Hvis disse omstændigheder ekspliciteres igennem accounts, kan det ændre betydningen af en handling (Buttny 1993:5).

Diskursiv praktisering

Accountabilityteorien handler om diskursiv praktisering, og om hvordan mennesker ”accounter” for deres handlinger igennem sproget, for derved at modificere eller ændre andres bedømmelse og dermed betydningen af disse handlinger (Buttny 1993:1). Baggrunden for forskningen i social accountability er spørgsmålet om den sociale konstruktion af mening, og hvordan aktører forhandler om denne mening (Buttny 1993:5). Buttny (1993:5) skriver sig således ind i en konstruktivistisk tradition, hvor sproget har en konstruerende effekt, fordi han fokuserer på sprogets magt til at forandre. Han beskriver, at begivenheder og handlinger forbliver åbne for fortolkning, fordi betydningen af en begivenhed eller en handling afhænger af det, man kunne kalde for ”feltet” omkring handlingen: sammenhængende begivenheder, handlinger, sociale aktører, motiver, osv. (Buttny 1993:5). For at vide, hvilken handling der egentlig er udført, kan det derfor være nødvendigt at have baggrundsviden som eksempelvis aktørens intentioner med handlingen, relationerne bag eller forudgående begivenheder.

Som problemformuleringen formulerer søger dette speciale netop at belyse, hvordan informanterne taler om højskolens rolle i det sociale arbejde. Teorien kan således bidrage til at inddrage de elementer ved højskolens rolle, som informanterne igennem accounts selv aktualiserer.

Accountability kan oversættes til ’ansvarlighed’ eller ’forklarlighed’. Jeg vælger – med inspiration fra mange andre, som har gjort øvelsen før mig – at benytte den engelske version, fordi der er tale om et teoretisk begreb, hvor oversættelsen ikke vil være dækkende. Buttny (1993) beskriver, at accounts i dagligdagstale kan identificeres som undskyldninger, forsvar, forklaringer, og andre ord, som dækker over det at forklare, hvad man har gjort og ikke gjort. Det er således også ud fra sådanne sammenhænge, der er søgt efter accounts i det empiriske materiale.

Tæt på empirien

En accountabilityanalyse kan minde om en tematisk analyse, fordi det også handler om at kategorisere og systematisere det, der tales om. Det, som jeg finder relevant ved at lede efter accounts frem for blot at lede efter temaer, er, at accounts kan benyttes til at belyse, hvordan det, de taler om, er med til at ændre betydningen af den omtalte handling og – lige så relevant – manglende handling. Søgningen efter accounts kan sætte fokus på de forskellige positioner, hvorudfra de forskellige informanter taler, og hvilke strukturer de hver især er underlagt. De forklarer

deres handlinger ved at trække på lovgivning, økonomi, deres arbejdsopgaver og andet, som er relevant i forhold til at have blik for de strukturer, som også har betydning for det analytiske felt, jeg arbejder med. Med andre ord bruger de accounts til at italesætte og konstruere det pågældende handlingsrum, de hver især arbejder inden for. Med udgangspunkt i det interaktionistiske perspektiv ser jeg ikke informanterne som afkoblede individer, men derimod som positioner i et felt. Det er dette felt, disse positioner og de indbyrdes relationer mellem positionerne i feltet, som teorien om accounts kan hjælpe mig med at belyse.

Det er vigtigt at understrege, at dette fokus på det, man kan kalde for undskyldninger ikke handler om at konkludere, at informanterne har behov for at undskylde for deres praksis eller handlinger. Det skal derimod udelukkende ses som et analytisk værktøj, som ved at fokusere på forklaringer og undskylder kan belyse, hvilke elementer informanterne trækker ind og dermed aktualiserer i italesættelsen af højskolens rolle i det sociale arbejde.

Kategorisering

Teorien om accounts bruges derudover til at belyse, hvordan informanterne igennem accounts ”kategoriserer” de unge, som vurderes til at få gavn af et højskoleophold. De unge som i dette speciale kaldes ”mentoreleverne”.

Ifølge Caswell et al. (2008:111) har kategoriseringen af klienter afgørende betydning for, hvilke beslutninger der træffes i det sociale arbejde. Kategoriseringer ledsages af begrundelser, som kan anfægtes eller accepteres, og anvendelsen af kategoriseringer bliver således et spørgsmål om ansvarlighed og troværdighed – altså et spørgsmål om at være *accountable* (Caswell et al. 2008:111). I denne forbindelse er der fokus på, hvordan aktørernes igennem konkurrerende versioner udfordres i forhold til, om begrundelserne er holdbare (Caswell et al. 2008:111). Dette speciale har ikke fokus på at undersøge konkurrerende versioner af kategorier, fordi informanterne ikke indgår i dialog. Jeg bruger derimod koblingen mellem accountability og kategoriseringen til at belyse, hvordan informanterne igennem accounts kategoriserer de ledige unge uden ungdomsuddannelse, som vurderes til at få gavn af et højskoleophold. Det konkurrerende element består således ikke i flere aktører, som kan anfægte eller acceptere hinandens accounts. Det konkurrerende element i måden at kategorisere de unge kommer alligevel til udtryk på et mere overordnet plan, idet informanterne kategoriserer på forskellig vis og ved hjælp af forskellige accounts.

2.5.2 Læringsteoretisk perspektiv på socialt arbejde

Læringsteorien er valgt ud fra informanternes italesættelser af det, som højskolen kan tilbyde de ledige unge. Med udgangspunkt i dette speciales sammenfletning af felterne socialt arbejde,

arbejdsmarkedspolitik og folkehøjskolen belyses højskolen som det felt, hvori det sociale arbejde med de ledige unge sker. Informanterne italesætter *det*, som højskolen kan gøre for de unge. Det er dette *det*, som jeg mener kan tolkes som en italesættelse af socialt arbejde i et læringsteoretisk perspektiv.

Gunn Strand Hutchinson og Siv Oltedal (2006) præsenterer i bogen *Modeller i socialt arbejde* fem centrale teoritraditioner, som danner grundlag for fem modeller i det sociale arbejde – heriblandt den læringsteoretiske model. Disse modeller omfatter både forståelser af problemsammenhænge og anvisninger på, hvordan man udformer det konkrete sociale arbejde (Hutchinson & Oltedal 2006:15f). Bogen tager udgangspunkt i en antagelse om, at forståelse af sammenhænge er styrende for den måde, hvorpå socialarbejdere stiller spørgsmål, ser sammenhænge og arbejder med problemer på (Hutchinson & Oltedal 2006:16).

Hvor jeg som oven for beskrevet benytter teorien om accounts som værktøj til at belyse de forklaringer, som informanterne bruger til at redegøre for højskolens rolle og deres brug af højskolerne i praksis, bruger jeg i stedet læringsteorien mere metateoretisk. I tråd med den eksplorative tilgang kan det læringsteoretiske perspektiv kategoriseres som et perspektiv på socialt arbejde, som er ”fundet” i det empiriske materiale.

Fokus på indlært adfærd og selvkompetence

Jeg inddrager derfor læringsteorien til at belyse, hvordan informanterne tager udgangspunkt i det læringsteoretiske perspektiv, når de taler om højskolernes indsats i det sociale arbejde med ledige unge. Det centrale i læringsteoretiske modeller er adfærd og individets gensidige påvirkningsforhold til sine omgivelser (Hutchinson & Oltedal 2006:139). I det empiriske materiale italesættes det netop, hvordan de unge på højskolen tilegner sig viden om sig selv og hinanden, som gør dem i stand til at komme videre, ligesom informanterne har fokus på det gensidige påvirkningsforhold mellem individ og omgivelser.

Til at belyse informanternes italesættelse af det læringsteoretiske perspektiv benytter jeg mig af Hutchinson & Oltedals (2006) udlægning af det læringsteoretiske perspektiv, som samler flere forskellige læringsteoretiske retninger. Hutchinson & Oltedals (2006) læringsteoretiske model i socialt arbejde bruges således til at belyse, hvordan informanterne italesætter højskolernes indsats med udgangspunkt i læringsteoretiske traditioner. Denne model suppleres og uddybes ved hjælp af Albert Banduras teorier om social læring og selvkompetence.

Albert Bandura er psykolog, og hans teoretiske begreber er således rettet mod det psykologiske felt og det enkelte individs personlige udvikling. Albert Bandura har formuleret teorien om ”model-indlæring”, som tager udgangspunkt i den sociale læringsteoris antagelse om, at læring ikke kun sker igennem individets egne erfaringer, men også ved at betragte andres adfærd

(Hutchinson & Oltedal 2006:150f). Derudover har Bandura udviklet teorien om "self-efficacy", som handler om at være selvtilstrækkelig (Hutchinson & Oltedal 2006:156). Bandura er optaget af, at adfærdsterapi "... skal øge menneskets tro på, at det kan mestre forskellige situationer og handlinger" (Hutchinson & Oltedal 2006:156). Tilgangen sigter mod at ændre personens forventninger til at mestre sine problemer, og Bandura mener, at oplevelsen af at kunne mestre problemer er vigtige i forhold til, hvordan personen vil møde vanskeligheder i sit liv (Hutchinson & Oltedal 2006:156).

Læringsteorien benyttes således til at belyse, hvordan informanterne ud fra et læringsteoretisk perspektiv italesætter højskolernes rolle i det sociale arbejde med de ledige unge.

2.5.3 Doxa

Jeg har som tidligere beskrevet ladet mig inspirere af Bourdieu reflektive sociologi i den metodiske tilgang til analysefeltet, men inddrager derudover ikke Bourdieu i analysen. Jeg har fravalgt brug af Bourdieus teoretiske begreber velvidende, at man kan argumentere for, at det ikke er muligt at opdele Bourdieus tilgang til feltet i teori og metode. Jeg gør alligevel forsøget, og bruger hovedsageligt Bourdieu som inspiration til specialets metodiske overvejelser.

Jeg inddrager derudover Bourdieus blik for de strukturelle rammer i en afsluttende diskussion, hvor jeg benytter mig af hans teoretiske begreb om *doxa*.

Bourdieu beskriver doxa som en opfattelse, der adskiller sig fra en *heterodoks* eller *ortodoks* forestilling. Heterodoksier og ortodoksier indebærer i modsætning til doxa en anerkendelse af, at der eksisterer andre og modstridende opfattelser end den doxiske (Bourdieu 2013:164). Doxa refererer således til det, der i et felt tages for givet. Det som fremstår selvindlysende, og som ikke er til diskussion (Wilken 2012:55).

Begrebet har ligesom accountabilityteorien fokus på sproget, men snarere det på det, der ikke siges, end det der siges. Doxa kan beskrives som aktørers ureflekterede erfaringer og en mængde af ubevidst viden, som de handler ud fra (Prieur 2006:27). Doxa er således det, der ikke diskuteres og reflekteres over, men som derimod er grundlæggende antagelser, aktører handler ud fra uden at tænke over det.

Jeg bruger begrebet til at sætte analysens politiske kontekst i spil. Det gør jeg ved at anskue kontanthjælpsreformen som udtryk for en politisk doxa, og inddrage det strukturelle element i analysen. Den måde, hvorpå jeg bruger Bourdieus begreb om doxa, skal derfor ikke ses som en udtømmende analyse af informanternes doxa eller den politiske doxa, som lægger bag kontanthjælpsreformen. Doxa-begrebet bruges derimod som et redskab til at diskutere med og ud fra. Jeg er således også bevidst om, at jeg uddrager en enkelte del af et enormt teoretisk værk, som mange ville mene ikke kan deles op i enkelte begreber. Jeg gør alligevel forsøget, fordi doxa-

begrebet giver mig mulighed for at anskue informanternes italesættelser af højskolens rolle i den politiske kontekst, som hele specialet tager udgangspunkt i.

Den afsluttende diskussion belyser således analysen i inden for den lovgivningsmæssige ramme, som kontanthjælpsreformen udstikker. Diskussionen bruger doxa-begrebet som værktøj til at anskue det politiske felt, som informanterne taler om og inden for, og er ligeledes en diskussion af, hvordan man kan tale om doxa på dette speciales analysefelt. Derfor er der en analytisk pointe i, at begrebet udfoldes undervejs i den afsluttende diskussion, hvorfor indeværende introduktion til begrebet er meget kortfattet.

2.5.4 Præsentation af analyseapparat

Ovenstående afsnit præsenterer de teoretiske valg, som danner grundlag for analysen. Dette afsnit har til formål at redegøre for, hvordan de tre teorier er tænkt i samspil med hinanden igennem det analytiske arbejde.

Accountabilityteorien kan betegnes som den teori, der har en strukturerende funktion i analysen. Accounts bruges som redskab til at søge efter forklaringer og ”undskyldninger” i det empiriske materiale, fordi disse forklaringer kan påvirke den måde en handling opfattes på. Det gælder eksempelvis, når en informant forklarer en handling i praksis, som kan vurderes på én måde, men som igennem informantens brug af accounts ændrer sig til at kunne vurderes på andre måder. Teorien bruges således som redskab til at strukturere informanternes italesættelser som accounts, og dermed også til at belyse de elementer i praksis, som informanterne finder relevante og derfor igennem accounts aktualiserer.

Noget af det, der accounts for i empirien er højskolens berettigelse i indsatsen for de ledige unge. Blandt andet accounts der på en måde, som kan tolkes som udtryk for, at informanterne taler ud fra et læringsteoretisk perspektiv på socialt arbejde. Det kommer blandt andet til udtryk, når informanterne eksempelvis bruger mødet mellem mentoreleverne og højskoleeleverne som account for højskolens rolle i det sociale arbejde.

Lidt abstrakt kan man således sige, at accountabilityteorien bruges til at ”åbne” det empiriske materiale, og at det læringsteoretiske perspektiv er det, der ”viser” sig igennem denne åbning. Eftersom analysen som beskrevet i afsnit 2.4.4.5 er struktureret ved hjælp af empiriske koder og ikke teoretiske valg, bruges accountabilityteori og læringsteori således supplerende igennem hele analysen.

Doxa-begrebet inddrages først i en afsluttende diskussion. Problemformuleringen søger at belyse, hvordan UU-vejledere, jobkonsulenter og repræsentanter for højskolen italesætter højskolens rolle i det sociale arbejde. Udover at besvare dette ved hjælp af accountabilityteorien og det læringsteoretiske perspektiv, så finder jeg det ligeledes relevant at belyse med et begreb,

hvormed jeg kan inddrage den politiske kontekst, som beskrives i problemfeltet, og som har betydning for det felt, informanterne taler om og ud fra. Doxa-begrebet benyttes således til at belyse informanternes italesættelser af højskolens rolle i lyset af en politisk kontekst.

Fælles for alle teorier er, at de benyttes diskursteoretisk til at belyse det, som informanterne italesætter. Hvor doxa-begrebet og accountabilityteori begge er teorier med fokus på det diskursive, har læringsteorien fokus på individets personlige udvikling. I indeværende speciale bruges læringsteorien imidlertid også diskursivt, fordi der er tale om et metateoretisk læringsperspektiv, som identificeres igennem det, informanterne italesætter.

Teorierne er derfor valgt på baggrund af en ambition om i videst muligt omfang at sætte informanternes italesættelser i spil.

2.6 Generaliserbarhed

Den konstruktivistiske videnskabstradition antager, at analyseobjektet er *"... et flydende ustabilt og flertydigt fænomen, som bliver formet i mødet med forskeren"* (Järvinen & Mik-Meyer, 2005:9). Denne opfattelse af analyseobjektet som værende flertydigt og formet i mødet mellem forsker og objekt, har derfor også betydning for, hvad dette speciale sigter imod at konkludere. Jeg søger ikke at afdække en iboende sandhed i mit empiriske materiale, men er derimod interesseret i at kaste lys over et felt, og præsentere et perspektiv på, hvordan det givne felt kan forstås og fortolkes.

Betydningen, som læses ud af materialet, er ikke noget, jeg som forsker har afdække, men er derimod et *"... relationelt fænomen, som kun kan bestemmes situationelt med inddragelse af konteksten"* (Järvinen & Mik-Meyer 2005:10). Interviewviden er også ifølge Kvale & Brinkman (2009) afhængig af den kontekst, hvori den produceres. Det betyder, at den viden, som opstår i denne analytiske kontekst, ikke automatisk kan overføres til viden i andre situationer (Kvale & Brinkmann 2009:73). Denne undersøgelse har ikke til formål at give et repræsentativt billede af, hvordan UU-vejledere, jobkonsulenter og højskolerepræsentanter i almindelighed italesætter højskolens rolle i det sociale arbejde. Undersøgelsens informanter skal derimod ses som repræsentanter for en meget forskelligartet gruppe. Analysens konklusioner skal således ikke ses som generel viden, men derimod som et nuanceret billede af de mange aspekter ved højskolens rolle, som informanterne italesætter og således må anskues som relevante inden for feltet. De tre analysedele opsummeres i delkonklusioner. Disse delkonklusioner indeholder hver en punktopstilling, som viser henholdsvis, hvordan mentoreleven og højskolens rolle i det sociale arbejde italesættes igennem den pågældende analysedel. Dette har for det første til formål at skabe overblik over de væsentligste konklusioner i hvert afsnit, og for det andet hermed at illustrere,

hvordan analysens delkonklusioner kan anskues som enkeltstående potentielle undersøgelser inden for feltet.

Dette speciale søger således at komme med et kvalificeret bud på, hvordan højskolens rolle i det sociale arbejde *kan* anskues på baggrund af et empirisk materiale, som er produceret i samspillet mellem en specifik interviewer og en specifik gruppe informanter. Analysen søger snarere at tegne et nuanceret billede af et specifikt felt, end at skabe resultater, som kan overføres til en anden kontekst.

Jeg lader mig derfor inspirere af Kvale & Brinkmanns bud på en *analytisk generalisering*, som indebærer en ”... *velovervejet bedømmelse af, i hvilken grad resultaterne af én undersøgelse kan være vejledende for, hvad der kan ske i en anden situation*” (Kvale & Brinkmann 2009:289). Jeg har igennem metoden detaljeret udspecificeret den kontekst, som analysen er foretaget inden for. På den baggrund tager jeg således mere specifikt udgangspunkt i en *’læserbaseret analytisk generalisering’*, hvor jeg lader det være op til læseren at vurdere, om analysens konklusioner kan generaliseres til en ny situation (jf. Kvale & Brinkmann 2009:290).

3.

Højskolens rolle i det sociale arbejde med ledige unge - en analyse

3. Højskolens rolle i det sociale arbejde med ledige unge - en analyse

Foregående metodiske afsnit har beskrevet, på hvilket grundlag følgende analyse er udarbejdet. Analysen har til formål at besvare følgende problemformulering: *"Hvordan italesætter UU-vejledere, højskolerepræsentanter og en jobkonsulent folkehøjskolens rolle i det sociale arbejde med ledige unge uden ungdomsuddannelse?"*

Analysen er inddelt i tre analysedele på baggrund af kodningsprocessen, som fremgår af afsnit 2.4.4.5. Hver analysedel følges op af en delkonklusion, som har til formål at skabe kontinuerligt overblik over, hvordan højskolens rolle italesættes.

3.1 Højskolen i samfundet

Denne første analysedel behandler aspekter i højskolens rolle, som informanterne aktualiserer, og som på forskellig vis relaterer sig til elementer uden for højskolen. Det handler blandt andet om de kommunale ressourcers betydning for, hvorvidt højskolen kan og skal spille en rolle, og om mentorelevernes erfaringer fra det ordinære uddannelsessystemet. Således en analysedel som primært har fokus på det, der i informanternes italesættelser rækker ud over højskolen og ind i andre samfundsmæssige kontekster.

3.1.1 Økonomi

Økonomi italesættes af mange af informanterne som en afgørende faktor i forhold til, hvorvidt højskolen bruges som indsats for ledige unge. På forskellig vis bruger de økonomien til at accounte for, at højskoleophold ikke benyttes. UU3 siger eksempelvis, at der ikke er penge til højskoleophold i den pågældende kommune og at de derfor kun kan henvise de unge til højskolerne, men ikke hjælpe med finansiering (bilag 5:1). UU4 og J1 siger ligeledes, at kommunen generelt ikke bruger højskolerne, og at der ikke er økonomi til det (bilag 6:3f). J1 fortæller, at de i hendes del af jobcentret har bevilget et højskoleophold til én, *"... men det er simpelthen fordi, man simpelthen ikke kunne komme på noget andet"*, og de har fået at vide, at det at sende ledige på højskole ikke er noget, der kommer til at danne præcedens (bilag 6:4, l. 7-13).

Nogle informanter accounter således med, at den pågældende kommune, som de arbejder i, ikke afsætter midler på højskoleophold, hvorfor de således ikke har mulighed for at sende de unge af sted. Det, som Buttny (1993:2) kalder den "oprindelige" form for undskyldninger, peger på de underliggende forhold eller antagelser om en given handling, som man kan trække på i formuleringen af accounts, og handler om at kunne lægge ansvaret over på andre. Så hvis en person kan forsikre, at vedkommende ikke handlede af fri vilje, kan vedkommende fritages for ansvaret

(Buttny 1993:2). Det, man kan kalde for den økonomiske account, kan således som i ovenstående tilfælde bruges til at fralægge sig ansvaret for, at højskolerne ikke bruges i indsatsen for de ledige unge. Det er ikke op til UU4, J1 eller UU3 at bevilge penge til højskoleophold, fordi det er ude af deres hænder, idet de pågældende kommuner, de arbejder i, ikke bevilger penge til det. Man kan argumentere for, at jeg gennem interviewet stiller informanterne til ansvar for deres brug af højskolen i det sociale arbejde, fordi det er omdrejningspunktet for interviewet. Ved at benytte den økonomiske account peger informanterne på en årsag til, at de ikke handlede af egen fri vilje, og at ansvaret således ikke er deres. De økonomiske forhold kan på den måde fremhæves for at omfortolke situationen eller informanternes ansvar herfor (jf. Buttny 1993:2). Det økonomisk råderum bruges således af informanterne som account til at skabe mulighed for en anden fortolkning af handlingen. Den ”manglende” brug af højskolerne kan også tolkes som udtryk for, at informanterne ikke finder det hensigtsmæssigt i deres arbejde. Ved at fremhæve det økonomiske råderum flyttes ansvaret i stedet over på eksempelvis den kommunale fordeling af ressourcer.

Man kan således også tolke informanternes brug af den økonomiske account som

Man kan argumentere for, at H1 og H2 ligeledes italesætter denne økonomiske account, men ud fra en position som repræsentanter for højskolen. H1 forklarer, at der er nogle jobcentre, som er *’lukket land’* i forhold til højskolerne: *”Så siger de bare, at det er der ikke midler til. Eller at det ikke lige er det, de har valgt at fokusere på.”* (bilag 1:10, l. 14-15). H2 forklarer ligeledes, at de nogle gange *”... næsten opgiver på forhånd”*, når de finder ud af, hvilken kommune potentielle mentorelever kommer fra (bilag 2:4, l. 24). Potentielle mentorelever skal her forstås som unge, som højskolen har kontakt til, og som skal søge kommunale midler til at komme på mentorstøttet højskoleophold. Det kan enten være unge, som har taget kontakt til højskolen med henblik på ophold, eller unge, som allerede er elever på højskolen, og som viser sig at kunne have gavn af en mentor.

H1 og H2 accounter således for, hvorfor de på baggrund af tidligere erfaringer med de enkelte kommuner nogle gange giver op i forhold til at hjælpe potentielle elever med økonomisk støtte fra kommunen. Man kan derfor sige, at den account, som UU4, J1 og UU3 italesætter her, ligeledes er den account, som H1 og H2 oplever italesat i mødet med nogle kommuner.

UU1 og UU5 er herimod repræsentanter for kommuner, som bevilger penge til højskoleophold. UU1 fortæller, at Arbejdsmarkedsudvalget i den pågældende kommune har bevilget en årlig pulje på kr. 300.000,- til højskoleophold for unge, som ikke modtager uddannelseshjælp, og puljen administreres af UU (bilag 3:1). I UU5’s kommune er der tale om en uddannelsespulje, der er finansieret af fem forskellige kommunale afdelinger, som blandt andet er UU og Jobstart

(bilag 7:2). Puljen bliver brugt til mange forskellige uddannelsesrettede indsatser, og de fleste midler er ifølge UU5 brugt på højskoleophold (bilag 7:2). UU5 begrundet det, at kommunen har en sådan pulje, med, at der er unge, som ikke er klar til at gå i uddannelse, fordi der er for meget, der *'roder'* (bilag 7:3, l. 8). Igennem denne account kategoriserer UU5 hermed også mentoreleverne som unge, der har for meget, der *'roder'*, og som derfor ikke er i stand til at starte på en uddannelse.

I modsætning til informanterne, som accounter for "manglende" brug af højskolen, er der således også informanter, som fortæller om højskoleophold som en del af den kommunale indsats for at få de unge i uddannelse.

3.1.2 Jobcentret

Som tidligere nævnt har det været vanskeligt at finde jobkonsulenter, som har erfaring med brug af højskolerne. Det skyldes blandt andet *Betalingsloven*, som flere af informanterne italesætter. *Betalingsloven* betyder nemlig, at kommunerne selv skal betale det statslige tilskud til højskoleophold, hvis personen er kontanthjælpsmodtager (Betalingsloven 2013). Det samme gælder således, hvis den unge er på uddannelseshjælp. Hvis den unge ikke modtager uddannelseshjælp under højskoleopholdet, skal kommunen ikke betale det statslige tilskud, og udgiften bliver således kraftigt reduceret.

Som UU5 formulerer det, så betyder det altså, at højskoleophold sjældent bruges i jobcenterregi, fordi det har *"... kostet en formue"* (bilag 7:9, l. 5), at sende kontanthjælpsmodtagere på højskole. Som nævnt i afsnit 1.1 gør STAR-puljeprojektet det imidlertid muligt på forsøgsbasis at sende netop modtagere af uddannelseshjælp på højskoleophold, fordi kommunernes egenbetaling minimeres betydeligt i projektet. STAR-puljeprojektet er først igangsat i januar 2015, og bortset fra UU5 er der ingen af informanterne der på interviewtidspunktet har erfaring med projektet.

I forhold til jobcentrene medfører lovgivningen således en generel økonomisk udfordring i forhold til at bruge højskolerne i det sociale arbejde med de ledige unge. J1 er den eneste jobkonsulent, som indgår i det empiriske materiale på baggrund af erfaring med Kombinationsprojektet, som var et samarbejdsprojekt mellem UU og jobcentret i kommunen. J1 har derfor erfaring med højskolerne fra Kombinationsprojektet, og italesætter i den forbindelse en anden økonomisk account i forhold til, hvorfor kommunen til gengæld ikke har søgt STAR-puljen. J1 forklarer nemlig, at ledelsen i kommunen ikke har søgt STAR-puljen, *"... fordi de ikke synes, at der er nok i det for et jobcenter"* (bilag 6:7, l. 13-14). Det handler ikke om, at projektet ikke havde en betydning for de unge og deres vej til uddannelse, men snarere placering af projektet i jobcenterregi:

"Og der var faktisk mange af dem [mentoreleverne, red.], som jeg synes, var en ren succes. Men det skulle ikke ligge i jobcenterregi. Det har intet med jobcentret at gøre. [...] I vores optik var de jo stort set for velfungerende til at komme af sted. Vi ville aldrig have postet penge i de mennesker til at komme på højskole"

(bilag 6:2, l. 19-25).

J1 beskriver således, at de unge er for velfungerende i jobcenterregi. UU4 siger, at de til gengæld ikke er det i UU-regi (bilag 6:2). J1 siger imidlertid også, at de unge, på trods af at de ikke er "tunge" nok til indsatsen i jobcenterregi, jo kunne være endt i jobcentret på længere sigt: *"hun ville have været blevet en tung klient på et tidspunkt, fordi hun egentlig gik den vej. Indad."* (bilag 6:2, l. 43-44). J1 og UU4 italesætter hermed et paradoks i det, at projektet var en succes, men at det ifølge J1 foregik i det forkerte regi, fordi der er i det pågældende regi er mindre velfungerende mennesker, som man hellere ville poste penge i. Det italesættes både, at højskoleophold har en positiv effekt for mentoreleverne, og at man formentlig har undgået, at nogle af dem senere hen ville ende i jobcentret. De siger imidlertid også, at det stadig ikke har noget med jobcentret at gøre, fordi mentoreleverne ikke er "tunge" nok i jobcenterregi til at få bevilget en sådan indsats. Der italesættes således et paradoks imellem indsatsens succes og indsatsens "forkerte" placering i systemerne, ligesom mentoreleven kategoriseres som værende for velfungerende ud fra jobcentrets perspektiv. Mentoreleven kategoriseres imidlertid også som en ung, der potentielt kan blive en *'tung klient'* i jobcentret på længere sigt, fordi vedkommende udviser en bestemt adfærd, som vurderes risikabel.

Buttny beskriver, at begivenheder forbliver åbne for fortolkning, fordi betydningen af en begivenhed eller en handling afhænger af det, man kunne kalde for "feltet" omkring handlingen: sammenhængende begivenheder, handlinger, sociale aktører, motiver, osv. (Buttny 1993:5). I ovenstående eksempel er det interessant at se på feltet omkring handlingen. UU4 og J1 er enige om, at højskoleopholdet synes at have en positiv betydning for de unge, som kaldes en *'succes'*. J1 åbner imidlertid for genfortolkning af denne succes ved at inddrage feltet omkring begivenheden. Hun tilføjer nemlig, at projektet ikke har noget med jobcentret at gøre, som aldrig ville have postet penge i de mennesker til at komme på højskole. Man kan argumentere for, at betydningen af succes hermed kan fortolkes på nye måder, hvor de bagvedliggende motiver og feltets forskellige positioner inddrages. Handlingen er ikke længere "bare" en succes. Det er en succes, som er sket på baggrund af en indsats, som ifølge J1 slet ikke skulle have været målrettet de pågældende mennesker i det pågældende regi. Man kan ligeledes argumentere for, at der hermed italesættes en skelnen mellem forebyggelse og indsats over for sociale problemer, hvor

indsats synes at veje tungere i jobcenterregi, forbi man hellere havde postet penge i nogle, som var mindre velfungerende. Ud fra denne skelnen kan man således sige, at højskolen italesættes som produktiv i forhold til målgruppen i UU, men mindre produktiv i jobcentret, fordi der er andre og mindre velfungerende, hvis behov for indsats vurderes til at være større.

I den kommune, UU5 repræsenterer, har man i modsætning til den kommune, som J1 repræsenterer, valgt at søge STAR-puljen og har fået bevilget 10 pladser (bilag 7:7). UU5 italesætter i den forbindelse også jobcentret, idet hun siger, at de håber på, at jobcenteret finder ud af, *"... at det kan være rigtig, rigtig godt at bruge nogle penge på også at sende nogle unge på højskole, selvom det koster noget. Fordi det giver så meget ude i den anden ende."* (bilag 7:7, l. 42-44). Her kan man argumentere for, at også H1 italesætter førnævnte forebyggelsestankegang. H1 oplever ligeledes, at samarbejdet mellem blandt andre UU og jobcentret i forbindelse med STAR-puljen har gjort jobcentrene mere opmærksomme på højskolerne (bilag 1:10). UU5 italesætter således både en forståelse af, at højskoleophold giver mening i jobcenterregi, og accountner ligeledes for deltagelsen i STAR-puljeprojektet ved blandt andet at fremhæve, at jobcentrene herigennem gerne skal få øje på, at det giver mening at bruge penge på at sende de unge på højskole.

Der er i ovenstående således tale om to forskellige accounts i forhold til, hvorfor jobcentrene ikke bruger højskolerne mere i arbejdet med ledige unge. På den ene side italesættes det, at mentoreleverne er for velfungerende i jobcenterregi og på den anden side, at det økonomiske aspekt betyder, at jobcentrene har holdt sig fra at bruge højskolerne, og derfor ikke har fået øjnene op for, at et højskoleophold kan være fordelagtigt for de unge.

UU5 taler ligeledes om de unge, som igennem STAR-puljeprojektet får mulighed for at komme på højskole. Én af forskellene fra Kombinationsprojektet er som nævnt, at de unge i STAR-puljeprojektet har mulighed for at modtage uddannelseshjælp under deres højskoleophold. UU5 taler om, hvordan de unge i Kombinationsprojektet adskiller sig fra de unge i STAR-puljeprojektet, og hendes opfattelse er, at det nok næsten er samme gruppe – *"nu er de bare blevet lidt ældre."* (bilag 7:7, l. 36-37). UU5 forklarer, at det også for de unge i STAR-puljeprojektet handler om personlige og sociale barrierer, der skal reduceres, inden de bliver klar til at tage en uddannelse, og at det således er de samme problematikker, de står over for (bilag 7:7). Både mentoreleverne i Kombinationsprojektet og STAR-puljeprojektet kategoriseres således som værende udfordrede af personlige og sociale barrierer.

Målet for socialt arbejde, der er præget af det læringsteoretiske perspektiv, er bedre mestring og udvikling af kompetencer, og herved at nå frem til en mere hensigtsmæssig adfærd, *"... både hvad angår handlen, følelsesmæssige reaktioner og tankemæssige sammenhænge"* (Hutchinson & Oltedal 2006:173). Læringsteorien arbejder derudover med en antagelse om, at følelsen af personlig

kompetence kan gøre det nemmere for individet at klare de udfordringer, som man senere i livet vil møde, og læring kan ifølge Hutchinson & Oltedal (2006:143) defineres som en *"... relativt varig forandring af adfærden"*. Man kan argumentere for, at UU5 her taler ud fra samme antagelse idet hun italesætter, at den eneste forskel hun oplever på de unge i henholdsvis Kombinationsprojektet og STAR-puljeprojektet er deres alder. Deres udfordringer er de samme, de har bare ikke fået tilbuddet tidligere, og er nu *'inde i systemet'* (bilag 7:8). UU5 italesætter en opfattelse af, at de unge, som er på uddannelseshjælp, står med de samme problemer og udfordringer som de unge, som endnu ikke er kommet ind i systemet. Også UU5 italesætter således en opfattelse af, at et højskoleophold kan fungerende som forebyggende indsats og således holde de unge ude af kontanthjælpssystemet på længere sigt.

3.1.3 Ikke en socialpædagogisk foranstaltning

"Er der 20 ud af 40, som går og slås med rigtig mange problemer, jamen så er det lige pludselig en helt anden skole, end hvis der var to." (bilag 3:3, l. 40-41). Sådan siger UU1 om balancen mellem mentorelever og højskoleelever på højskolen. Hermed aktualiserer hun endnu et paradoks i brugen af højskolerne i det sociale arbejde, idet højskolen både lever af at sælge højskoleoplevelsen til principielt alle, der vil betale for det, og samtidig skal agere et kommunalt støtte tilbud for andre. Denne balancegang mellem at være højskole og kommunalt tilbud, og den medfølgende balance mellem mentorelever og højskoleelever fylder således en del i det empiriske materiale.

UU1 italesætter, at højskolen *"... jo ikke [er] nogen socialpædagogisk foranstaltning"* (bilag 3:2, l. 37), ligesom UU2 italesætter, at højskolerne *"... rummer meget, men de rummer altså ikke socialpædagogiske tilbud"* (bilag 4:8, l. 6). UU1 og UU2 italesætter i andre sammenhænge en opfattelse af, at højskolen kan gøre en positiv forskel for mentoreleverne, og at højskolen er betydningsfuld i arbejdet med de ledige unge. Ovenstående er således næppe udtryk for en holdning om, at højskolerne ikke skal indgå i arbejdet med de unge, men at dette ikke skal opfattes som eller udvikle sig til at være en socialpædagogisk foranstaltning.

H1 italesætter ligeledes en balance mellem at være højskole og at være en indsats over for sociale problemer. Hun forklarer, at de ikke er interesserede i at have en situation som i 1970'erne, *"... hvor man sendte alle af sted [...] Så kan man jo lige pludselig komme med alle fordommene, med en masse langtidsledige, som bare går på højskoleophold efter højskoleophold. Fordi de ikke rigtig har andet at lave."* (bilag 1:10, l. 44-47).

Det særprægede ved accountabilityteorien som diskursiv praksis er, at man ved hjælp af accounts i diskursen forsøger at ændre folks negative bedømmelse af ens handlinger (Buttny 1993:1). Den negative bedømmelse kan her ses som de bekymringer, der italesættes omkring højskolens rolle, og hvordan denne rolle ifølge UU1 og UU2 risikerer at ændre sig, hvis højskolen har

mange elever med store udfordringer. Ligesom H1 italesætter 1970'ernes eksempel på, at højskolens rolle i det sociale arbejde var for stor, hvilket havde negative konsekvenser for højskolen. H1 italesætter imidlertid, at dette ikke er en reel udfordring for dem med deres elevsammensætning. Hun accounter derudover for, at denne risiko ikke skal afholde højskolen fra at være med i projekter, som giver kontanthjælpsmodtagere mulighed for at komme på højskole, ved at sige, at det alligevel giver *"... super god mening [...] fordi de vil blive sluset ind i en masse unge mennesker, der er på vej videre"* (bilag 1:11, l. 3-5). Man kan argumentere for, at H1 således forsøger at ændre eller imødekomme den potentielt negative bedømmelse af, at højskolen indgår som spiller i det sociale arbejde ved at italesætte, at det giver mening for mentoreleverne at være på højskolen og møde højskoleeleverne. H1 accounter ligeledes for, hvorfor de på højskolen har det sådan *"... at [de] skal imødegå alle tiltag, der er i retning af at få unge på højskole"* med, at det *"faktisk giver mening i forhold til det videre forløb"* (bilag 1:9, l. 14-15). Også H2 accounter for højskolens rolle i det formelle uddannelsessystem ved at italesætte, at det slet ikke giver mening, at højskolen skal være uden for. Hun mener derimod, at man skal tænke i en vekselvirkning på uddannelsesområdet, hvor de forskellige parter og institutioner har forskellige kompetenceområder. Herunder også højskolen, fordi hun mener, at *"... vi som højskoler og med vores måde at arbejde med vejledning på, har noget at tilbyde dem [unge, som springer fra ungdomsuddannelse, red.]"* (bilag 2:5, l. 38-41). H1 og H2 accounter hermed for, hvorfor det giver mening at inddrage højskolen i forhold til at gøre de unge i stand til at gennemføre en uddannelse.

3.1.4 Tidligere skolenederlag

Mentorelevernes skoleerfaringer italesættes ligeledes i det empiriske materiale. De unges nederlag i skolen italesættes som en oplevelse, som mange af mentoreleverne har med sig, og som udgør en væsentlig betydning i forhold til de unges tro på egen kunnen i uddannelsessystemet.

UU2 accounter for, at de mentorelever, som kommunen sender af sted på højskole, har behov for en mentor, fordi de skal guides (bilag 4:5). Hun forklarer dette behov med, at det er unge, som måske er blevet sendt uden for døren hele deres liv, eller har haft det ene faglige nederlag efter det andet (bilag 4:5). Der italesættes således en opfattelse af, mentoreleven ofte har dårlige erfaringer med skolen bag sig. UU1 beskriver ligeledes, at der er mange af de unge, der selv siger, at de har brug for at komme væk fra deres hverdag og over i en anden kontekst, fordi mange af dem har haft rigtig dårlige skoleoplevelser, har haft svært ved at få kammerater eller er blevet mobbet (bilag 3:11). Der accountes således for højskoleopholdet ved at italesætte et behov hos mentoreleverne for at indgå i en anden kontekst end tidligere skolekontekst, som kan have været præget af mobning, faglige nederlag eller andre dårlige skoleoplevelser.

Læringsteorien anser som tidligere nævnt individets adfærd for at være indlært. Det gælder således både for hensigtsmæssig og uhensigtsmæssig adfærd, hvor man i tilfældet omkring mentoreleverne kan tale om, at den uhensigtsmæssige adfærd ligger i den manglende uddannelsesaktivitet. I ovenstående eksempler kan man argumentere for, at UU2 og UU1 italesætter denne uhensigtsmæssige adfærd og manglende uddannelsesaktivitet som værende indlært gennem tidligere nederlag i skolesammenhænge. H2 taler ligeledes om det, når hun accounteer for, at højskolen har noget at tilbyde mentoreleverne. Hun forklarer, at rigtig mange af mentoreleverne fortæller, at det altid har været et helvede for dem at gå i skole, og at højskolen er det første sted, hvor de føler sig gode nok, som de er (bilag 2:4).

Læringsteorien antager netop, at troen på den personlige kompetence påvirker den måde, hvor på vi tænker, føler og handler (Kähler 2012:63). En følelse af ikke at være god nok kan i læringsteoretisk perspektiv således også have betydning for, hvordan den unge er i stand til at handle. UU5 forklarer, at mentoreleven ikke skal tænke på karakterer og præstationer på højskolen (bilag 7:6). I modsætning hertil siger hun, at der i det ordinære uddannelsessystem er meget fokus på det, man skal *'nå at lære'*, og at der derfor ikke er plads til det samme, som der er på højskolen (bilag 7:6, l. 41).

Det læringsteoretiske perspektiv antager, at adfærd, som får opmærksom, har tendens til at gentage sig. Derfor sættes der det sociale arbejde i læringsteoretisk perspektiv fokus på det, som individet mestrer, frem for på individets problemer (Hutchinson & Oltedal 2006:170). Ovenstående eksempler kan således ses som udtryk for, at informanterne oplever, at de unge ofte har dårlige erfaringer med skolen, hvorfor det er vanskeligt for dem at indgå i skolesammenhænge. For unge, som generelt oplever skolen som et nederlag, kan man med udgangspunkt i læringsteorien derfor argumentere for, at man ved at fastholde den unge i det ordinære uddannelsessystem også fastholder fokus på de unges problemer og det, den unge ikke mestrer. Ligesom det derudover i det ordinære uddannelsessystem kan være vanskeligt at fokusere på det, den unge mestrer, hvis den unge generelt ikke mestrer de udfordringer, som skolen stiller. Man kan således argumentere for, at UU5 taler ud fra en sådan læringsteoretisk antagelse om, at mentoreleven har brug for, at der kan fokuseres på andet end det, der fokuseres på i den skolesammenhæng, som den unge ellers indgår i. Og som fastholder fokus på den unges problemer og det, den unge ikke mestrer.

UU2 forklarer, at det handler om at give de unge tilbud, hvor de kan bruge sig selv i en anden sammenhæng end den *'skolastiske'* skole, *"... for det er det eneste, de ikke vil"* (bilag 4:12, l. 29). Italesættelsen af de unges oplevelse af det ordinære uddannelsessystem kan således ses som udtryk for en læringsteoretisk forståelse af, at de unge har behov for at udvikle en følelse af

personlig kompetence. Og at denne personlige kompetence snarere udvikles ved at give tid og plads til, at der kan fokuseres på mentorelevens kompetencer frem for på det, som den unge ikke mestrer. Tid og plads som ifølge UU5 ikke nødvendigvis er en mulighed i det ordinære uddannelsessystem, som har entydigt fokus på det, de unge skal nå at lære (bilag 7:6).

Højskolen italesættes derimod som et rum for en anden type af læring end den, som ligger i det ordinære uddannelsessystem. En læring, som ikke er drevet af karakterer og præstationer, men af lyst (bilag 1:6). H1 forklarer, at de eksempelvis har haft mentorelever, som var interesseret i fotografering, og som efter højskolen er kommet ind på en fotoudannelse: *"Sindsygt dygtige. Men på en anden måde, og på en måde, som de måske ikke har haft så meget held med i skolen, fordi de måske ikke er så bogligt stærke"* (bilag 1:5, l. 9-10). Her kan man argumentere for, at H1 netop eksemplificerer, hvad det kan betyde for mentorelevens følelse af kompetence, hvis de har mulighed for at fokusere på det, de mestrer, i stedet for hele tiden at skulle fokusere på det, de ikke mestrer. H1 italesætter netop mentoreleven som værende kompetent, men at udfordringen kan ligge i, at disse kompetencer ikke er det, der efterspørges i den sammenhæng, den unge ellers befinder sig i.

3.1.5 Særlige udfordringer

Udover udfordringer som eksempelvis tidligere skolenederlag, italesættes også andre udfordringer, som ikke kan eller skal rummes af højskolen. Generelt fremhæves det, at mentoreleverne er på højskole for at styrke deres personlige og sociale kompetencer (bilag 7:7; bilag 5:1; bilag 3:2). Ifølge UU1 er det imidlertid afgørende, at den unge ikke har det alt for svært socialt – *"Social fobi og sådan noget."* (bilag 3:2, l. 30). Hun beskriver, at *"der er nogen, der godt kan tænke, at den unge har det svært ved at indgå i sociale sammenhænge, og derfor skal på højskole. Men det bliver bare rigtig tydeligt, hvor svag den unge er"* (bilag 3:2, l. 30-32). UU2 forklarer, at det er nødvendigt med en basis at bygge videre på, for at kunne drage fordel af et højskoleophold, og at hun derfor ikke vil anbefale det til unge, som ikke er indstillet på at være sociale (bilag 4:8). Hermed accountter hun også for, hvorfor mentoreleven skal være i stand til at indgå i sociale sammenhænge.

Accounts kan ses som en persons svar til en problematisk begivenhed (Buttny 1993:45). En problematisk begivenhed kan eksempelvis være, at de unge ikke får det tiltænkte udbytte af højskoleopholdet, eller at opholdet får en negativ betydning, fordi mentoreleven på grund af deres personlige udfordringer fremstår som *'svag'* i forhold til højskolens øvrige elever. Den potentielt problematiske begivenhed kan således ses som det højskoleophold, som får ingen eller en negativ betydning for mentoreleven, og UU2 og UU1 accountter hermed for, hvorfor nogle unge med manglende sociale kompetencer derfor ikke nødvendigvis skal på højskole.

Disse accounts handler således også om, at højskolen ifølge UU1 og UU2 ikke er for alle, og at nogle unge har for store sociale udfordringer, som begrænser deres udbytte af opholdet.

Når der i interviewene tales om udfordringer, som ifølge informanterne ikke kan eller skal rummes af højskolen, italesættes særligt diagnoser og misbrug. UU3, som dog ikke har mødt nogle tilfælde endnu, fremhæver misbrug som en afgørende faktor i forhold til, hvem han ikke vil sende på højskole (bilag 5:3). I den kommune, som UU1 repræsenterer, er misbrugere bandlyst i højskolesammenhænge med den begrundelse, at de finder hinanden med det samme, og at det er så nemt at falde i igen (bilag 3:2). Banduras teori om model-indlæring antager som tidligere beskrevet, at mennesket lærer ved at betragte andres adfærd (jf. afsnit 2.5.1). Det gælder således også indlæring af uhensigtsmæssig adfærd, som UU1 og UU3 her eksemplificerer som misbrug. Man kan argumentere for, at UU1 taler ud fra et læringsteoretisk argument om, at de unge med misbrugshistorie hurtigt vil finde hinanden og aflære eller genindlære den uhensigtsmæssige adfærd, som misbrug her kan karakteriseres som. Man kan således argumentere for, at en account omkring det, at de unge misbrugere vil finde hinanden eller falde i igen, er med til at kategorisere mentoreleven, for hvem misbrug ikke kan være en udfordring i højskoleregion.

UU5 svarer til spørgsmålet om, om der er nogle unge, hvor hun ikke mener, at højskolen vil være en god idé, at hun som udgangspunkt tænker, *"... højskoleophold er godt for alle"*, men at der alligevel er nogle, som det ikke nødvendigvis ville være *'godt for'* (bilag 7:3, l. 27-28). Her fremhæver hun unge, som er så belastet af deres diagnose eller lignende, at de *"... ikke vil kunne få profit af at komme på et højskoleophold, og ikke vil kunne være i det"* (bilag 7:3, l. 29-31). Hermed italesætter UU5 mentoreleven som én, der ikke må være alt for belastet af en diagnose.

H1 og H2 accounter også for denne kategorisering af mentoreleven, og hvorfor nogle unge og deres personlige udfordringer er for store eller for vanskelige for højskolen at håndtere. H2 beskriver, at de har erfaring med en ung, som på grund af en depression ikke var i stand til at passe et skema og komme op om morgenen (bilag 2:3). Så selvom han rigtig gerne ville højskolen, så var det ifølge H2 for tidligt, han kom af sted. H1 fortæller, at de havde en skizofren ung mand på ophold, hvor man på skolen kendte til hans sygdom, og hvor psykiatere og psykologer havde garanteret, at det ikke var noget problem, men som begik selvmord under opholdet (bilag 1:4). H1 forklarer, at de efter denne episode er blevet *"... langt mere hysteriske"* med at vurdere de unge, inden de starter, fordi sådan en episode ikke skal ske igen (bilag 1:4, l. 9-12). Hun forklarer endvidere, at de bliver nødt til at vide, hvad det for nogle unge mennesker, så de *"... i princippet kan nå at slå bremsen i, hvis [de] tænker, at det ikke holder"* (bilag 1:7, l. 21-22).

Som beskrevet i afsnit 2.5.1 afhænger betydningen af en begivenhed eller en handling ifølge Buttny af "feltet" omkring handlingen, og for at vide, hvilken handling der egentlig er udført,

kan det derfor være nødvendigt at have baggrundsviden som eksempelvis aktørens intentioner med handlingen, relationerne bag eller forudgående. Man kan således argumentere for, at H1 og H2 i ovenstående eksempler bruger deres erfaring med tidligere mentorelever til at accounte for, hvorfor nogle udfordringer ikke kan imødekommes af højskolen. H1 bruger eksempelvis sin erfaring fra den beskrevne episode til at accounte for, hvorfor de er blevet meget opmærksomme på psykisk sygdom, og mere 'hysteriske' med at vurdere de unge (bilag 1:4, l. 12). Med denne erfaringsbaserede account forklarer H1 også, hvorfor de på skolen eksempelvis vurderede, at de ikke kunne tage ansvar for en pige med en ubehandlet depression (bilag 1:4).

Det kan umiddelbart tolkes på forskellige måder, når H1 beskriver, at de er hysteriske og vil have muligheden for at slå bremsen i over for en ung, hvis de vurderer, at det ikke holder. Det kan eksempelvis ses som udtryk for, at højskolen er hysterisk selekterende og ekskluderer elever, som det passer dem. H1 accounter imidlertid for den hysteriske vurdering og muligheden for at slå bremsen i ved at fremhæve disse tidligere erfaringer med udfordringer, der var for store. Derudover bruges hensynet til de andre elever også som account, fordi det ifølge H1 var "... *alt for stor en belastning for personale og elever, der gik her*" (bilag 1:4, l. 11). Begivenheder er ifølge Buttny (1993:6) aldrig endelige eller afsluttede fordi vores handlinger til hver en tid er åben for genfortolkning. Man kan således argumentere for, at H1 hermed ved hjælp af accounts, der blandt andet handler om ansvar over for de øvrige elever, skaber mulighed for en genfortolkning af denne 'hysteriske' vurdering. H2 fremhæver ligeledes, at de gerne vil vide, hvilke unge mennesker, de får ind, så de kan sikre sig, "... *at den unge ikke går forgæves og så starter hos os, og at det også bliver en fiasko*" (bilag 2:4, l. 11). H2 accounter hermed for, hvorfor de først skal sikre sig, at samarbejdet mellem højskolen og den unge kan fungere. Nemlig for at det ikke 'også' skal blive en fiasko for den unge. Der italesættes således også et hensyn til den unge i forhold til, at vedkommende måske tidligere har oplevet fiaskoer, og ikke skal udsættes for dette igen. Som tidligere beskrevet beskrives mentoreleverne som unge med mange skolenederlag bag sig. Det kan ikke slås fast, hvad H2 her mener med fiasko, men det kan blot fremhæves, at vurderingen af samarbejdet med den unge både forklares som værende i højskolens og den unges interesse.

Der kan altså observeres en italesættelse af, at der på forskellig vis er fokus på de unges eventuelle diagnoser, og at højskolerne på baggrund af tidligere erfaringer har et behov for at sikre sig, at samarbejdet med den unge vil give mening for begge parter. Denne vurdering af de potentielle mentorelever adskiller sig fra den måde, hvorpå tilgangen til dem, der rent faktisk bliver mentorelever, italesættes. Der italesættes nemlig en fremgangsmåde med mentoreleverne, som har

mindre fokus på netop den unges baggrund og ”bagage”. H1 og hendes kollega² italesætter nemlig en tilgang til mentoreleverne, som potentielt kan betyde, at den unges mentor på højskolen ikke får adgang til den viden, som eksempelvis UU har om mentoreleven. H1 beskriver det sådan, at det ikke er kutyme, at mentorerne ”... *sludrer om eleven med alle mulige andre*”, men at man som udgangspunkt går til eleven selv (bilag 1:12, l. 44). H1s kollega siger derudover, at hun ikke har gjort det uden at informere eleven herom, og fortsætter:

”Jeg tror, at man hellere vil have fortroligheden dér, og så er der måske nogle informationer, der mangler, men så må det være det. Så er det ligesom eleven, der vælger tempoet, hvis man kan sige det sådan. Det har selvfølgelig så nogle andre omkostninger sikkert. Der er måske nogle ting, som man burde have vidst.”

(bilag 1:13, l. 1-5).

Ovenstående kan således ses som et udtryk for, at mentorelevens baggrund har mindre betydning, når den unge er på højskolen. Læringsteoretiske modeller i socialt arbejde har netop overvejende fokus på ændring af her-og-nu-situationen, selvom man er bevidst om, at tidligere indlært adfærd kan have betydning for årsagssammenhængene i den adfærd, som søges ændret (Hutchinson & Oltedal 2006:173). I stedet for at søge tilbage i disse årsagssammenhænge analyseres situationen, for at man kan nå til enighed om, hvad der skal ændres og hvordan (Hutchinson & Oltedal 2006:173). I ovenstående citat kan man således argumentere for, at H1’s kollega italesætter en læringsteoretisk tilgang til mentorelevens problemer og løsninger på samme. Selvom en UU-vejleder eller en jobkonsulent potentielt kunne bidrage med relevant information om mentorelevens baggrund, så er det i stedet eleven, der vælger tempoet ved at bestemme, hvilke informationer mentoren skal have. Hun accounter for denne ”manglende” kontakt til UU-vejlederen ved at sige, at hun hellere vil have fortroligheden med den unge, ligesom H1 siger, at de som udgangspunkt er på elevens side (bilag 1:12). Der italesættes således et fokus på den fremadrettede situation, som måske kan være på bekostning, og der accountes for dette fokus ved at fremhæve, at man hellere ønsker en fortrolighed med eleven.

3.1.6 Højskolens privilegium

Når H1 som ovenfor beskrevet italesætter, hvordan de vurderer de unge og kan nå at *’slå bremsen i’*, inden den unge bliver mentorelev, italesætter hun samtidig et relevant aspekt af højskolen som redskab, aktivitet eller indsats i det sociale arbejde. Hun italesætter nemlig den præmis, at

² H1s kollega kom ind på kontoret under interviewet, og H1 inddrog hende i samtalen. Vedkommende er lærer og mentor på højskolen.

det er højskolens ”privilegium” at vurdere, hvorvidt de kan tilbyde den unge noget eller ej, og om den unges udfordringer kan rummes inden for højskolen. H1 accounter blandt andet herfor ved at beskrive et ansvar for det samlede hold og de andre elever. På samme måde beskriver H2, at de gerne vil vide, hvem de får ind, så de kan sikre sig, ”... at [de] vil hinanden og kan hinanden” (bilag 2:4, l. 12).

Begge siger imidlertid også, at det er sjældent, at de siger nej til en ung, som henvender sig. H1 fremhæver eksempelvis to elever, som ligesom tidligere nævnt har diagnosen skizofreni, men hvor det ikke er noget problem, ”... og de skal også få lov at få en chance” (bilag 1:4, l. 20). På samme måde siger H2, at de strækker sig ret langt, og har haft elever med blandt andet Aspergers syndrom, autisme og ADHD (bilag 2:4). H2 forklarer det således:

”Vi mener jo virkelig, at vi har noget at tilbyde dem. Og fordi der er rigtig mange af de unge, der kommer, som siger, at det altid har været et helvede for dem at gå i skole, og højskolen er ligesom det første sted, hvor de sådan har kunnet føle, at de var gode nok, som de er, hvor de andre bare syntes, de var i orden. Og det ved vi jo. Vi har efterhånden så mange års erfaringer med, at det siger de og oplever, så derfor kommer de med social angst eller hvad det nu måtte være, eller bare, du ved, en tung rygsæk med sig, så mener vi faktisk, at vi har noget at tilbyde dem.”

(bilag 2:4, l. 3-9).

Hermed accounter H2 således for, at højskolen strækker sig langt i forsøget på at rumme de unge, som ikke har følt sig accepteret eller gode nok i tidligere sammenhænge, og som har en række udfordringer med i bagagen. Det gør de, fordi de mener, at de har noget at tilbyde disse unge, som i andre sammenhænge ikke føler, at de er gode nok, som de er.

Der er imidlertid også noget, som højskolen ifølge informanterne ikke strækker sig for at rumme. Det er tidligere beskrevet, hvordan misbrug italesættes som en afgørende faktor for at udelukke en potentiel mentorelev fra højskolen. UU3 fortæller om et eksempel med en ung, som egentlig havde kontrol over sit erkendte forbrug, men som alligevel ikke kunne indordne sig højskolens regler, og derfor blev smidt ud (bilag 5:1). UU5 har ligeledes haft en ung på højskole, som endte med at blive smidt ud fra højskolen på grund af hashmisbrug (bilag 7:3f). I forhold til hashmisbrug italesættes det således, at der inden for højskolen er meget klare grænser, og at konsekvensen af at overskride reglen er, at man bliver smidt ud. Klare grænser er også en del af læringsteoretiske modeller i socialt arbejde (Hutchinson & Oltedal 2006:179). Det specielle ved højskolen som socialfaglig indsats er imidlertid, at overskridelse af de klare grænser med-

fører, at denne indsats fratages den unge, som bliver smidt ud. Det særlige er således ikke, at overskridelse af regler har en konsekvens, men derimod at konsekvensen medfører eksklusion. H1 og H2 italesætter som sagt, at de gør meget ud af at vurdere på forhånd, om samarbejdet mellem den unge og højskolen vil være succesfuldt. Men hvis vurderingen alligevel skulle vise sig at slå fejl, har højskolen ikke forpligtet sig til at fortsætte samarbejdet, hvis mentoreleven ikke overholder reglerne. Og det er en fælles forståelse, som også de øvrige informanter deler.

3.1.7 Delkonklusion

Informanterne account for manglende brug af højskolerne ved blandt andet at fremhæve økonomien. UU2, J1 og UU4 italesætter, at kommunerne, som de repræsenterer, ikke bevilger penge til højskoleophold, hvorfor de således ikke har mulighed for at sende de unge af sted. UU1 og UU5 repræsenterer derimod kommuner, som har uddannelsesforberedende puljer, hvorigennem højskoleophold også bevilges. I den forbindelse accountes der i stedet for, at en sådan pulje giver mening, fordi der er for meget, der 'roder' for de unge, og et højskoleophold kan gøre de unge mere parate til at starte uddannelse.

Den økonomiske account benyttes særligt i forbindelse med jobcentret, fordi *Betalingsloven* gør det meget dyrt for kommunerne at sende kontanthjælpsmodtagere på højskoleophold. Det samme gælder uddannelseshjælpsmodtagere. Derudover italesættes også en økonomisk account i forhold til jobcentret, som handler om udbyttet af højskoleophold, i og med J1 siger, at der ikke er nok udbytte i højskoleophold for jobcentret. Selvom Kombinationsprojektet ifølge J1 var en succes, så hører det ikke til i jobcentret, fordi mentorleverne er for velfungerende i jobcenterregi. Generelt aktualiseres der på tværs af informanterne en italesættelse af højskolens rolle som værende forebyggelse eller indsats over for sociale problemer. Mentoreleverne italesættes både som unge, der ikke er i stand til at tage en uddannelse, før de har modtaget en anden indsats, som eksempelvis et højskoleophold, og som unge, der udviser en adfærd, som kan betyde, at de på et tidspunkt ender i jobcentret.

Det italesættes, at højskolen rummer meget, men at det ikke er en socialpædagogisk foranstaltning. Dermed tales der på forskellig vis om, hvilke udfordringer der er for store for højskolen at rumme. Misbrug fremhæves som en problematisk og afgørende faktor, mens diagnoser, som jo også er et vidt begreb, italesættes i forskellige vendinger. Der tales om, at unge ikke må være for belastede af en diagnose og at eventuelle depressioner skal være under behandling. Det italesættes imidlertid også, at højskolen strækker sig langt for at imødekomme mentoreleverne og deres eventuelle diagnoser, hvis højskolen kan rumme det, og har vurderet, at det ikke vil være en fiasko for mentoreleven eller for stor en belastning for højskolen og de øvrige elever. Herunder fremhæves blandt andet højskolens ansvar for både mentorelever og højskoleelever som forkla-

ring på, hvorfor det er nødvendigt at vurdere den potentielle mentorelev forud for opstarten af et mentorforløb.

Højskolens italesættes også som et alternativ til det formelle uddannelsessystem, hvorfra mange af mentoreleverne har dårlige erfaringer. Højskolen har mulighed for at fokusere på en type af læring, som er præget af lyst frem for karakterer og præstationer, der fremhæves som en stor del af det ordinære uddannelsessystem.

Nedenstående tabel opsummerer, hvordan henholdsvis højskolens rolle og de ledige unge, som vurderes til at få gavn af et højskoleophold, italesættes og kategoriseres igennem indeværende analysedel. Dette er gjort for at skabe kontinuerligt overblik over, hvordan henholdsvis højskolen og mentoreleven italesættes igennem analysen.

Tilsvarende tabeller vil fremgå af de følgende to analysedele.

Højskolen	Mentoreleven
• er ikke en økonomisk prioritet for kommunerne • indgår i kommunale puljer med uddannelsesforberedende sigte • er for dyr en indsats for jobcentret – for lidt udbytte • er en forebyggende indsats • er ikke en socialpædagogisk foranstaltning • er meningsfuld i forhold til mentorelevens uddannelsesforløb • har frihed til at vælge potentielle mentorelever fra • har ansvar for mentorelev, højskoleelev og et samlet hold • er et alternativ til det formelle uddannelsessystem • har fokus på lyst til læring frem for præstation • strækker sig for at rumme mentorelevernes personlige udfordringer	• er ikke i stand til at starte uddannelse • er for velfungerede i jobcenterregi • er en potentielt tung jobcenterklient på længere sigt • har personlige og sociale barrierer • skal være i stand til at indgå i sociale sammenhænge • er ikke misbruger • er ikke for belastet af en diagnose • har ofte dårlige erfaringer med skolesystemet

Tabel 2: Delkonklusion - første analysedel

3.2 Mødet mellem mentorelev og højskoleelev

En væsentlig del af det empiriske materiale handler om de ”andre unge”, de ”almindelige” højskoleelever, som ikke har en mentor tilknyttet under højskoleopholdet. Den gruppe af unge, som UU4 eksempelvis kalder for *”...virkelig velfungerende unge, som vælger, at de skal på højskole. Altså 4.g.”* (bilag 6:3, l. 17-18). Eller de unge som J1 formulerer det: *”Fordi mor og far har råd til det. Og*

nu skal vi udvikles, i stedet for verdensomrejsen eller et eller andet." (bilag 6:3, l. 19-20). Det er ikke afgørende for analysen, hvorfor de unge er på højskole, hvor gamle de er eller om de skal udvikles eller ej. Det væsentlige er, at der i det empiriske materiale og i indeværende analyse skelnes mellem mentoreleverne og disse "almindelige" unge, der som beskrevet i afsnit 1.3.1 betegnes som "højskoleelever".

3.2.1 Det lærerige møde

Interviewene, som danner grundlag for dette speciales empiriske materiale, tager udgangspunkt i højskolernes rolle i forhold til at gøre ledige unge uddannelsesparate. Man kan derfor også sige, at der i det empiriske materiale ligger en gennemgående antagelse om, at målet for de unge er at blive uddannelsesparate. I læringsteoretiske modeller i socialt arbejde anses individets adfærd for at være indlært, og betegnelserne "hensigtsmæssig" og "uhensigtsmæssig" adfærd bruges (Hutchinson & Oltedal 2006:171). Man kan derfor anskue den unges uddannelsesparathed som den hensigtsmæssige adfærd. UU5 italesætter netop det, man kan kalde den hensigtsmæssige adfærd, når hun beskriver, hvad formålet med højskoleopholdet er: *"Det, de gerne skulle få ud af det, det er jo at være uddannelsesparate, når højskoleopholdet er færdigt"* (bilag 7:5, l. 44-45). Citatet kan således ses som et udtryk for, at målet er, at ændre den unges adfærd fra ikke at være uddannelsesparat til at blive uddannelsesparat. I forbindelse hermed pointerer hun, at unge, som vurderes til at være åbenlyst uddannelsesparate, ikke får bevilget højskoleophold, men det gør derimod de, som enten er aktivitets- eller uddannelsesparate (bilag 7:8). Mentoreleven kategoriseres således som unge, der ikke er åbenlyst uddannelsesparate, og som igennem højskoleopholdet gerne skulle blive det.

I læringsteoretiske modeller opøves individets tro på sin egen personlige kompetence enten ved at individet selv handler og mestrer situationer, eller igennem model-indlæring, hvor individet observerer andres mestringssevner (Hutchinson & Oltedal 2006:156f). Kompetenceforventninger baserer sig således ikke kun på individets egne erfaringer, men også på baggrund af andres (Kähler 2012:13). I forbindelse med fællesskabet og sammensætningen af unge på højskole, finder jeg det derfor relevant at inddrage Banduras teori om model-indlæring. Argumentet bag model-indlæringen er, at læring ville være yderst besværlig og risikabel, hvis mennesker udelukkende skulle stole på egne erfaringer og effekter af egne handlinger (Bandura 1977:22). Den menneskelige adfærd antages derfor i høj grad at indlæres ved at observere andres adfærd. I den forbindelse er det således relevant at inddrage den måde, hvorpå informanterne italesætter samspillet mellem mentoreleverne og højskoleeleverne.

H2 forklarer, at de ser en stor styrke i, at de ikke er en skole kun for mentorelever, og lægger vægt på det, hun kalder et mangfoldigt møde og *"... det store fællesskab [hvor] alle elever får et møde*

med hinanden” (bilag 2:3, l. 11-12). H2 accounteer for, hvorfor sammensætningen af de unge i hendes øjne giver mening, hvor hun blandt andet fremhæver, at det i dag er vanskeligt at møde hinanden på tværs af uddannelsessystemet, fordi *”... alle andre steder, skal man have den samme adgangsgivende eksamen, for at mødes*” (bilag 2:6, l. 36-37). Hun accounteer således for sammensætning af mentorelever og højskolelever ud fra en forståelse af, at dette mangfoldige møde har en positiv betydning. Denne account er således også med til at kategorisere mentoreleverne som unge, der har kan drage fordel af mødet med højskoleeleverne. Ifølge H2 vinder alle nemlig ved dette møde, fordi man plejer at gruppere sig med dem, der ligner én selv, og at mødet kan lære de unge *”... at sætte sig i den andens sted og få øje på det andet, som man ikke plejer at beskæftige sig med [...] så det er jo et møde, alle drager fordel af*”. (bilag 2:6, l. 41-46). Man kan argumentere for, at H2 hermed aktualiserer læringsaspekter ved højskolen, som adskiller sig fra det ordinære uddannelsessystem. Hun taler om at højskolen tilbyder en mulighed for at lære at sætte sig i andres sted og møde andre, der ikke ligner én selv, og italesætter samtidig, at det ikke nødvendigvis sker i det ordinære uddannelsessystem, fordi de samme adgangsgivende eksamener danner grundlag for inklusion heri. Man kan argumentere for, at højskolen således italesættes som et alternativ til det ordinære uddannelsessystem, hvor der ikke er krav om adgangsgivende eksamen, og hvor de unge derfor kan mødes på tværs af udfordringer og kompetencer.

I tråd med læringsteoriens fokus på at lære af hinanden italesætter H2 ligeledes, at hun ser en stor styrke i den blandede elevgruppe, og forklarer, at der er en vigtig pointe i, at den unge uden ungdomsuddannelse møder den unge, som har læst tre på universitet (bilag 2:3). Også H1 italesætter en forståelse af, at det giver mening at mentoreleverne og højskoleeleverne indgår i fællesskab med hinanden. H1 forklarer, at højskolen generelt gør det muligt for de unge at *”... møde mennesker, som måske er et helt andet sted i uddannelsessystemet*” (bilag 1:7, l. 8), og beskriver i forbindelse med STAR-puljeprojektet, at de unge

”... vil blive sluset ind i en masse unge mennesker, der er på vej videre. Og hvis man selv synes, man er gået lidt i stå, så kan det være en saltvandsindsprøjtning i forhold til at sige: ’okay, de er bidt af et eller andet, det er egentlig også enormt spændende’. At blive fanget af den stemning.”

(bilag 1:11, l. 4-7).

Sociale sammenhænge påvirker ifølge Bandura selvreguleringen, som har indflydelse på præstationsniveauet (Kähler 2012:65). Bandura antager, at hvis mennesket sammenligner sig med andre på samme niveau som sig selv, har de tendens til selv at forblive på samme niveau. Hvis

de sammenligner sig med andre, som er ”bedre” end dem selv, bliver de også selv bedre (Kähler 2012:65). Teoriens antagelse er altså, at det styrker individets kompetenceniveau at sammenligne sig med andre, som er bedre end individet selv (Kähler 2012:65). H1 beskriver i ovenstående citat, at mødet med højskoleeleverne kan fungere som en *’saltvandsindsprøjtning’* for mentoreleverne, som måske er *’gået lidt i stå’*. Hvis man tager udgangspunkt i læringsteoriens skelnen mellem hensigtsmæssig og uhensigtsmæssig adfærd, kan ovenstående citat derfor tolkes som en læringsteoretisk forståelse af, at mentoreleven indlærer den hensigtsmæssige adfærd ved at blive *’sluset ind’* i et fællesskab med højskoleeleverne. Højskoleeleverne kan være et *’helt andet sted i uddannelsessystemet’* og *’på vej videre’*, hvilket således kan ses som den hensigtsmæssige adfærd, som mentoreleverne sluses ind i med henblik på at indlære samme adfærd og blive uddannelsesparate.

Kompetente modeller kan i et læringsteoretisk perspektiv ligeledes udvikle den personlige kompetence, så udover at bruge modeller til at sammenligne sig med, så kan det også medføre, at individet får øje på andre og hidtil ukendte områder at udvikle sine kompetencer inden for (Kähler 2012:55). Man kan således også tolke ovenstående citat som udtryk for en opfattelse af, at de unge også bliver bidt af nye interesser og spændende områder, som måske hidtil har været ukendt for dem.

Dette aspekt italesætter UU1 også. Hun italesætter denne opdagelse af nye kompetencer, og hvordan det også kan være en udfordring i det efterfølgende arbejde med de unge. UU1 mener, at det netop er det at lære de unge at finde kompetencer hos sig selv og skabe drømme, som højskolerne skal kunne, men at der også er en udfordring i at være realistiske i forhold til den unges mulighed for at gå videre med denne drøm (bilag 3:4). Hun forklarer, at *”... vi har [det] jo altid som UU-vejleder [sådan]: vi tager lige en plan B”*. (bilag 3:4, l. 37-38). UU1 bruger således UU-vejlederens position til at accounte for, hvorfor denne åbning af nye veje kan gøre UU-vejlederne til *’drømmeknuser’* (bilag 3:4, l. 31), mens højskolelæreren i modsætning hertil støtter op om drømmene *”... om at blive filmklipper eller skuespiller”*. (bilag 3:4, l. 32-33). UU1 italesætter således den udfordring hun oplever som UU-vejleder, når hun efterfølgende i UU-regi skal hjælpe de unge med at føre deres nyopdagede kompetencer og interesser ud i livet. Eller få dem til at lave en plan B.

Udover ovenstående eksempler hvor der accountes for sammensætningen af elevgruppen ud fra det, man kan tolke som et læringsteoretisk perspektiv, er der ligeledes eksempler på, at blandingen af mentorelever og højskoleelever bruges til at accounte for Kombinationsprojektets manglende succes. Ifølge Buttny (1993:51) kan accounts netop anskues som svar på ”skyld” for en handling. Når jeg spørger ind til informanternes erfaringer med Kombinationsprojektet, beder

jeg dem også om at svare på, hvorfor nogle ting ikke var en succes – jeg beder dem om at forklare, hvori ”skylden” for den manglende succes ligger. UU4 og J1 italesætter, at det var vanskeligt for de mentorelever, de sendte af sted igennem projektet, at indgå i fællesskab med højskoleeleverne. Projektets manglende succes forklæres med, at det at være sammen med *’virkelig velfungerende unge’* var *’for grænseoverskridende’* for mentoreleverne, som står *”... med blinkende stjerner hos de andre, som kan se, de ikke fungerer.”* (bilag 6:3, l. 21-23). UU4 og J1 accounteer hermed for den manglende succes med projektet ved at italesætte deres opfattelse af, hvordan samspillet mellem mentoreleverne og højskoleeleverne er. Samtidig kategoriseres mentoreleven hermed som en ung, der i mødet med de velfungerende unge stikker ud som anderledes i den samlede elevgruppe.

Buttny skriver, at alle handlinger kan vurderes til at være gode eller dårlige, vellykkede eller forføjede, og aktører kan have mange forskellige opfattelser af den samme handling (Buttny 1003:1f;5). Hvis man således anskuer sammensætningen af eleverne som en handling, kan man argumentere for, at UU4 og J1 i ovenstående italesætter en opfattelse af, at elevsammensætningen er forføjlet.

Ifølge Buttny medfører det, at man bliver holdt ansvarlig for sine handlinger, nødvendigheden af at kunne forsvare sine handlinger igennem kommunikation og ved hjælp af accounts (Buttny 1993:2). Man kan af gode grunde ikke tale om en reel kommunikation mellem de forskellige informanter, fordi de ikke har været i kontakt med hinanden. Jeg kan derfor heller ikke sige, at informanterne holder hinanden ansvarlige for den ”handling”, som man kan sige, at sammensætningen af de unge på højskolen er. Jeg finder det alligevel relevant at nævne i denne sammenhæng, fordi ovenstående er eksempler på, hvordan informanterne henholdsvis accounteer for det hensigtsmæssige og det uhensigtsmæssige i dette *’mangfoldige møde’*. H2 accounteer ud fra en læringsteoretisk antagelse om, at mentorelevens møde med højskoleeleven har en positiv betydning for mentorelevens vej til uddannelse. I modsætning her til kan man argumentere for, at UU4 og J1 accounteer ud fra et andet teoretisk perspektiv end det læringsteoretiske eller en *common sense*-forståelse af det mangfoldige møde. Den måde, hvorpå de italesætter det mangfoldige møde, kan tolkes som udtryk for en opfattelse af, at mentoreleverne adskiller sig fra højskoleeleverne og derfor stigmatiseres eller marginaliseres i mødet med højskoleeleverne. At mentoreleverne således ikke kommer nærmere den hensigtsmæssige adfærd, men derimod fastholdes i en marginaliseret position som anderledes end resten af ungegruppen.

3.2.2 Det ligeværdige møde

Udover højskoleelevernes betydning for mentorelevernes udvikling imod uddannelsesparathed, så italesættes også betydningen af, at mentoreleverne møder andre, som er ligesom dem selv.

Ifølge UU5, finder mentoreleverne ud af, at de ikke er de eneste, der har det sådan, som de har det, og møder andre unge, som også arbejder på at blive uddannelsesparate (bilag 7:7). Lærings-teoretiske modeller i socialt arbejde har ligeledes fokus på dette møde mellem mennesker, som står over for de samme udfordringer. Der er forskellige måder, hvorpå model-læringen påvirker troen på egne evner, og det at se andre, som ligner én selv, lykkes med en given opgave, kan have positiv betydning for den personlige følelse af kompetence, hvis individet kan overbevise sig selv om, at man kan, hvis de andre kan (Kähler 2012:54). Gruppearbejde har derfor vist sig hensigtsmæssigt i forhold til indlæring af sociale færdigheder for personer, som står over for samme udfordringer (Hutchinson & Oltedal 2006:167f). Individet kan ved at sammenligne sig med andre ligeledes opnå troen på egen kompetence, og den personlige kompetence vurderes ved at sammenligne med gruppenormer, hvorfor det er afgørende, hvilke grupper man sammenligner sig med (Kähler 2012:48;54).

H2s beskrivelse af hendes gruppevejledningsfag kan ses som et sådant gruppearbejde med unge, som alle har brug for vejledning, herunder således også – men ikke udelukkende – mentoreleverne. H2 beskriver, at de unge mødes i det vejledningsrum, som hun etablerer, og laver øvelser sammen:

"Og så er fidusen, at det dér vejledningsrum, som vi etablerer sammen, er en slags pulje af en masse ressourcer, som man så kan stikke hænderne ned i. Så kan man ligesom kigge på dem, og så kan man udveksle og hjælpe hinanden til afklaring og valg."

(bilag 2:7, l. 21-24).

Man kan således anskue ovenstående citat som udtryk for et læringsteoretisk gruppearbejde, hvor der arbejdes med de unges ressourcer med henblik på, at de unge bliver afklaret. Man kan argumentere for, at afklaring og valg i denne forbindelse er udtryk for den hensigtsmæssige adfærd, som mentoreleverne skal tillære sig – nemlig at blive uddannelsesparate. Mentoreleverne får igennem gruppearbejdet mulighed for at sammenligne sig med de andre mentorelever og højskoleelever. "... Nogen har været i gang, andre har ikke. Nogen har haft en masse problemer, og nogen har levet en gnidningsfri tilværelse" (bilag 2:7, l. 19-20). De unge har som udgangspunkt alle behov for vejledning, men har derudover forskellige udfordringer, kompetencer og ressourcer. Ved at lade de unge indgå i samspil med hinanden, får de mulighed for at sammenligne sig med hinanden og styrke troen på deres egne kompetencer. UU5 italesætter ligeledes en opfattelse af, at fællesskabet med de højskoleeleverne har en betydning for mentorelevernes udvikling. UU5 beskriver, at

der på højskolen arbejdes på at opbygge selvværd og selvtillid, og at det er noget, de gør sammen: *"De løfter hinanden, siger de."* (bilag 7:7, l. 25).

3.2.3 Den omvendte model

Udover højskoleelevernes betydning for mentorelevens udvikling og mentorelevernes indbyrdes påvirkning af hinanden kan der observeres en tredje måde at italesætte sammensætningen af de unge. Nemlig betydningen af højskoleelevernes møde med mentoreleverne.

Som beskrevet accounter H2 for blandingen af elever ved at italesætte en styrke i denne sammenhæng. I den forbindelse forklarer hun ligeledes, at mødet mellem mentoreleverne og højskoleeleverne er interessant og lærerigt for begge parter (bilag 2:3). Det handler således ikke kun om, hvad mentoreleverne får ud af deres ophold, men også hvad højskoleeleverne får ud af det, man kan kalde for det mangfoldige møde. H1 accounter ligeledes ved hjælp af dette mangfoldige møde, idet hun siger, at hun synes, at der er en stor pointe i forhold til, *"... at man får klasket de dér i hovedet, som man måske ville undgå lidt eller bare ikke ville møde."* (bilag 1:12, l. 14-15).

H2 italesætter derudover, at hun mener, at højskolens særlige vejledningsform kan hjælpe unge, som er andre steder i uddannelsessystemet, og som de derfor ikke traditionelt kigger på: *"fordi der jo også sidder nogle unge derude, som er i gang med en videregående uddannelse, som har ondt i studielivet og går ned med depressioner, stress og alt muligt"* (bilag 2:5, l. 42-44). H1 siger, at mentoreleverne bidrager med noget, *"... som jeg synes er meget fedt. Som er lidt mindre seriøst og målrettet, og det er egentlig også meget sundt"* (bilag 1:5, l. 6-7). Mens H2 taler om højskolens vejledningsform som potentielt kan give mening andre steder end på højskolen, så taler H1 om, at også de andre elever får et positivt udbytte af mødet med mentoreleverne. Som tidligere beskrevet har læringsteorien fokus på ændring af uhensigtsmæssig adfærd. Man kan argumentere for, at H1 og H2 i ovenstående italesætter, at de andre højskoleelever kan udvise en seriøs og målrettet adfærd, som ikke nødvendigvis er hensigtsmæssig, men at mødet med det mindre seriøse og målrettede kan være *'sundt'* for de unge. H2 siger, at det ikke kun er de *'såkaldt ressourcetsvage'*, der vinder ved mødet, men derimod et møde alle vinder ved.

Der italesættes således en opfattelse af, at det mangfoldige møde betyder, at de unge møder andre unge, som de ellers ikke ville møde. Og at højskoleelevens møde med mentoreleven desuden er et møde med noget mindre seriøst og målrettet, som højskoleeleven måske ikke ville møde andre steder. Igennem denne account italesættes der således også en opfattelse af, at mentoreleven bidrager meget noget mindre målrettet.

Det italesættes imidlertid også, at mentoreleven skal være engageret i og motiveret for sit højskoleopholdet. De unges seriøse og målrettede adfærd italesætter H1 nemlig også i en anden sammenhæng. H1 bruger samspillet mellem mentorelever og højskoleelever til at accounte for

den måde, hvorpå de på skolen forbereder mentoreleverne til at skulle på højskole. Hun gør blandt andet mentoreleverne opmærksomme på, at det ikke er en *'legeplads'*, og at der er krav om deltagelse i undervisningen (bilag 1:7, l. 26). H1 accounterer for denne italesættelse af forventningen til mentoreleverne, idet hun beskriver, at mange af de andre elever er meget ambitiøse og målrettede (bilag 1:7). Samspillet mellem mentoreleverne og højskoleeleverne italesættes som et positivt og udbytterigt møde mellem unge med forskellige baggrunde og forudsætninger, men som også kræver engagement og motivation fra den enkelte, så det ikke går ud over den enkelte højskoleelevs ambitioner. Her aktualiseres igen det paradoks, der omhandler højskolens "dobbeltrølle" som både en del af det sociale arbejde og som højskole i almindelig forstand. Tidligere er denne dobbeltrølle beskrevet i forbindelse med højskolens ansvar over for alle elever, som kan gøre det vanskeligt at rumme mentorelevernes personlige udfordringer. Her italesættes denne dobbeltrølle i stedet i forbindelse med højskoleeleverne ambitioner, som ikke skal "lide under" manglende engagement fra mentoreleven. Det tydeliggøres således, at højskoleeleverne har ambitiøse planer med at være på højskoleophold, som de i øvrigt selv har betalt for, og at dette aspekt har betydning for, at mentoreleverne skal deltage i undervisningen og vise engagement og motivation til at være på højskolen.

3.2.4 Delkonklusion

Med udgangspunkt i specialets fokus på højskolernes rolle i forhold til at udgøre et alternativ til ledige unges vej til at blive uddannelsesparate, kredser det empiriske materiale om netop dette tema. Informanterne ekspliciterer derudover, at formålet med at bruge højskolen i det sociale arbejde er at gøre de unge uddannelsesparate. Mødet med højskoleeleverne, som beskrives som unge, der er på vej videre, italesættes som en mulighed for, at mentoreleven kan indlære en mere hensigtsmæssig adfærd og i højere grad blive uddannelsesparate. Der italesættes et fællesskab, hvor alle møder hinanden på tværs af udfordringer og kompetencer, og som alle drager fordel af. Højskolen italesættes dels som et rum, hvor de unge lærer af hinanden og hinandens forskellige ressourcer, og på den måde løfter hinanden. Dels italesættes højskolen som et sted, hvor mentoreleverne fremstår anderledes end den øvrige velfungerende gruppe af højskoleelever, som kan se, at mentoreleverne har særlige udfordringer. Der italesættes også en opfattelse af højskolen som et sted, hvor drømmene skabes. Hvor UU-vejlederen i modsætning hertil italesættes som den, der skal være realistisk og knuse drømmene igen.

Højskolen	Mentoreleven
• skal gøre de unge uddannelsesparate • skaber mulighed for et mangfoldigt, lærerigt og ligeværdigt møde • skaber drømme • er ikke en legeplads • er for grænseoverskridende for mentoreleven	• er ikke åbenlyst uddannelsesparat • skal blive uddannelsesparat • styrkes af mødet med højskoleeleven • stikker ud i mødet med højskoleeleverne • bidrager med noget mindre målrettet • skal være motiveret til højskoleophold

Tabel 3: Delkonklusion - anden analysedel

3.3 Højskolen som uddannelsesforberedende

Som tidligere beskrevet tager indeværende speciale udgangspunkt i brug af højskolerne i det uddannelsesrettede sociale arbejde med ledige unge, hvorfor det uddannelsesforberedende aspekt fylder en stor del i det empiriske materiale. Det falder også i naturlig forlængelse af, at informanterne er udvalgt på baggrund af deltagelse i Kombinationsprojektet, som netop har til formål at få flere unge i ungdomsuddannelse, og at interviewene tager udgangspunkt i erfaringer med dette projekt.

UU5 italesætter som tidligere nævnt, at formålet med højskoleopholdet netop er, at mentoreleverne er uddannelsesparate, når de afslutter deres ophold (jf. afsnit 3.2.1). H2 nævner ligeledes, at højskolen er et vigtigt sted for unge, som ikke kan komme i gang med en ungdomsuddannelse, ligesom UU1 pointerer, at højskoleophold kan være medvirkende til, at de unge "... *nemmere [kan] se sig selv i uddannelse bagefter*" (bilag 3:2, l. 27-28). Formålet med at sende ledige unge på højskole italesættes således af mange af informanterne til at være, at de unge bliver uddannelsesparate. Man kan derfor argumentere for, at der italesættes en adfærd hos mentoreleverne, som er uhensigtsmæssig og som højskoleopholdet har til formål at ændre. En uhensigtsmæssig adfærd som ligger i det, at de unge ikke er uddannelsesparate. Den læringsteoretiske tilgang til socialt arbejde har netop fokus på adfærd og læring, og uhensigtsmæssig adfærd anses som en følge af læring, hvorfor ændring af adfærd ligeledes skal ske igennem læring. Man kan således anskue ambitionen om at gøre mentoreleverne uddannelsesparate, som en ambition om at ændre deres adfærd fra at være uhensigtsmæssig til at være hensigtsmæssig.

Udover forberedelse til ungdomsuddannelse i almindelighed tales der også om forberedelse specifikt til erhvervsuddannelse. Det gør der, fordi Kombinationsprojektet som tidligere nævnt er et projekt i samarbejde med erhvervsskolerne, som har til formål at få flere unge til at gennemføre en erhvervsfaglig ungdomsuddannelse.

3.3.1 Følelsen af personlig kompetence

Som tidligere beskrevet er Kombinationsprojektet et samarbejdsprojekt mellem højskoler og erhvervsskoler, som har til formål at få flere unge til at gennemføre en erhvervsfaglig ungdomsuddannelse. I forhold til Kombinationsprojektets erhvervsfaglige sigte italesættes forskellige opfattelser af, hvorvidt dette sigte havde en reel effekt i forhold til de unges tilbagevenden til erhvervsuddannelserne. Eksempelvis siger H1, at en stor del af de unge vendte tilbage til erhvervsuddannelserne, mens UU1 siger, at hun ikke har set Kombinationsprojektet fungere helt perfekt nogen steder (bilag 1:5; bilag 3:6). J1 italesætter ligeledes at deres erfaring er, at det ikke var *"... en pæn procent, der gik videre på erhvervsskole"* (bilag 6:5, l. 29-30). Hun fortsætter: *"Men samtidig har jeg det sådan: nej, men de blev jo afklaret"* (bilag 6:5, l. 30). UU1 siger om mentorelevens udbytte af højskoleopholdet, at det er *"... dannelsesaspektet af det, hvad det så indebærer, som er det vigtige"*, og at det ikke nødvendigvis handler om faglig opgradering, men derimod om det personlige og sociale (bilag 3:2, l. 20-22). J1 og UU1 aktualiserer således begreber som dannelse, afklaring samt personlige og sociale kompetencer i forhold til højskoleopholdets formål for mentoreleverne. Begreber som går igen i det empiriske materiale, og som på forskellig vis bruges til at forklare, hvordan højskolen adskiller sig fra det ordinære uddannelsessystem, og dermed også til at accounte for højskolens berettigelse i det sociale arbejde. H1 italesætter ligeledes, at højskolen giver mentoreleverne meget i forhold til sociale kompetencer, mens UU5 siger, at højskolen kan tilbyde gruppen af udsatte unge en hverdag, hvor de får opbygget deres personlige kompetencer (bilag 1:2; bilag 7:8).

Albert Bandura fokuserer som tidligere beskrevet på menneskets personlige kompetence. Det centrale i Banduras teori er udover den sociale indlæring også troen på den menneskelige kompetence og selvkompetence (Kähler 2012:8). Teorien beskæftiger sig med, hvordan adfærd er afhængig af individets følelse af personlig kompetence. Hans hypotese er, at det er menneskers forventninger til deres egne kompetencer der afgør, om de forsøger at overvinde deres problemer, hvorfor det væsentlige i menneskets kompetence er forventningerne til sig selv (Kähler 2012:9). Man kan således argumentere for, at informanterne ud fra et læringsteoretisk perspektiv ser højskolen som en mulighed for, at mentoreleverne kan finde en tro på deres egne kompetencer og dermed ændre adfærd og i højere grad blive parate til at tage en uddannelse. Det italesættes både i det, at mentoreleverne bliver afklaret, og at de skal finde en følelse af at slå til og være gode nok, som de er (bilag 5:1; bilag 4:3; bilag 2:2). UU2 italesætter, at de unge ikke kan finde motivationen til noget, *"... før de ved, at de har noget at byde ind med"* (bilag 4:6, l. 35). Ifølge Bandura er det netop troen på den personlige kompetence – troen på at man har noget at byde ind med – der påvirker måden, hvorpå vi motiverer os selv (Kähler 2012:63). Derfor er det også

troen på den personlige kompetence, der er afgørende for, hvor høje mål individet sætter for sig selv (Kähler 2012:63). Man kan argumentere for, at UU2 her også italesætter nødvendigheden af, at mentoreleven har en følelse af personlig kompetence, hvis den unge skal blive motiveret til at gennemføre en uddannelse.

Informanterne italesætter derudover mentorelevens udbytte af højskoleopholdet som både afklaring og forvirring. H1 forklarer, at der både er de unge, som efter opholdet føler sig mere parate, men at der er også dem, som er blevet mere forvirrede (bilag 1:1). UU1 italesætter ligeledes en sådan erfaring. Hun forklarer, at "... *højskolerne faktisk er med til at brede vejene ud i stedet for at snævre dem ind*", og at den myriade af mennesker og muligheder, som mentoreleven møder på højskolen, er med til, at vedkommende pludselig kan se sig selv i flere mulige sammenhænge (bilag 3:6, l. 42-46). Hun accounter hermed for, hvorfor højskoleopholdet ikke nødvendigvis leder mentoreleven tilbage til den uddannelse, som det ifølge den unges uddannelsesplan er planlagt. I stedet kan højskoleopholdet betyde, at den unge efterfølgende kan se sig selv i andre og flere sammenhænge end tidligere, og måske derfor også snarere er blevet mere forvirret end afklaret. Dette kan således også anskues som et paradoks at benytte højskolen som uddannelsesforberedende aktivitet, hvis det umiddelbart kan synes at have den modsatte effekt.

I den forbindelse er det interessant at inddrage den måde, hvorpå H2 italesætter den type af vejledning, som hun arbejder med på højskolen. H2 forklarer nemlig, at hun arbejder meget helhedsorienteret med vejledning på en måde, hvor det ikke bare handler om, hvilken uddannelse den unge skal ind på (bilag 2:2). Det handler også om, "... *hvordan man trives i livet generelt*", hvilke værdier man har og hvad man står for som menneske (bilag 2:2, l. 16-18). Hun italesætter således, at hun arbejder med vejledning, som snarere fokuserer på værdier og generel trivsel i livet, end specifikt på uddannelse. Dette kan således ses i tråd med UU1's opfattelse af, at højskolen snarere breder vejene ud end snævrer dem ind. Begge informanterne synes at italesætte dette aspekt ved højskolen som det, der er "meningen". H2 italesætter den helhedsorienterede vejledning som positiv for mentorelevens udvikling, og benytter denne vejledningsform som account for, at "resultatet" ikke nødvendigvis bliver, at mentoreleven fortsætter i den planlagte retning. Selvom de unge måske ikke bliver afklarede i forhold til uddannelse, så lærer de i stedet noget om, hvordan man trives i livet generelt.

Et andet element i arbejdet med ledige unge, som har et mere eksplicit uddannelsessigte, er uddannelsesplanerne.

3.3.2 Uddannelsesplaner og vejledningsformer

En stor del af den traditionelle accountabilitylitteratur har fokus på, hvordan accounts fungerer som svar. Buttny (1993:44) fokuserer ligeledes på, hvordan accounts er med til at konstruere og

formulere aktørens version af begivenheder. Jeg har derfor også haft fokus på accounts i empirien for at have blik for det, informanterne aktualiserer, når de forklarer et givent element i højskolens rolle i det sociale arbejde. Et af de elementer, som aktualiseres, er uddannelsesplanerne og planernes formål og rolle i arbejdet med de unge. Uddannelsesplanerne er ikke kun et aspekt af UU-vejledernes arbejde med mentoreleverne, som har derimod stor betydning for hele feltet omkring de ledige unge og uddannelsessystemet generelt.

I *Vejledningsloven* (2014:kap. 1b, §2c) står det beskrevet, at en elev ved udgangen af 9. klasse skal have en uddannelsesplan, som blandt andet skal indeholde elevens mål for uddannelse efter grundskolen samt skolens eller UU's vurdering af, om eleven har de faglige, personlige og sociale forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse. *Vejledningsloven* indeholder ligeledes en beskrivelse af vejledningspligten, som er ændret fra at være generel vejledning til alle unge til at være vejledning målrettet unge, som uden særlig vejledningsindsats vil have vanskeligt ved at vælge eller gennemføre en uddannelse (Vejledningsloven 2014:kap 1, §1).

I mentorelevernes uddannelsesplaner indgår højskoleophold således også som en aktivitet, og UU3 forklarer, at det ellers ikke er muligt for den unge at få støtte til et højskoleophold (bilag 5:3). Jeg har tidligere nævnt, at UU3 fortæller, at der i den kommune, han arbejder i, ikke er afsat penge af til bevillinger af højskoleophold. Her handler det i stedet om støtte til højskoleopholdet igennem mentorordningen. Det interessante er imidlertid italesættelsen af, at højskoleopholdet skal indgå i uddannelsesplanen, fordi den unge ikke bare kan sige, *"... at det er fordi, man ikke lige ved, hvad man ellers skal. Der skal være helt konkrete mål omkring, hvad man vil bruge det til."* (bilag 5:4, l. 36-37). UU3 accounteer således for højskoleophold som aktivitet i uddannelsesplanen, fordi mentoreleven skal kunne redegøre for, hvorfor vedkommende har behov for et højskoleophold, og hvad målet er med opholdet.

UU4 taler ligeledes om uddannelsesplanerne, og italesætter imidlertid en opfattelse af, at planerne ikke nødvendigvis har en effekt. UU4 mener, at tanken om, at der skal ligge en uddannelsesplan for højskoleopholdet er fin, men at den *"... jo ikke nødvendigvis [har] nogen effekt, når først den unge er af sted"* (bilag 6:8, l. 34-35). Hun forklarer, at der jo sker en proces, når den unge er af sted, og at man derfor ikke kan forvente, *"... at de bare skal gøre det, der stod på planen"* (bilag 6:8, l. 41-43). Hun kalder det naivt at tro, at de unge efter et højskoleophold følger den plan, de har lavet, da de gik ud af 9. klasse, og siger: *"Vi laver planer med unge, og så tre måneder efter, så ser det helt anderledes ud. Så laver vi nye planer."* (bilag 6:8, l. 43-44). Hvor UU3 således italesætter, at mentoreleven skal have konkrete mål med højskoleopholdet, så italesætter UU4 en forventning om, at de konkrete mål ændrer sig undervejs både i den unges liv generelt og under et højskoleforløb.

Det forklares således, at højskoleopholdet skal indgå i den unges uddannelsesplan, så det gøres klart, hvad målet med opholdet er. Samtidig italesættes det, at planen ikke nødvendigvis har nogen effekt, når den unge er afsted. Endvidere italesættes der en opfattelse af planen som naiv, og at den bare laves om, når den unges liv eller planer ændrer sig.

Man kan således argumentere for, at der i ovenstående italesættes et paradoks i brugen af uddannelsesplaner. Det kan synes paradoksalt, at uddannelsesplanerne har til formål at skabe klarhed omkring den unges planer efter højskoleopholdet, og at det samtidig italesættes som forventeligt, at disse planer ændrer sig i løbet af højskoleopholdet.

UU1 italesætter endvidere en account i forbindelse med uddannelsesplanerne. UU1 forklarer en opfattelse af, at uddannelsesplanerne giver mentoreleverne en bevidsthed om, hvad de skal bagefter, og at man får samlet op på det tomrum, som godt kan komme efter opholdet – *”For det kan også blive endnu værre, hvis man ikke ved, hvad man skal”* (bilag 3:8, l. 17-18). Her aktualiseres uddannelsesplanerne således som noget, der gør det nemmere for mentoreleverne at komme hjem fra højskoleopholdet igen, fordi der ikke er det tomrum, der måske ellers ville være uden en plan.

UU1 italesætter også en anden opfattelse af uddannelsesplanerne og deres funktion. UU1 beskriver, at de laver *”... lineære uddannelsesplaner, så det baske. Om [de] vil det eller ej. Men det skal [de] gøre”* (bilag 3:7, l. 5-6). Her bruger hun altså UU-vejlederens pligt til at accounte for, hvorfor de laver lineære uddannelsesplaner, selvom hun *”... jo møder unge, hvor der er behov for det modsatte. At åbne op og se, om der kunne være andre muligheder”* (bilag 3:7, l. 6-7). UU1 italesætter således, at hun af pligt laver uddannelsesplanerne for alle unge, selvom hun er klar over, at det for nogle unge ikke giver mening, fordi de snarere har behov for at åbne op og opdage andre muligheder, end at de har behov for lineære planer. Hermed kategoriseres mentoreleverne som unge, der har snarere har behov for at opdage nye muligheder end at formulere lineære planer for deres fremtid.

I modsætning til lineære uddannelsesplaner italesættes højskolen som et rum, som giver plads til en type af vejledning, som adskiller sig fra vejledning i UU-regi. Et afgørende element ved højskolens særlige vejledningsrum er kostskoleformen, hvor eleverne bor på skolen og dermed er sammen alle døgnets timer. H2 accounter netop for højskolen som en vigtig spiller i uddannelsessystemet på grund af kostskoleformen (bilag 2:6). H2 beskriver, hvordan kostskolerummet gør, at man som vejleder møder eleverne uden for faglige sammenhænge og i en mere hel sammenhæng:

”Når jeg arbejder med vejledning, så arbejder jeg meget helhedsorienteret. På den måde, at det ikke bare handler om, hvad er det for en uddannelse, man skal ind på. Det handler og-

så om, hvordan man trives i livet generelt, hvilke rammer skal man have i forhold til sit arbejde fx, hvad er det for værdier, man har. Hvad står man for som menneske, og sådan nogle ting [...] Jeg ser dem ligesom i en mere hel sammenhæng. Og kan gå ind i de dér snakke om, hvad det gode liv er, eller hvad man ikke vil, eller hvad det nu kan handle om. Snakke kan jo opstå i alle mulige sammenhænge, netop dér hvor det er belejligt”

(bilag 2:2, l. 14-18; 7, l. 5-8).

H2 italesætter således en vejledningsform, som ikke kun målretter sig uddannelse, men som fokuserer på mange andre aspekter af mentorelevens liv. Kendetegnet ved de læringsteoretiske modeller i socialt arbejde er, at man er optaget af at ændre adfærd med henblik på at mestre sin situation, og socialarbejderen får i høj grad karakter af at være en lærer, som skal bistå med udbygningen af kompetencer og forbedre mestring (Hutchinson & Oltedal 2006:171). Man kan argumentere for, at H2 i ovenstående citat beskriver hendes opfattelse af det, som man kunne kalde højskolelærerens rolle som socialarbejder. Hun beskriver, hvordan hun som lærer sammen med mentoreleven arbejder med andre aspekter af livet end det, der har med valg af uddannelse at gøre. UU1 italesætter i modsætning hertil en vejledningsform i UU-regi, som har lineær fokus på uddannelse, hvilket betyder, at der laves uddannelsesplaner derefter. Dermed ikke sagt, at de lineære uddannelsesplaner nødvendigvis afspejler den vejledningsform, som UU-vejlederne benytter sig af. Som UU1 selv beskriver, så laves de lineære planer, om UU-vejlederne vil det eller ej, selvom de er bevidste om, at de unge har brug for noget andet, og ikke kommer til at følge en lineær plan. Ikke desto mindre er UU-vejlederen forpligtet til at udforme uddannelsesplaner i henhold til lovgivningen, som således italesættes som lineære.

Kostskoleformen har imidlertid ikke kun betydning for vejledningsrummet, men benyttes ligeledes som account for, hvorfor det for nogle unge er vanskeligt at være på højskole. Det, at de unge skal være væk fra deres hjem og trygge omgivelser, bruges nemlig også som account for, hvorfor det for mange af de unge er vanskeligt eller ligefrem umuligt at tage på højskole. UU1 og UU2 italesætter begge, at de unge ofte er meget lidt flytbare og ikke vil uden for deres trygge rammer (bilag 3:11; bilag 4:8). UU3 siger, at han ikke ville sende unge på højskole, som er afhængige af at bo hjemme, og som er glade for at bo i deres trygge rammer (bilag 5:3). J1 og UU4 forklarer, at de i forbindelse med Kombinationsprojektet udarbejdede en liste over mulige unge, som de vurderede til at kunne få gavn af et højskoleophold, men at det i sidste ende viste sig, at mange af de udvalgte unge ikke ville udover kommunegrænsen (bilag 6:1). UU4 forklarer, at det var for overvældende for de unge at skulle væk hjemmefra, og at de ikke magtede at bryde hverdagen op og komme væk fra vennerne (bilag 6:1). Mentoreleverne italesættes således som

unge, som kan have vanskeligt ved at forlade deres trygge rammer, hvilket har afgørende betydning, eftersom højskoleopholdet i høj grad indebærer at den unge forlader en velkendt kontekst og træder ind i en ny.

3.3.3 Styrket selvværd gennem handling

Som beskrevet kan mentorelevens uddannelsesparathed anskues som den hensigtsmæssige adfærd, som er målet for mentorelevens højskoleophold. I det læringsteoretiske perspektiv på socialt arbejde ændres uhensigtsmæssig adfærd til hensigtsmæssig ved at styrke den enkeltes mestringsevne og følelse af personlig kompetence. Målet for socialt arbejde, der er præget af det læringsteoretiske perspektiv, er derfor at styrke individets evne til at mestre vanskeligheder og udvikle individets følelse af personlig kompetence, og herigennem at nå frem til en mere hensigtsmæssig adfærd (Hutchinson & Oltedal 2006:173). Troen på egne kompetencer udgør en væsentlig del af individets selverkendelse, og kilderne til selvkompetencen er først og fremmest oplevelsen af at kunne mestre noget (Kähler 2012:48). Som tidligere beskrevet italesættes mentoreleverne som unge, der ofte har dårlige skoleerfaringer bag sig, og som har en følelse af ikke at være gode nok, som de er. Det kan således være vanskeligt for de unge at opnå en følelse af personlig kompetence i et uddannelsessystem, hvor de generelt ikke føler, at de mestrer de udfordringer, de møder. Det italesættes således, at højskolens opgave er at hjælpe mentoreleverne med at opbygge en tro på sig selv og sine egne mestringsevner.

En central del af læringsteoretiske modeller i socialt arbejde "... består i at opbygge tillid til, at man mestrer 'noget'" og en væsentlig del af det læringsteoretiske arbejde handler om, at man arbejder hen imod opnåelige mål (Hutchinson & Oltedal 2006:174). Handling og opnåelse af mål er derfor en afgørende del af vejen til at ændre adfærd. Denne kilde til selvkompetence anses som den mest betydningsfulde, fordi den vidner om, at man kan mestre det, der kræves for at lykkes med den pågældende opgave (Kähler 2012:49). Hvis individet oplever at kunne overvinde forhindringer, er det med til at styrke en generel tro på den personlige kompetence (Kähler 2012:49). Banduras tese er således, at forandringer af den personlige kompetence bedst sker ved, at mennesker engagerer sig i udviklingen af deres egen kunnen ved eksempelvis at påtage sig og udføre opgaver, som de selv har valgt (Kähler 2012:11).

Fuldførelsen af en opgave kan således blive en succesoplevelse, som forstærker den unges forventninger til sig selv i andre situationer.

Denne læringsteoretiske antagelse kan ligeledes læses frem af det empiriske materiale. Informanterne fremhæver udførelsen af opgaver, som ikke umiddelbart synes at have noget at gøre med den unges vej til uddannelse, men som alligevel udtrykkes som værende betydningsfulde for mentorelevens selvværd, selvtillid eller følelse af at have kompetencer og kunne mestre udfor-

dringer. UU5 fortæller, at hun har haft mentorelever af sted, som ”... næsten ikke kunne sige hverken pip eller kuk, hvis der stod to mennesker foran dem, som ender med at stå på en scene og synge og lave musical. Det er jo helt fantastisk.” (bilag 7:6, l. 16-17). Læringsteorien antager, at den personlige kompetence styrkes ved, at individet udfører handlinger, som det tidligere var bange for, og ved at opøve færdigheder på områder, hvor vedkommende tidligere var sårbar (Kähler 2012:11). Her italesætter UU5 et sådant eksempel, hvor mentoreleven udfører en handling på et område, hvor vedkommende tidligere har været sårbar. Selvom det ikke fremgår af ovenstående citat, hvad det, at mentoreleven bliver i stand til at stå på en scene, betyder for den unges følelse af personlig kompetence, kan man alligevel argumentere for, at UU5 ser det som et udtryk for en positiv udvikling, eftersom hun kalder det *’fantastisk’*. Citatet kan således ses som udtryk for, at mentoreleven har udført en opgave, som vedkommende tidligere var bange for at udføre, og at denne udførelse i læringsteoretisk perspektiv styrker mentorelevens generelle følelse af personlig kompetence.

UU2 italesætter ligeledes, at andre opgaver end de faglige kan være vejen til, at de unge finder ressourcerne til efterfølgende at gå i gang med uddannelse. UU2 taler konkret om kreative linjer, som forsvinder fra produktionsskolerne, og ikke om højskolerne (bilag 4:16). Det relevante er imidlertid, at hun accounter for de kreative linjers berettigelse ved at italesætte, at det kan være dem, ”... der skal til, for at de unge tror på sig selv, så de kan komme i gang med de boglige eller intellektuelle ressourcer bagefter”, og at de kreative fag kan være vejen til at blive parat til at tage dansk, engelsk og matematik (bilag 4:16, l. 12-13). Man kan argumentere for, at mentoreleverne hermed kategoriseres som unge, der ikke tror nok på sig selv til at komme i gang med en uddannelse, og at de unge har behov for at beskæftige sig med noget andet, som kan styrke deres tro på sig selv. Man kan derudover argumentere for, at også UU2 italesætter en læringsteoretisk antagelse om, at fuldførelsen af andre end de umiddelbart ”relevante” faglige og specifikt uddannelsesrettede opgaver kan give de unge en følelse af personlig kompetence, som i sidste ende alligevel er uddannelsesforberedende.

UU2 og UU5 italesætter dermed en læringsteoretisk funderet måde at tænke kompetenceudvikling på, som omhandler fuldførelse af andre opgaver, som ikke umiddelbart relaterer sig til den unges uddannelsesforløb. I den læringsteoretiske tradition står sammenhængen mellem adfærd og læring centralt, og det gælder netop også den læring, som finder sted uden for uddannelsesinstitutionerne og ikke nødvendigvis har et fagligt sigte (Hutchinson & Oltedal 2006:143). Lærbegrebet omfatter nemlig også den måde, ”... hvorpå vi lærer at opføre os, at spille sammen med andre mennesker og tænke og føle” (Hutchinson & Oltedal 2006:143). Det kan måske synes vanskeligt at få øje på, hvorfor kommunerne bruger penge på, at ledige unge kan komme på højskole og

lave musical. Ifølge ovenstående eksempler er det imidlertid ikke nødvendigvis indholdet af den specifikke opgave, der er det vigtige, men derimod den følelse af personlig kompetence, som mentoreleven får ud af at udføre en opgave. Det væsentlige er ikke, hvilke opgaver der udføres, men at mentoreleven herigennem opnår en følelse af at kunne noget i det hele taget.

3.3.4 At tackle kriser og mestre livets udfordringer

Ovenstående beskriver det, man kan kalde informanternes læringsteoretiske perspektiv på højskolernes rolle i det sociale arbejde. Informanternes italesættelse af højskolens indsats kan ansues som en læringsteoretisk antagelse om, at de unge skal have en følelse af personlig kompetence, hvis de skal finde ressourcerne til at tage en uddannelse. Dermed kan man også argumentere for, at mentoreleverne kategoriseres som unge, der ikke har en følelse af personlig kompetence og derfor heller ikke ressourcer til at starte en uddannelse.

Det, man kan kalde informanternes konkretisering af den personlige kompetence, kommer til udtryk på forskellig vis. UU3 beskriver eksempelvis, at det handler om at "... *finde sig selv*" (bilag 5:2, l. 7), mens H2 italesætter, at det handler om "... *styrke det ståsted, de [unge] har*" og lære dem at tackle de kriser, de møder (bilag 2:9, l. 10-11; 42). Man kan argumentere for, at informanterne hermed italesætter deres opfattelse af, hvad den personlige kompetence kan indebære; at mentoreleverne skal opbygge en følelse af at være gode nok og at kunne mestre de kriser og udfordringer, de vil møde.

Ifølge Bandura styrker fuldførelsen af opgaver som sagt individets forventninger til egne kompetencer, hvorimod nederlag svækker forventningerne, hvilket særligt gælder for nederlag, som sker tidligt i et menneskes livsforløb (Kähler 2012:49). Hvis individet derimod har fået opbygget stærke forventninger til egne kompetencer, kan nederlag nemmere overkommes (Kähler 2012:50). Læringsteorien arbejder således med en antagelse om, at følelsen af kompetence kan gøre det nemmere for individet at klare de udfordringer, som man senere i livet vil møde, og læring kan som tidligere nævnt defineres som en relativt varig forandring af adfærden (jf. afsnit 3.1.3)". H2 italesætter ligeledes dette langsigtede perspektiv:

"Det handler ikke kun om, at så skal man lige lave en liste med ti kryds på, og så er man lykkelig resten af tilværelsen. Det handler også om at lære at kunne tackle de kriser, man møder og den sorg, man også kommer til at møde som menneske. Hvordan håndterer man det?"

(bilag 2:9, l. 9-12).

Hermed belyser hun det samme langsigtede perspektiv, som Bandura gør. H2 italesætter, at målet eller ambitionen ikke er at gøre mentoreleverne lykkelig resten af livet, men derimod at lære dem at håndtere de udfordringer, sorger og kriser, som de vil møde igennem livet. Det handler om at, mentoreleven i et langsigtet perspektiv skal være i stand til at mestre udfordringer i livet. Udfordringer, som for særligt denne gruppe af unge, kan være at starte på en uddannelse. Læringsteoretiske modeller i socialt arbejde har netop til formål at skabe mestringsevner hos det enkelte menneske, og mestringsevner handler om at være i stand til at møde livets udfordringer. Bandura hævder, at mennesket, hvis det bliver bevidst om sine personlige kompetencer, kan bruge sin egen skabende vilje til at kontrollere sit eget liv (Kähler 2012:8). Man kan argumentere for, at H2, når hun taler om at styrke mentorelevens ståsted og lære at mestre udfordringer, ligeledes taler ud fra en lignende antagelse. En antagelse om, at mentoreleverne skal finde ud af, at de er gode nok, som de er, og dermed opnå en følelse af personlige kompetence. Og at denne følelse danner grundlaget for at kunne tackle kriser og udfordringer og dermed kontrollere sit eget liv.

UU2 italesætter den personlige kompetence som en *'ressourcetænkning'*. UU2 beskriver, hvordan hun i et mere langsigtet perspektiv bruger mentorelevens erfaringer fra højskolen i den unges efterfølgende uddannelsesvejledning. Hun beskriver, at hun trækker erfaringerne fra højskolen ind, når den unge "... *begynder at se sort igen*" (bilag 4:10, l. 4):

"Hvad var det, du kom hjem med derfra? Prøv at huske den følelse, du havde, når I gjorde sådan og sådan. Hvis der har været morgensang eller sådan noget, hvad var det så egentlig, der gav mening? Hvad var godt ved det? For det er de erkendelser, de er også er nødt til at tage med ind i det næste, der skal være godt for dem. Mange af dem falder lidt tilbage i rumlen, når de kommer tilbage. I forhold til, hvad de ikke kunne. Så der er vi jo med til at holde den ressurcetænkning oppe."

(bilag 4:10, l. 4-10).

I citatet italesætter UU2 en opfattelse af, at det, mentoreleven tager med sig fra højskoleopholdet, er en ressourcepræget tankegang. En tankegang, som UU2 fastholder hos mentoreleven og forsøger at få den unge til at tage med sig ind i de næste udfordringer, vedkommende vil møde. Man kan argumentere for, at det, at UU2 bringer mentorelevens højskoleerfaringer ind i det efterfølgende arbejde med den unge, ligeledes tager udgangspunkt i en antagelse om, at højskolens indsats har et langsigtet formål. At målet med opholdet er at hjælpe mentoreleven med at

finde ressourcer frem i sig selv, som både på højskolen og efterfølgende kan gøre den unge i stand til at mestre de udfordringer, som vil komme.

UU2 italesætter ligeledes en opfattelse af, at mentoreleverne, når de vender tilbage til uddannelsesvejledningen efter højskoleopholdet, har en tendens til at falde tilbage i en uhensigtsmæssig tankegang omkring egne kompetencer. Læringsteorien er optaget af, hvilke tanker individet gør sig om sine egne erfaringer, og antager, at individet vil fastholdes i uhensigtsmæssig adfærd, hvis individet har negative tanker om sig selv (Hutchinson & Olte dal 2006:173). Man kan således tolke ovenstående citat som udtryk for, at UU2 forsøger at modvirke de uhensigtsmæssige tanker, mentoreleven kan have om sig selv, hvor den unge begynder at *'se sort igen'*. I stedet bruger UU2 denne *'ressourcetænkning'* til at holde den unge fra at fastholde negative tanker om sig selv.

I læringsteorien forudsættes det, at *"... den måde, man tænker på, har indvirkning på adfærden, og at man kan ændre adfærd ved at ændre tankemåde"* (Hutchinson & Olte dal 2006:149;174). Informanterne italesætter ligeledes denne sammenhæng mellem tanker og adfærd, når UU2 eksempelvis taler om, at det handler om, den unge kommer *'tilbage på banen'* og *"... tror nok på sig selv til at gøre det "* (bilag 4:6, l. 23). Eller når H1 taler om, at de har en skole, der *"... i bund og grund handler om dannelse, og som vi bare tror på, gør mennesker til bedre mennesker og mere målrettede og mere klar"* (bilag 1:9, l. 19-20). Der tales ikke om, at de unge bliver mere uddannelsesparate, fordi de eksempelvis bliver fagligt stærkere, men derimod om, at de unge bliver mere *'klar'*, fordi de finder troen på sig selv. H2 italesætter, at mentoreleven ofte har en følelse af at være forkert, og opløftes over at høre, at *"... der er faktisk et fællesskab her, hvor jeg ligesom kan øve mig på at være den, jeg er"* (bilag 2:8, l. 25). Med udgangspunkt i læringsteoriens antagelse om, at der er sammenhæng mellem følelser og handling, kan H2's udtalelse ses som et udtryk for en opfattelse af, at det er vanskeligt at ændre sin adfærd og øve sig på at være den, man er, hvis man grundlæggende har en følelse af at være forkert, og ikke at være god nok, som man er.

3.3.5 Delkonklusion

Denne sidste analysedel belyser højskolen som uddannelsesforberedende tilbud til mentoreleverne. Afsnittet viser, at højskolen italesættes som et sted, hvor de kan forberede sig på at fortsætte i uddannelse efterfølgende. I den forbindelse tales der ikke om faglige kompetencer, men derimod om det, man i læringsteoretisk perspektiv kan kalde for følelsen af en personlig kompetence. I den forbindelse fremhæves det, at løsning af opgaver, som ikke umiddelbart synes relevante for den unges uddannelsesforløb, kan bidrage til denne følelse af kompetence hos mentoreleven og i sidste ende således bidrage til mentorelevens ressourcer til at fuldføre en uddannelse. Følelsen af kompetence italesættes nemlig som afgørende i forhold til de unges

mulighed for at tage en uddannelse. I den forbindelse tales der også om, at højskolen ikke nødvendigvis har altovervejende fokus på den unges uddannelse. Derimod arbejdes der snarere med mentorelevens trivsel generelt og evne til at tackle livets kriser og udfordringer. Det er en tilgang, som også kan betyde, at højskolen ikke nødvendigvis fører til afklaring med hensyn til uddannelse, men for nogle unge også kan medføre større forvirring end før de startede på højskolen. Højskolen breder vejene ud snarere end at snævre dem ind, som en UU1 formulerer det. Uddannelsesplanerne italesættes som et redskab til, at mentoreleven tager stilling til, hvad formålet med højskoleopholdet skal være, og til at undgå et tomrum efter højskoleopholdet. Samtidig italesættes det, at uddannelsesplanen ofte ændrer sig undervejs i den unges højskoleophold. Det imidlertid også, at UU-vejlederne er forpligtet til at lave lineære uddannelsesplaner for de unge, selvom de er klar over, at det er noget helt andet, den unge har behov for. Højskolens vejledningsrum italesættes i modsætning hertil ikke som lineært, men som et anderledes vejledningsrum, hvor der ikke kun er fokus på mentorelevens uddannelse, men på alle aspekter af livet. Kostskoleformen gør denne vejledning mulig, men italesættes af repræsentanter for UU også som en udfordring, fordi mange af de potentielle mentorelever har svært ved at forlade deres trygge rammer, som et højskoleophold kræver.

Højskolen	Mentoreleven
• skaber både afklaring og forvirring • har fokus på generel trivsel og mestringsevner • er en del af mentorelevens uddannelsesplan • er et anderledes og helhedsorienteret vejledningsrum • har fokus på mentorelevens ressourcer • er et fællesskab, hvor man kan øve sig på at være den, man er • skaber mulighed for at udføre opgaver uden fagligt sigte	• mangler selvværd, selvtillid og tro på egne kompetencer • skal lære at tackle kriser og mestre udfordringer • har behov for andet end et lineært uddannelsesforløb • har svært ved at forlade trygge rammer • mangler ressourcer til at fuldføre en uddannelse • har behov for at fuldføre opgaver, som ikke nødvendigvis har uddannelsesforberedende sigte

Tabel 4: Delkonklusion - tredje analysedel

4.

Uddannelse som politisk doxa - en diskussion

4. Uddannelse som politisk doxa – en diskussion

Igennem analysen har jeg belyst, hvordan informanterne i accountabilityteoretisk og læringsteoretisk perspektiv italesætter højskolens rolle i det sociale arbejde. Som beskrevet i afsnit 2.5.3 vender jeg nu igen blikket mod en del af det, man kan anskue som den strukturelle ramme, informanterne taler inden for og ud fra. Specifikt tager dette afsluttende afsnit udgangspunkt i den kontanthjælpsreform, som beskrives i problemfeltet. En kontanthjælpsreform som har betydning for dette speciales analysefelt, fordi reformen med et skærpet fokus på uddannelse aktualiserer nye samarbejdsparter i det sociale arbejde med ledige unge uden ungdomsuddannelse.

Til denne afsluttende diskussion af den politiske kontekst, som analysen er funderet i, inddrages igen Bourdieu, og denne gang hans teoretiske begreb *doxa*. Som tidligere nævnt skal dette ikke ses som en udtømmende analyse af analysefeltets kontekst og strukturelle rammer. I stedet skal afsnittet ses som en diskussion, som inddrager dele af den politiske kontekst, som analysen aktualiserer.

4.1 Entydigt fokus på uddannelse

Doxa refererer til det, der i et felt tages for givet. Det som fremstår selvindlysende, og som ikke er til diskussion (Wilken 2012:55). Som beskrevet i problemfeltet synes kontanthjælpsreformen og dens overgang fra aktivitetskrav til uddannelseskrav og kontanthjælp til uddannelseshjælp at sende et klart signal om, at alle unge skal i uddannelse. Der står i aftaleteksten for kontanthjælpsreformen, at aftalepartierne er enige om, at alle unge skal have de bedste muligheder for en stabil og varig tilknytning til arbejdsmarkedet, og at vejen hertil går via uddannelse (Beskæftigelsesministeriet 2013:2). Man kan således argumentere for, at en sådan politisk udmelding og ændring i den måde, hvorpå man formulerer, hvad den unge har krav på at få hjælp til, er udtryk for en politisk doxa omkring uddannelse som vejen til varig tilknytning til arbejdsmarkedet. I den forbindelse er det væsentligt at nævne, at der forud for en lovgivnings implementering er lovbehandlinger, som rummer politiske debatter om lovforslaget. En debat som således indeholder andre forståelser af og refleksioner over unge, ledighed og uddannelse. Men også en debat som ikke kommer til udtryk i den færdige lovgivning, som derfor kommer til at fremstå som en enkeltstående formulering af, hvad den politiske holdning er.

Doxa kan beskrives som en mængde viden, som man ikke er bevidst om, men som man tager for givet og handler ud fra (Prieur 2006:27). Det der ikke sættes spørgsmålstegn ved, men derimod opfattes som selvfølgeligt (Prieur 2006:56). Man kan argumentere for, at kontanthjælpsreformen isoleret set derfor kan betragtes som et udtryk for en politisk doxa. Man kan således

også argumentere for, at det ikke er muligt at anskue en politisk reform isoleret set, men det gør jeg alligevel her, fordi det har en analytisk pointe. På den baggrund anskuer jeg kontanthjælpsreformen og lovgivningen som udtryk for en politisk doxa.

Man kan argumentere for, at det, som jeg således kalder den politiske doxa, udgør udgangspunktet for hele dette speciale. Fra rekrutteringen af informanter til analysens konklusioner. Udgangspunktet for indeværende speciale er nemlig at belyse, hvordan højskolerne kan spille en rolle i forhold til at opnå den politiske målsætning om at få flere ledige unge i uddannelse. Derfor er udgangspunktet for produktionen af det empiriske materiale også et fokus på, hvordan højskolerne kan bidrage til denne politiske målsætning. En målsætning som kan siges at tage udgangspunkt i netop en politisk doxa omkring uddannelse som indsats for ledige unge.

Man kan ligeledes argumentere for, at informanterne italesætter en opfattelse af det, man kan anskue som en politisk doxa på området. Og at kontanthjælpsreformen er et udtryk for, hvordan denne opfattelse af har ændret sig fra at have fokus på beskæftigelse til uddannelse. UU1 forklarer, at ...” i og med, at den nye kontanthjælpsreform kom i januar, så er sigtet jo fuldstændig ændret fra beskæftigelse til uddannelse” (bilag 3:3, l. 23-24). Hermed italesætter UU1 en opfattelse af, at det politiske fokus har ændret sig fra beskæftigelse til uddannelse. Man kan argumentere for, at ovenstående også er et udtryk for en ændring i den politiske doxa, som tidligere har haft fokus på beskæftigelse, men nu udelukkende har på uddannelse. Som tidligere beskrevet kan en lovgivning fremstå selvfølgelig og med udgangspunkt i ureflekterede erfaringer af verden, hvis den anskues isoleret set uden inddragelse af den politiske og samfundsmæssige diskussion, som ligger bag. Når UU1 italesætter, at kontanthjælpsreformen har entydigt fokus på uddannelse, kan det tolkes som udtryk for en ureflekteret lovgivning. Man kan således argumentere for, at kontanthjælpsreformen kan fremstå som ureflekteret, men ikke desto mindre bestemmende for, at blandt andet UU som profession ændrer ansvarsområder.

Der findes mange forskellige bud på, hvordan man kan tale om doxa på det sociale arbejdes felt. Begrebet er særligt brugt i analyser af magt i det sociale arbejde. Et eksempel herpå er *Det magtfulde møde mellem system og klient*, der er en del af *Magtudredningen*, som Folketinget iværksatte i 1997 (Järvinen et. al 2004). I bogen defineres doxa som værende centrale antagelser inden for et felt. Doxa er inden for det sociale arbejdes felt ifølge Järvinen & Mortensen (2004:16) blandt andet professionens opfattelse af typiske partnere, dens definitioner af sine klienter og de problemløsningsmetoder, der tages i anvendelse ved forskellige problemtyper. En professions doxa forstås således som en samling af holdninger og normer, der opfattes selvindlysende og naturlige, og sammenhængen mellem et felt og det overordnede magtfelt spiller i den forbindelse en væsentlig rolle (Järvinen & Mortensen 2004:16).

Man kan argumentere for, at der også ses eksempler i det empiriske materiale på, at informanterne taler ud fra samme forståelse som den, der synes at lægge til grund for kontanthjælpsreformen. Nemlig at uddannelse er målet for de ledige unge. Det ses eksempelvis, når UU7 italesætter, hvad hun opfatter som formålet med at mentoreleverne er på højskole: *"Det, de gerne skulle få ud af det [højskoleopholdet, red.], det er jo at være uddannelsesparate, når højskoleopholdet er færdigt"* (bilag 7:5, l. 44). Denne udtalelse kan tolkes som udtryk for, at UU7 qua sin position som UU-vejleder har til opgave at vejlede de unge i uddannelse, og derfor også i forbindelse med højskolen har som altoverskyggende målsætning at vejlede de unge til uddannelse. Man kan derudover argumentere for, at UU7 her taler ud fra samme doxa som kontanthjælpsreformen synes at tage udgangspunkt i.

Man kan således anskues kontanthjælpsreformen som udtryk for selvfølgeligheder og uudtalte, der sætter rammerne for, hvordan eksempelvis UU-vejlederen har mulighed for at agere i vejledningsarbejdet med de unge.

4.2 Et felt af flere professioner

Ovenstående diskussion har fokuseret på UU som profession. Jeg har igennem specialet argumenteret for, at kontanthjælpsreformen aktualiserer en sammenfletning af de tre felter, som dette speciale har fokus på. Jeg finder det således relevant at belyse dette felt i et doxa-perspektiv.

Igennem analysen belyses det, hvordan informanterne på forskellig vis accounter for højskolens rolle i det sociale arbejde, og der italesættes forskellige opfattelser af, hvad højskolen kan og skal gøre for de ledige unge, og ligeledes hvordan mentoreleverne kategoriseres. Inden for dette speciales felt kan man således næppe tale om en doxisk forståelse af feltets samarbejdspartnere, klientdefinitioner eller metoder. Tværtimod er det snarere analysens pointe at vise, at der italesættes forskellige antagelser om samarbejdspartnere, mentorelever og højskolen som indsats i det sociale arbejde.

Eftersom analysefeltet således er sammensat af, hvad man kan kalde, tre selvstændige felter, kan man derfor diskutere, hvorvidt man kan tale om doxa på dette speciales felt i den forstand som Järvinen & Mortensen (2012) beskriver det. Med udgangspunkt i kontanthjælpsreformen som udtryk for en politisk doxa, finder jeg det alligevel relevant at rejse denne diskussion med inspiration af Caswell (2005).

Caswell (2005) tager i sin afhandling diskussionen omkring doxabegrebet på det sociale arbejde felt op, fordi afhandlingen peger på centrale elementer i det sociale arbejde, som ofte er genstand for uenigheder og diskussion (Caswell 2005:69). Elementer, som Järvinen & Mortensen

(2012) fremhæver som doxiske på det sociale arbejdes felt. Caswell (2005) antager, at det sociale arbejdes felt på beskæftigelsesområdet er turbulent og foranderligt, hvilket har betydning for, hvad der stilles spørgsmålstejn ved, hvad der forbliver udtalt, og hvad der således kan betegnes som doxa. Eksempelvis antages det, at forandringer i praksis har betydning herfor:

"Når praksis stilles over for nye krav, varetager nye funktioner, må forholde sig til nye samarbejdspartnere, gennemgår organisatoriske ændringer og tager andre værktøjer i brug, så kan det usagtes og selvfølgelighedens univers få svære kår."

(Caswell 2005:71).

Jeg finder ovenstående citat relevant i forbindelse med dette speciales analysefelt, fordi der heri netop kan identificeres nye krav, nye funktioner, nye samarbejdspartnere og nye værktøjer. En selvfølgelig antagelse, som eksempelvis at uddannelse er unges eneste vej til varig tilknytning til arbejdsmarkedet, kan således få sværere kår, når praksis ændrer sig. Man kan derfor argumentere for, at det i højere grad er interessant at beskæftige sig med, hvordan doxa i den forbindelse udfordres igennem *heterodokse* eller *ortodokse* elementer i feltet (Caswell 2005:67). Bourdieu (2013) beskriver heterodokse og ortodokse elementer som det, der i modsætning til doxa kan stilles til diskussion, og som aktører i feltet kan være uenige om. Bourdieu beskriver således et forhold mellem det, der tales om og stilles til diskussion, og det, der ikke tales om. Dette kalder Bourdieu for henholdsvis *'universe of discourse'* og *'universe of the undiscussed'* (Bourdieu 2013:168).

4.3 Heterodokse og ortodokse elementer i feltet

Som tidligere beskrevet kan kontanthjælpsreformen isoleret set anskues som udtryk for en doxisk forståelse omkring unge, ledighed og uddannelse. I formuleringen af lovgivningen stilles der ikke spørgsmålstejn ved uddannelse som aktivitet, ej heller diskuteres andre muligheder for de unge. Man kan således argumentere for, at kontanthjælpsreformen kan anskues som udtryk for ubevidste antagelser og selvfølgeligheder, der ikke tales om eller diskuteres.

Hvis man derimod anskuer kontanthjælpsreformen som en del af det felt, som dette speciale bevæger sig på, så kan kontanthjælpsreformen snarere ses som et element i feltet, som kan stilles til diskussion. Altså som en del af *'the universe of discourse'*. Udover tidligere nævnte eksempler, hvor man kan argumentere for, at informanterne taler inden for den samme forståelse, som synes at være udgangspunktet for kontanthjælpsreformen, er der også eksempler på det modsatte. Eksempler på, at informanterne taler ud fra en anden forståelse. Det kommer til udtryk, når UU2 siger:

"Og der er sjovt nok også nogen, som ikke skal have en uddannelse, men som autodidakt skal udvikle sig. Men det har de unge ikke mulighed for i øjeblikket. De er underlagt lovens krav om, at de skal være i gang. Og vi får ikke lov til at sætte dem i gang altid lige der, hvor vi synes deres ressourcer er."

(bilag 4:16, l. 13-16).

Her kan man næppe tale om, at UU2 giver udtryk for at dele centrale antagelser omkring unge, uddannelse og ledighed med kontanthjælpsreformen. Man kan snarere argumentere for, at UU2 taler direkte imod den politiske opfattelse, og i stedet italesætter en heterodoksi til den politiske opfattelse, som her kan "oversættes" til '*lovens krav*'. Hun italesætter en holdning til, at det ikke nødvendigvis er alle unge, som skal have en uddannelse, men at muligheden for at fravælge uddannelse ikke foreligger for de ledige unge inden for lovens rammer. Det er her væsentligt at nævne, at de unge selv kan bestemme, om de vil tage en uddannelse, så længe de ikke modtager sociale ydelser. De unge har således også mulighed for at '*udvikle sig autodidakt*', såfremt det foregår uden for det sociale system. Jeg finder det alligevel relevant at inddrage i en diskussion, fordi uddannelse er det eneste mål i arbejdet med de unge, hvis de ikke lykkes med at finde et arbejde eller på anden vis klare sig igennem uden at komme ind i systemet. Derudover kan man argumentere for, at der, i og med at alle unge ifølge *Vejledningsloven* skal udarbejde en uddannelsesplan, sendes et klart politisk signal om, at det er uddannelse, der skal være den unges vej til en varig tilknytning til arbejdsmarkedet. Selvom de unge således har mulighed for at holde sig beskæftigede og dermed uden for systemet af uddannelsesvejledning og uddannelsesforberedende aktiviteter, så kan man diskutere, hvorvidt denne mulighed reelt er til stede.

UU2 italesætter således, at det inden for lovens rammer ikke er muligt for de unge at '*udvikle sig autodidakt*'. Man kan argumentere for, at denne erkendelse, synes at have betydning for den måde, hvorpå UU2 forklarer de unge, hvorfor de skal tage en uddannelse. UU2 beskriver, at "... vi [UU-vejlederne, red.] jo så tuder dem ørene fulde af, at det at komme ud og være arbejdsløs med et papir i hånden, er altså bedre end at være arbejdsløs uden et papir i hånden" (bilag 4:8, l. 12-14). Man kan argumentere for, at UU2 således taler ud fra samme forståelse af uddannelse og ledighed, som synes at danne grundlag for udformningen af lovgivningen. Man kan imidlertid også argumentere for, at UU2 taler ud fra en erkendelse af, hvad der inden for en lovgivning, som er udformet på baggrund af bestemte antagelser, er muligt for de unge. Og at den måde, hvorpå hun bedriver vejledning, derfor må være i overensstemmelse hermed.

Man kan omvendt også argumentere for, at UU2 i ovenstående citat er ironisk, når hun beskriver, hvordan de *'tuder dem ørene fulde'*. Det centrale er imidlertid, at hun beskriver, hvordan hun over for den unge italesætter en opfattelse af, at uddannelse er en nødvendighed.

4.4 Højskolen i eller uden for uddannelsessystemet

Doxa kan defineres som det, der ikke står til diskussion, og som alle aktører inden for et felt stiltiende anerkender som gældende (Bourdieu 2005:183). Det, der ikke sættes spørgsmålstegn ved, men som opfattes selvfølgeligt eller som *common sense* (Prieur 2006:56). Man kan således anskue de tre felter, som udgør det samlede felt i dette speciale, med hver deres doxa.

Jeg har argumenteret for, at kontanthjælpsreformen kan anskues som værende formuleret på baggrund af en bestemt politisk doxa. Man kan ligeledes argumentere for, at denne politiske doxa i dette speciales analysefelt møder andre felter med hver deres doxa. Og at dette møde snarere aktualiserer en diskussion om heterodoksi og ortodoksi end en diskussion om politisk doxa, fordi det, som inden for et enkelt felt kan ses som doxa, i mødet med andre felter i højere grad kan ses som udtryk for hetero- eller ortodoksi.

Når disse forskellige felter som i dette speciale således "smelter" sammen til ét felt, fordi lovgivningen ændrer ved opfattelsen af samarbejdsparter, klienter og metoder, så fremstår det mere relevant at belyse, hvordan disse hetero- og ortodoksier udfordrer enkelte felters doxiske forståelse. En doxisk forståelse som i denne diskussions eksempel danner grundlag for en kontanthjælpsreform, som har betydning for alle tre felter og deres indbyrdes relation.

Denne indbyrdes relation kommer blandt andet til udtryk idet, at informanterne italesætter højskolens rolle i eller uden for det ordinære uddannelsessystem. H2 italesætter, at det for hende ikke giver mening at sige, at højskolerne er uden for det formelle uddannelsessystem (bilag 2:6). I stedet mener hun, at der skal være en vekselvirkning institutionerne i uddannelsessystemet imellem, hvor man kan bruge hinanden.

UU1, som generelt har gode erfaringer med flere års anvendelse af højskolerne i arbejdet, italesætter imidlertid en bekymring omkring at gøre højskolerne som en del af det ordinære uddannelsessystem:

"... jo mere de [højskolerne, red.] kommer ind i mere etablerede uddannelsesforløb og byder ind på det, så kan jeg i hvert fald godt frygte, at det mere frie og dannelsesmæssige, det ryger fløjten. Og nu har jeg godt nok sagt, at de skaber drømme, lærer de unge at reflektere over sig selv i mødet med andre, blive klogere på andre nye roller, men det er jo også det, de skal kunne. Og det er det jo. Snak omkring livet, stop lidt op og tænke over, hvem man

egentlig er i sammenhæng med andre. Det har man ikke andre steder. Og det skal de altså ikke give køb på, det synes jeg er rigtig vigtigt, at de beholder.”

(bilag 3:5, l. 23-29).

I ovenstående citat beskriver UU1 højskolen som et rum for dannelse, drømme, refleksion og at blive klogere på sig selv. Noget man ifølge UU1 ikke har andre steder, og som højskolen ikke skal give køb på. Samtidig italesættes en frygt for at miste det særlige ved højskolen. UU1 italesætter, at hun kan se en række positive aspekter ved højskolen, som er vigtige at beholde, men at højskolerne ved at komme ind i det ordinære uddannelsessystem risikerer at miste disse. UU1 forklarer dermed, hvorfor hun ser en pointe i, at højskolen forbliver uden for uddannelsessystemet.

H2 og UU2 italesætter således det, man kan anskue som heterodoksier i forhold til højskolens rolle, det ordinære uddannelsessystem og samspillet her imellem. H2 taler om en vekselvirkning i uddannelsessystemet, hvor højskolen indgår som én spiller ud af flere, mens man kan argumentere for, at UU1 taler om højskolen som en vigtig spiller på sidelinjen. Begge italesætter en opfattelse af, at højskolen kan gøre en positiv forskel for de unge, men har forskellige opfattelser af, hvori højskolens rolle skal udspille sig.

Jeg finder det afslutningsvis relevant at nævne den skelnen mellem højskolen og det ordinære uddannelsessystem, som jeg mener, UU1's ovenstående citat kan anskues som. Man kan argumentere for, at UU1 i italesættelsen af højskolen også italesætter en bestemt opfattelse af det ordinære uddannelsessystem. Hvor højskolen italesættes som det *'frie og dannelsesmæssige'*, hvor de unge kan reflektere over sig selv i mødet med andre, italesættes det ordinære uddannelsessystem som det, der i et samarbejde imellem højskolen og uddannelsessystemet kan udfordre dette særlige og meningsfulde ved højskolen.

Jeg finder denne skelnen mellem højskolen og det ordinære uddannelsesforløb interessant, fordi det også peger på en opfattelse af, at de nævnte aspekter ved højskolen ikke eksisterer i uddannelsessystemet. Det, som højskolerne ifølge UU1 kan og skal kunne, *'har man ikke andre steder'*. Hvis uddannelsessystemet er det system, som alle unge vejledes hen i, og det ikke er her, de skal lære at reflektere over sig selv, skabe drømme og blive klogere på sig selv i samspil med andre, synes det relevant at reflektere over, hvor de unge så skal gøre det henne.

5.

Afslutning

5. Afslutning

5.1 Konklusion

Denne afsluttende konklusion har til formål at præsentere de analytiske pointer, som igennem specialet belyses, for herigennem at svare på følgende problemformulering: *"Hvordan italesætter UU-vejledere, jobkonsulenter og højskolerepræsentanter folkehøjskolens rolle i det sociale arbejde med ledige unge uden ungdomsuddannelse?"*

Der kan på baggrund af analysen konkluderes, at højskolen generelt italesættes som et positivt alternativ til det ordinære uddannelsessystem for ledige unge, som ikke har en ungdomsuddannelse. Unge, som igennem analysen omtales og kategoriseres som mentoreleverne.

Højskolens vejledningsform

Når der accounts for, hvorfor højskolen giver mening i det sociale arbejde med ledige unge, italesættes blandt andet højskolens særlige vejledningsform, som værende langsigtet og med større fokus på generel trivsel end på uddannelse. Det italesættes, at den unge har behov for at styrke forventningerne til sin personlige kompetence, fordi det også kan styrke den unges evne til at klare nederlag senere i livet. Der italesættes således en forståelse af, at højskolens indsats ikke handler om at få den unge til at blive lykkelig resten af livet, men derimod om at gøre mentoreleven i stand til at tackle kriser og udfordringer i livet, som eksempelvis det at starte på en uddannelse. I forbindelse med, at højskolens vejledningsform italesættes som helhedsorienteret og med fokus på generel trivsel i livet snarere end på uddannelse, tales der også om, at højskolen snarere breder vejene ud end snævrer dem ind.

I forhold til det uddannelsesforberedende formål med højskoleopholdet kan der således ses et paradoks i det, at højskolen både kan skabe afklaring eller forvirring. Følelsen af at mestre udfordringer og have kontrol over sit eget liv italesættes imidlertid som en ressourcetænkning, som ligeledes benyttes i vejledningsarbejdet i UU-regi med mentoreleven efterfølgende. Det beskrives, at mentoreleverne efter højskoleopholdet kan have tendens til at falde tilbage i en uhensigtsmæssig tankegang omkring egne evner. Den ressourcetænkning, som den unge forventes at have med sig fra højskolen, bruges derfor i det efterfølgende vejledningsarbejde med den unge. Den måde, hvorpå mentoreleven opfatter sig selv og sine kompetencer, kan nemlig anskues som afgørende for, hvordan vedkommende kan samle ressourcer og motivation til at starte uddannelse. Det handler om, at den unge skal tilbage på banen og tro nok på sig selv til at starte uddannelse, fordi det antages, at det er vanskeligt at ændre adfærd, hvis man grundlæggende føler sig forkert og ikke føler sig god nok.

Lineær vejledning

Uddannelsesplanerne aktualiseres i forbindelse med italesættelsen af højskolernes rolle, fordi højskoleopholdet fremgår af mentorelevens uddannelsesplan. Der italesættes også andre aspekter af uddannelsesplanerne, som ikke direkte relaterer sig til højskoleophold.

Det italesættes blandt andet, at UU-vejledere laver lineære uddannelsesplaner, om de vil det eller ej, selvom den unge har behov for noget andet. Informanterne accounteer derudover for uddannelsesplanerne i det, at der skal være et mål med opholdet, og at højskoleophold derfor skal fremgå af planen. Samtidig italesættes det, at planerne hele tiden ændrer sig, særligt i forbindelse med et højskoleophold. Analysen peger således på et paradoks i det, at mentoreleven igennem planerne skal kunne forklare, hvad målet med højskoleopholdet er, men at målet samtidig italesættes som det, at mentoreleven opdager nye sider af sig selv undervejs, og dermed også ændrer uddannelsesplanerne undervejs.

Mentoreleven

Mentoreleverne kategoriseres som unge, der mangler troen på sig selv og dermed også ressourcerne til at starte på en uddannelse. Højskolen italesættes som et sted, hvor den unge har mulighed for at styrke troen på sig selv, sine kompetencer og dermed også sine evner til at tage en uddannelse. Det fremhæves blandt andet, at muligheden for at udføre opgaver, som ikke har fagligt sigte, giver de unge mulighed for at få en tro på, at de kan noget, og at de er gode nok, som de er.

Højskolens betydning for mentoreleven belyses også i italesættelsen af deres møde med højskoleeleverne. Mødet mellem mentorelever og højskoleelever italesættes som en mulighed for de unge at møde hinanden på tværs af udfordringer og kompetencer. Der accountes for dette møde i det, at det kan være medvirkende til, at mentoreleverne bliver mere uddannelsesparate, fordi de møder unge, som netop er uddannelsesparate.

Det belyses derudover, at mentoreleverne antages at kunne bidrage med noget mindre målrettet, som beskrives som sundt for højskoleeleverne, der således møder unge, som de ikke ville møde i det ordinære uddannelsessystem. Det italesættes i modsætning hertil også, at mentorelevens møde med de velfungerende højskoleelever kan være for overvældende for mentoreleven, som stikker ud som anderledes i mødet med højskoleeleverne. Endvidere italesættes det som nødvendigt, at mentoreleven må udvise engagement og motivation for at være på højskolen, fordi vedkommende skal indgå i en elevgruppe, hvor de fleste selv har finansieret deres højskoleophold og kan have ambitiøse målsætninger med at være på højskole.

Udfordringer og diagnoser

I analysen behandles mødet mellem mentorelever og højskoleelever i forbindelse med højskolens særlige rolle både som indsats i det sociale arbejde og som højskole.

Det ekspliciteres af flere UU-vejledere, at højskolen ikke er en socialpædagogisk foranstaltning, og at den derfor heller ikke kan rumme alle former for sociale problemer. I den forbindelse forklares det, at der derfor skal være en balance mellem mentorelever og højskoleelever, så højskolen ikke netop bliver en socialpædagogisk foranstaltning snarere end en højskole. Det italesættes imidlertid også, at denne potentielle risiko ikke skal afholde højskolerne fra at give mentoreleverne mulighed for at komme på højskole, fordi det dermed giver dem mulighed for at møde andre unge, som er på vej videre i uddannelsessystemet.

Nogle udfordringer italesættes alligevel som værende for store til at højskolen kan rumme dem. Jobkonsulent og UU-vejledere fremhæver blandt andet diagnoser og misbrug som sådanne udfordringer, ligesom der forklares, at den unge skal være i stand til at indgå i sociale sammenhænge.

Højskolerepræsentanterne italesætter ligeledes udfordringer, som kan være uoverkommelige. De forklarer imidlertid også, at de forsøger at rumme så mange af de unge som muligt, fordi de har gode erfaringer med at hjælpe mentoreleverne, selvom de har mange personlige udfordringer med sig. Vurderingen af, om samarbejdet mellem mentorelev og højskole kan fungere, drejer sig derfor snarere om den enkelte elev, end det handler om specifikke diagnoser, og foretages for at sikre, at samarbejdet kan fungere og ikke blive en fiasko hverken for den unge eller højskolen.

Tidligere skoleerfaringer og en følelse af ikke at være god nok, som man er, fremhæves som en udfordring for mange mentorelever. Dårlige erfaringer med skolen gør det vanskeligt for mentoreleverne at indgå i det ordinære uddannelsessystem. Hvis mentoreleven generelt oplever ikke at kunne mestre faglige udfordringer, kan det være vanskeligt at være i det ordinære uddannelsessystem, som netop har fokus på det faglige.

Analysen peger på, at udførelsen af opgaver, som ikke har et specifikt fagligt og uddannelsesforberedende sigte, kan være med til at styrke mentorelevens tro på sig selv og opnå en følelse af at kunne noget. En følelse af kompetence, der kan anskues som afgørende for den unges motivation og ressourcer til at starte i uddannelse. På højskolen har de mulighed for at beskæftige sig med andre opgaver. De unge oplever at være gode til ting, som de ikke lykkedes med i skolen, fordi fokus her er på noget andet og mere bogligt.

Økonomi

Det økonomiske aspekt ved at bruge højskolen i det sociale arbejde behandles ligeledes i analysen. Økonomi italesættes som en forklaring på, hvorfor højskolerne ikke inddrages i højere grad

eller helt fravælges i arbejdet med de ledige unge. Både UU-vejledere og jobkonsulenten bruger økonomien til at forklare fravalget af højskolerne, og højskolerne italesætter ligeledes en oplevelse af at møde denne forklaring i deres dialog med kommunerne.

Særligt i forhold til jobcentrene og modtagere af uddannelseshjælp eller kontanthjælp italesættes højskolen som en meget stor økonomisk udfordring. Det italesættes i forbindelse med jobcentret også, at mentoreleverne er for velfungerende til at få bevilget en indsats som højskoleophold i jobcenterregi. Samtidig påpeges det, at mentoreleverne er potentielt tunge jobcenterklienter på længere sigt. Analysen peger således på et paradoks i samarbejdet mellem jobcenter og højskolen, som handler om, hvorvidt en forebyggende indsats prioriteres eller ej.

Højskolen i eller uden for uddannelsessystemet

Der italesættes forskellige accounts for, hvorfor højskolen skal være enten i eller uden for det ordinære uddannelsessystem. Det forklares, hvorfor højskolens særlige vejledningsform med fordel kan udgøre en del af et vekselvirkende uddannelsessystem, som kan komme mange flere unge end mentoreleverne og højskoleeleverne til gode. Således også unge, som er i gang med en uddannelse, men som oplever svære udfordringer hermed.

Det forklares imidlertid også, at højskolen skal forblive på sidelinjen af det ordinære uddannelsessystem for ikke at give køb på det særlige, som ikke findes andre steder end på højskolen. Denne forklaring aktualiserer således en skelnen mellem højskolen og uddannelsessystemet, som for det første bruges til at argumentere for, hvorfor højskolen ikke bør indgå i systemet. For det andet aktualiserer det en opfattelse af det ordinære uddannelsessystem som en modsætning til højskolen, der ifølge en UU-vejleder kan skabe drømme hos de unge, lære dem at reflektere over sig selv i mødet med andre og at blive klogere på nye roller.

Denne italesættelse af det ordinære uddannelsessystem behandles også i den afsluttende diskussion. I diskussionen argumenteres der for, at kontanthjælpsreformen, som aktualiserer dette speciales analysefelt, isoleret set kan anskues som udtryk for en politisk doxa omkring unge, ledighed og uddannelse. Udtryk for selvfølgeligheder og uudtalte antagelser, som sætter rammerne for det, informanterne italesætter omkring højskolens rolle i det sociale arbejde. Antagelser som også nogle af informanterne italesætter, når højskolens formål klart formuleres som værende det at gøre de unge uddannelsesparate.

Kontanthjælpsreformen åbner imidlertid også op for nye samarbejdsmuligheder, som eksempelvis samarbejdet mellem jobcenter, UU og højskolen. Man kan derfor tale om, at krav, funktioner, værktøjer og samarbejdsparter i arbejdet med ledige unge ændrer sig i praksis, og at en sådan ændring kan udfordre denne politiske doxa. Udover at informanterne taler inden for det, man kan kalde den politiske doxa, er der ligeledes eksempler på, at informanterne stiller

spørgsmålstegn ved denne. I diskussionen argumenteres der således for, at kontanthjælpsreformen kan ses som et udtryk for en bestemt holdning til unge, uddannelse og ledighed, og at der derudover også eksisterer andre modstridende holdninger, som kommer til udtryk igennem analysen og det empiriske materiale. Eksempelvis italesættes en modstridende holdning i forhold til, at nogle unge ikke nødvendigvis skal have en uddannelse, men kan udvikle sig på anden vis, og at dette ikke er muligt inden for lovgivningens rammer.

Dette speciale giver således ikke endeligt svar på eller anbefalinger til, hvordan højskolen kan og skal spille en rolle i det sociale arbejde med ledige unge. Dette speciale giver derimod et indblik i, hvordan de professionelle, som arbejder med de ledige unge, taler om højskolens rolle i det sociale arbejde, og hvilke muligheder, udfordringer og begrænsninger, de oplever heri.

Formålet med dette speciale er således at skabe grundlag for yderligere refleksion og diskussion omkring alternative tilbud såsom højskoleophold i det sociale arbejde med ledige unge uden uddannelse.

5.2 Perspektivering

Dette speciale har belyst, hvordan professionelle, som arbejder med ledige unge, taler om højskolen som en del af den uddannelsesforberedende indsats. Som konklusionen viser, åbner en sådan analyse snarere op for nye og interessante problemstillinger, end den kommer med endegyldige resultater. Kategoriseringen af mentoreleven som værende for velfungerende i jobcentre-regi, men samtidig en potentiel tung jobcenterklient på længere sigt, synes eksempelvis at være et interessant paradoks at undersøge. Ligesom det, at UU-vejlederne er bevidste om, at de unge har behov for noget andet end lineære planer og det ordinære uddannelsessystem, men at de ikke har mulighed for at tilbyde de unge alternativer, er et interessant aspekt.

Det, jeg imidlertid finder mest paradoksalt, er den rolle, som uddannelse spiller i samfundet. Dette specialet har belyst højskolens rolle i det uddannelsesforberedende sociale arbejde med ledige unge. Heri ligger altså en kobling af uddannelse og socialt arbejde, som nødvendigvis må have betydning for, hvad der ligger i uddannelsesbegrebet, og hvad dette begreb skal rumme.

Som beskrevet i problemfeltet implementeres der sideløbende med kontanthjælpsreformen også reformer på uddannelsesområdet, som har til formål at højne det faglige niveau.

Any Eskildsen, som er direktør for handelsskolen Niels Brock, skriver i *Politiken* d. 18. april 2015 om karakterkrav på gymnasierne. Eskildsen mener, at et karakterkrav på 02 er for uambitiøst og spørger, om et højere krav ikke vil være en motivationsfaktor for de unge ”... og et klart signal om, at nu skal man altså hænge i, hvis man vil videre mod sin drømmenuddannelse?” (Eskildsen 2015).

Denne formulering gør netop dette paradoks omkring uddannelsesbegrebet og uddannelsessystemet tydeligt. Eskildsen (2015) mener, at karakterkrav vil være en motivationsfaktor til at 'hænge i' og komme ind på sin drømmeuddannelse. Men man kan diskutere, hvorvidt uddannelse kun handler om drømme, når uddannelse også fungerer som krav i et beskæftigelsessystem? Dette paradoks er ikke særligt for uddannelsessystemet, men trækker også tråde til arbejdsmarkedet, hvor der ligeledes tales både om drømmejob og nyttejob. Beskæftigelsessystemets logikker synes således at have bevæget sig ind i uddannelsessystemet, eller i hvert fald at have inddraget uddannelsessystemet i det beskæftigelsesrettede arbejde. Betyder det så også, at arbejde og uddannelse skal bygge på de samme logikker?

En af UU-vejlederne forklarer i interviewet, hvorfor højskolen kan være en relevant brobygger til uddannelse. I denne forklaring italesætter hun ligeledes de nyeste reformer på erhvervsskoleområdet:

"... i og med, at der er begrænsning på, hvor mange gange du kan gå i gang med en erhvervsuddannelse, så er det jo rigtig vigtigt, at man vælger rigtigt første eller anden gang. Så derfor skal der endnu mere ind, inden man vælger. For det er jo ikke nogen hemmelighed, at folk har valgt erhvervsuddannelsen på baggrund af, at man tager et grundforløb, og hvis ikke det går, så tager jeg et andet grundforløb. Der er noget shopping. Det er der ikke så meget mulighed for fremadrettet, så vi skal være mere sikre, når det er."

(bilag 6:7, l. 39-44).

Det italesættes således, at erhvervsskolereformen gør det vanskeligt at veksle imellem grundforløb, som de unge ellers har gjort. Erhvervsskolereformen har netop til formål at højne niveauet og undgå, at erhvervsuddannelserne bruges som aktivering, så på den måde giver reformen ifølge ovenstående citat mening. Problemet er imidlertid, at de unge, som tidligere har været aktiveret ved at veksle mellem grundforløb, hverken forsvinder eller bliver mere uddannelsesparate, fordi man indfører en erhvervsskolereform. Man fratager blot de unge en mulighed for at indgå i uddannelsessystemet.

Det giver naturligvis mening, at erhvervsskolerne ikke ønsker at agere platform for beskæftigelsesaktiviteter for ledige unge, men lovgivningen fordrer imidlertid, at det er en instans i uddannelsessystemet, der skal aktivere de unge. Centerleder for CEFU (Center for Ungdomsforskning) Noemi Katznelson m.fl. (2015) har netop udgivet bogen *Hvem er de unge på kanten af det danske samfund?*, som blandt andet handler om ungdomskultur og indsatser, der gør en forskel. Den fokuserer ligeledes på paradokset mellem kontanthjælpsreformen og erhvervs-

skolereformen, og på hvad disse reformer betyder for de mest udsatte unge. Bogen konkluderer, at reformerne mindsker handlerummet for de udsatte unge, fordi uddannelse er den eneste mulighed i beskæftigelsessektoren, som stilles til rådighed, og uddannelserne samtidig snævrer rammerne ind med det formål at højne det faglige niveau (Katznelson et al. 2015:110).

Der synes således at være et paradoks omkring modstridende reformer og den rolle, som uddannelse skal spille. Et paradoks som påkalder en diskussion om, hvad uddannelse er, hvad uddannelse skal blive til, og hvad uddannelse skal rumme.

6.

Referencer

6. Referencer

- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2005). "At arbejde med mysterier og sammenbrud: Empirisk materiale som kritisk samtalepartner i teoriudvikling" i: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd 2013: *Stort frafald er hæmsko i dansk uddannelsespolitik*. Kortlægning på http://www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_stort-frafald-er-haemskoen-i-dansk-uddannelsespolitik.pdf. Citeret 19.02.2015.
- Bandura, A. (1977): *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Beskæftigelsesministeriet (2013): *Aftale om en reform af kontanthjælpsystemet – flere i uddannelse og job*. Aftalen kan hentes på <http://bm.dk/da/Aktuelt/Pressemeddelelser/Arkiv/2013/04/Bred%20politisk%20aftale%20om%20kontanthjaelp.aspx>. Citeret 17.02.2015.
- Beskæftigelsesministeriet (2015): *Satser for 2015*. Artikel på <http://bm.dk/da/Tal%20og%20tendenser/Satser%20for%202015.aspx>. Citeret 15.04.2015.
- Betalingsloven (2013): *Bekendtgørelse af lov om betaling for visse uddannelsesaktiviteter i forbindelse med lov om en aktiv beskæftigelsespolitik m.m.* LBK nr. 165 af 19/02/2013. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=145444>. Citeret 19.05.2015.
- Bourdieu, P. (2013): *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 28th printing.
- Bourdieu, P. (2005): *Udkast til en praksisteori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996): *Refleksiv sociologi – mål og midler*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Buttny, R. (1993): *Social Accountability in Communication*. Sage Publications Ltd.
- Caswell, D. (2005): *Handlemuligheder i socialt arbejde – et case studie om kommunal frontlinjepraksis på beskæftigelsesområdet*. Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitetscenter.
- Caswell, D., Olesen, S.P. & Eskelinen, L. (2008): *Potentialer i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Cort, P. (2011): *Forskningsnotat 6 – Højskolen som læringsrum*. http://ffd.dk/media/278069/dpu-forskningsnotat_6.pdf. Citeret 23.03.2015.
- Ekspertgruppen om udredningen af den aktive beskæftigelsesindsats 2014: *Veje til job – en arbejdsmarkedsindsats med mening*. Rapporten kan hentes på <http://bm.dk/da/Aktuelt/Pressemeddelelser/Arkiv/2014/02/koch-udvalget.aspx>. Citeret 17.02.2015.
- Eskildsen, A. (2015): "Et 2-tal for at komme ind på gymnasiet – det er uambitiøst". *Politiken* d. 28. april 2015. <http://politiken.dk/debat/debatindlaeg/ECE2631377/et-2-tal-for-at-komme-ind-paa-gymnasiet---det-er-uambitioest/>. Citeret 29.04.2015.
- FFD (u. år): *Kombinationsprojektet*. Artikel på <http://ffd.dk/paedagogisk-udvikling/kombinationsprojektet/generelt-om-projektet>. Citeret 20.02.2015.
- FFD (2011): *På højskole med mentor*. Folder på http://www.ffd.dk/media/497804/mentor_folder-1-web.pdf. Citeret 20.02.2015.
- FFD (2012a): *FFD's strategi - Udkast for perioden 2013-2017*. http://ffd.dk/media/372867/endeligt_udkast_til_strategi-web-print.pdf. Citeret 23.03.2015.
- FFD (2012b): *Unge uden ungdomsuddannelse på højskole*. Folder på http://www.ffd.dk/media/362667/12-komm.tilskud-h_fte-web_print.pdf. Citeret 24.02.2015.

- Hutchinson, G. S. & Oltedal, S. (2006): *Modeller i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, T. P. & Andersen, H. L. (2012): *Virker aktivering for udsatte unge?* Findes på http://www.kora.dk/media/335548/5189_ams_udsatte_unge_hla.pdf. Citeret 15.04.2015.
- Järvinen, M. (1998): "Om Bourdieus reflexiva sociologi". I *Sociologisk Rapportserie*, Nr. 5. Sociologisk Institut, Københavns Universitet.
- Järvinen, M. (2005): "Interview i en interaktionistisk begrebsramme". I: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Järvinen, M., Larsen, J. E. & Mortensen, N. (red.) (2004): *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Aarhus N: Aarhus Universitetsforlag.
- Järvinen, M. & Mortensen, N. (2004): "Det magtfulde møde mellem system og klient: teoretiske perspektiver". I: *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Aarhus N: Aarhus Universitetsforlag.
- Katznelson, N., Jørgensen, H.E D. & Sørensen, N.U. (2015): *Hvem er de unge på kanten af det danske samfund?* Aalborg Ø: Aalborg Universitetsforlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *Interview: Introduktion til et håndværk* (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kähler, C.F. (2012): *Det kompetente selv – En introduktion til Albert Banduras teori om selvkompetence og kontrol*. Frederiksberg C: Frydenlund.
- Pedersen, H. S., Nøhr, K., Petersen, J. S. & Knudsen, H. (2015): *Unge på uddannelseshjælp i Randers Kommune – hvilke strategier har de for deres boligsituation?* Findes på <http://www.kora.dk/udgivelser/udgivelse/i10031/Unge-paa-uddannelseshjaelp-i-Randers-Kommune>. Citeret 19.02.2015.
- Prieur, A. (2005): "Forord" i: Bourdieu, P.: *Udkast til en praksisteori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Prieur, A. (2006): "En teori om praksis" i: Prieur, A. & Sestoft, C.: *Pierre Bourdieu – En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lange Analyser (2013): *Analyse af højskolernes effekt på uddannelse*. Rapport på http://www.ffd.dk/media/712746/Effekt_Rapport_Samlet.pdf. Citeret 20.02.2015.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005): "Indledning". I: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Randers Kommune (2008): *Anvisning af truede unge til ophold på højskole*. Artikel på http://nemweb.randers.dk/NemAgenda/DocumentView.aspx?document_id=1017826. Citeret 24.02.2015.
- Rasborg, K. (2012): "Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sociologi". I: Fuglsang, L. & Olsen, P. B. (red.): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne* (2. udg.). Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Rosholm, M. & Svarer, M. (2012): *Overordnede effekter af aktiv arbejdsmarkedspolitik*. Findes på http://www.lbr-rbr.dk/pdf_dokumenter/Overordnede%20effekter%20af%20aktiv%20arbejdsmarkedspolitik.pdf. Citeret 15.04.2015.
- Schultz, I. (2005): "Kampen om at definere virkeligheden: Journalisten, forskeren og interviewet som et møde mellem to felter". I: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Staunæs, D. & Søndergaard, D. M. (2005): "Interview i en tangotid" i: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Styrelsen for Arbejdsmarked og Rekruttering (u. år): *Brobygning på højskoler*. Artikel på <http://star.dk/da/Om-STAR/Puljer/Brobygning-paa-hoejskoler.aspx>. Citeret 24.02.2015.
- Undervisningsministeriet (2015): *Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser*. Artikel på <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Erhverv/PDF14/Feb/140224%20endelig%20aftaletekst%2025%202%202014.pdf>. Citeret 15.04.2015.
- UU Randers (2013): *Evaluering af højskoleophold for udsatte unge*. <http://nemweb.randers.dk/NemAgenda/EnclosureFile.ashx?id=1713781>. Citeret 24.02.2015.
- Vejledningsbekendtgørelsen (2014): *Bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv*. BEK nr. 840 af 30/06/2014. <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=164134>. Citeret 20.02.2015.
- Vejledningsloven (2010): *Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v.* LBK nr. 671 af 21/06/2010. <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=132544>. Citeret 18.02.2015.
- Vejledningsloven (2014): *Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v.* LBK nr. 995 af 12/90/2014. <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=164530#Kap2>. Citeret 20.02.2015.
- Wacquant, L. J. D. (1996): "Introduktion – struktur og logik i Bourdieus sociologi" i: Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D.: *Refleksiv sociologi – mål og midler*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wilken, L. (2012): *Bourdieu for begyndere*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur

7.

Bilag

7. Bilag

Bilag 1: Transskribering af interview med H1

Bilag 2: Transskribering af interview med H2

Bilag 3: Transskribering af interview med UU1

Bilag 4: Transskribering af interview med UU2

Bilag 5: Transskribering af interview med UU3

Bilag 6: Transskribering af interview med J1 & UU4

Bilag 7: Transskribering af interview med UU5

Bilag 8: Rekrutteringsmail