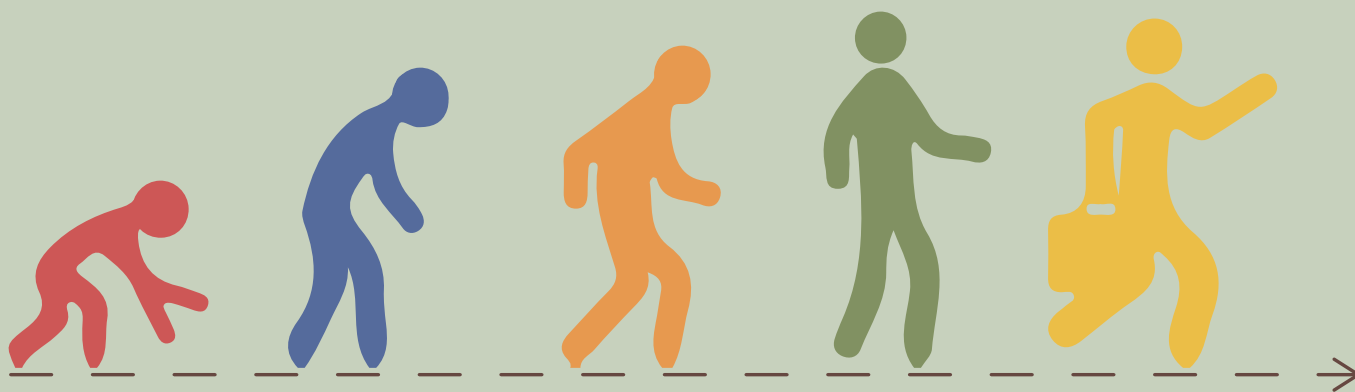


Fra slag i hovedet til en hånd i ryggen

Mentorstøttens forskelsgørende rolle for unges
deltagelse i erhvervsuddannelsen



**Kandidatspeciale 10. semester i
Læring og forandringsprocesser**

**Institut for Kultur og Læring,
Aalborg Universitet**

Navn: Trine Winther Schoubye (20191565)

Vejleder: Birthe Lund

Afleveringsdato: 5. november 2021

Anslag: 151.493

Anslag artikel: 11.794

Abstract

The purpose of this thesis is to study the learning potential of mentor support for youth with mental health challenges in vocational schools.

Vocational education is challenged in its approach to education and has the largest drop-out rate from upper secondary education at 42%. Simultaneously, vocational education has the largest share of courses with special education support, which is compensatory support for young people with learning disabilities. Mentor support is the primary form of support for this group.

Despite well-documented research on the effect of special educational support on upper secondary education in relation to coping with other young people, there is limited research on the mentor function in vocational education from a youth perspective.

The purpose of the thesis is therefore to take a qualitative angle on the mentor support from a youth perspective as a supplement to already existing research.

Through a descriptive approach, a narrative empirical study is performed based on interviews with two young informants challenged with ADHD and Asperger's syndrome, where the method journey mapping is involved. Furthermore, professionals from the various learning contexts of vocational education are involved.

The learning potential of mentor support has been investigated on the basis of three theoretical perspectives: Thomas Ziehe's youth culture; Ole Dreier's decentralized learning perspective and Anne Morin's participation modification. Maria Bruselius-Jensen and Anne Mette W. Nielsen's methodological concept of facilitated participation is also included.

The thesis concludes that the mentor support contributes with crucial learning for young people with mental difficulties and strengthens the young people's

identity development as well as mastery, action and a more engaged participation in the education. In addition, the thesis highlights the following factors that are crucial for young people's learning potential.

A Trusting Relationship

A trusting relationship between the young person and the mentor is a crucial factor for the learning potential.

Involvement

The young people are involved in their own learning, which increases their personal competencies for participation.

Outreach Approach

Professionals play a key role in young people's self-vulnerability, where unconditional acceptance and understanding of the young person is crucial. The outreach approach has an impact on the young people's reinterpretation process.

Facilitating

The mentors facilitate the young people's participation by creating an understanding of their reactions in the environment.

Based on the above factors, the thesis concludes that the learning potential of mentor support depends on the mentors' competencies. The individual mentor is thus essential for the learning that takes place.

The results of the thesis have a high relevance for contexts in which young people with mental challenges are included. With this knowledge of the factors that have an impact on the learning potential through the use of mentor support, it is possible to plan and develop support based on the thesis' conclusions.

Keywords:

Learning processes - Self-vulnerability - Daily living - Personal learning - Mentor support - ADHD - Aspergers - Involvement - Modification of participation - Intentional learning - Unintentional learning - Youth education - Vocational education - Identity development - Inclusion - Youth culture

Søgeord:

Læreprocesser – Selvsårbarhed – Dagliglivsførelse – Personlig læring – Mentorstøtte - ADHD – Aspergers - Inddragelse – Deltagelsesmodifikation – Tilsigtet læring – Utilsigtet læring – Ungdomsuddannelse – Erhvervsuddannelse – Identitetsudvikling – Inklusion – Ungdomskultur

Forord

Dette speciale er udarbejdet i perioden 1. februar til 5. november 2021 gennem et flerstrengt samarbejde udsprunget af en fælles faglig nysgerrighed.

Specialesamarbejdet tog udgangspunkt i et kommunalt regi, men blev ført videre til en udvalgt erhvervsvirksomhed og en erhvervsskole.

Jeg vil derfor gerne rette en stor tak til de implicerede partnere for det gode samarbejde gennem hele forløbet. En helt særlig tak til de unge, som har været villige til at dele deres historie med mig.

Yderligere vil jeg rette en særlig tak til Nanna Friche og forskningsteamet om unge og uddannelse i HJK, samt Mette Buchardt og Crafting Welfare Citizen, fordi jeg fik mulighed for forskningsmæssig sparring i relation til ungdomsforskning. Tak til studievejleder Shaline Thedchanamoorthy Christiansen for at bidrage til overblik over processen, samt ikke mindst Birthe Lund for inspirerende og kyndig vejledning gennem hele specialeprocessen. Jeg takker mange gange for et læringsrigt samarbejde.

Jeg vil rette en særlig stor tak til mine medstuderende Joan Bladsgaard Mogensen, Trine Vesteraa, Sissel Thygesen og Anne-Dorthe Jøker for faglig sparring og ikke mindst at være med i op- og nedture, til trods for I selv var i proces. Også en kæmpe tak til Ida-Katrine Arend Grün Hansen for din store hjælp med specialets grafiske udtryk.

Jeg har ikke kunne udarbejde dette speciale uden opbakning fra mine allernærmeste. Mine børn Anna Sofie, Tristan og Bertram har udvist en enorm tålmodighed og en endeløs tro på, at jeg ville lykkedes. Af hjertet tak for krammere og opbakning på de helt rette tidspunkter.

Mit speciale er kulminationen af mit studieliv set i sammenhæng med mit øvrige liv. Det er her, hvor al min opnåede viden skal blive til noget. Denne rapport er skrevet med et fjernt blik ud i fremtiden, og det er den vej jeg skal nu. Jeg håber, at du vil læse mit speciale med interesse, for det er med interesse, at det er blevet til.

God læselyst

Indholdsfortegnelse

1.	Kapitel 1 - Problemfelt	1
1.1	Unge's mentale helbredsproblemer	2
1.2	Kvalitetsuddannelse	3
1.3	Mentorstøtte under specialpædagogisk støtte	4
1.4	Ungdomsuddannelse	5
1.4.1	Selvsårbarhed som motivationsmønster	6
1.5	Erhvervsuddannelsen	7
1.5.1	Fleksibilitet i adgangskrav	8
1.5.2	Et decentreret læringsperspektiv	9
1.6	Region Nordjylland	10
1.6.1	Personlig konfiguration af læring	10
1.7	Problemformulering	11
1.8	Afgrænsning	12
1.9	Specialets opbygning og struktur	13
1.9.1	Specialets tilblivelse	13
2.	Kapitel 2 - Metodologi	14
2.1	Videnskabsteoretisk position	15
2.1.1	Forskningstyper	15
2.1.2	Hermaneutik	15
2.2	Beskrivende forskningsdesign	17
2.3	Semistrukturerede interviews	19
2.3.1	Virtuelle oralhistoriske interviews med fagprofessionelle	19
2.3.2	Livshistorie interviews med unge ud fra journey mapping	19
2.3.3	Transkribering	20
2.3.4	Personlig kommunikation	20
2.4	Selektionskriterier	21
2.4.1	Forskningsetiske refleksioner	22
2.4.2	Sikring af validitet	22
2.5	Analytisk fremgangsmåde	23
2.5.1	Intersektionel analyse	23
2.5.2	Sammenvævede kategorier	24
2.5.3	Multilevel analyse	24
3.	Kapitel 3 - Teori	25
3.1	Deltagelse	26
3.2	Selvsårbarhed	28

3.3	Det decentrerede læringsperspektiv	29
3.3.1	Deltagelsesmodifikationer	30
3.3.2	Den personlige læringsbane	31
3.3.3	Læringsbestræbelser	32
3.4	Den personlige konfigurerings af læring	33
3.5	Faciliteret deltagelse	34
4.	Kapitel 4 - Analyse	35
4.1	Den store fortælling	37
	De fagprofessionelles rammesætning	
4.1.1	Beskrivelse af skolekontekst	37
4.1.1.1	Optimal ansøgningsproces for støtte	37
4.1.1.2	"Diagnose-elever"	39
4.1.1.3	De unges generelle støttebehov	40
4.1.1.4	Fag-faglig støtte	41
4.1.1.5	Delkonklusion af skolekontekst	42
4.1.2	Beskrivelse af virksomhedskontekst	43
4.1.2.1	Forskellige veje til en læreplads	44
4.1.2.2	Ingen støttebehov	45
4.1.2.3	Delkonklusion af virksomhedskontekst	46
4.1.3	Samfundsmæssigt perspektiv på de unge	47
4.2	Den lille fortælling	50
	De unges konfiguration af læring	
4.2.1	Præsentation af Jonas	51
4.2.1.2	Støtte som forudsætning for deltagelse	54
4.2.1.3	Mentorstøtte	54
4.2.1.4	Fag-faglig støtte	54
4.2.1.5	Corona-restriktioner som en gave	54
4.2.1.6	Yderligere hjælpemidler til deltagelse	55
4.2.2	Præsentation af Bjørn	56
4.2.2.1	Mentorstøtte	60
4.2.2.2	Yderligere hjælpemidler til deltagelse	60
4.2.3	Hæmmende og motiverende tiltag for de unges deltagelse	61
5.	Kapitel 5 - Konklusion	64
5.1	Konklusion	65
5.2	Perspektivering	67
	Litteraturliste	68
	Figurliste	72
	Bilagsliste	73

1. Kapitel 1 - Problemfelt

Dette første kapitel præsenterer specialets problemfelt med fremhævelse af relevante problemstillinger, som nærværende speciale skrives ind i. Herfra udledes problemformuleringen hvor afgrænsningen har til formål at præcisere og understøtte det fremadrettede arbejde. Kapitlet afrundes med en beskrivelse af specialets opbygning, struktur og tilblivelse.

1.1 Unges mentale helbredsproblemer

”Man trækker i håndtaget, men allerede et skridt inde, så har man det allerede sådan at, NU er jeg træt. Nu vil jeg gerne hjem”. (Bilag 4, linje 592).

Dette citat er udtalt af en ung på erhversuddannelsens grundforløb 2. Han beskriver heri oplevelsen af sin deltagelse i erhversuddannelsen inden han fik støtte. En støtte, som var nødvendig for hans fortsatte deltagelse i uddannelsen.

Mange børn og unge trives ikke og har svært ved at deltage i skolen. Flere og flere selekteres til specialtilbud (Andersen & Gormsen, 2020). Vidensråd for Forebyggelse beskriver i deres pressemeddelelse den 19. november 2020, at de 10-24-årige bliver diagnosticeret med psykisk sygdom som fx angst, depression, ADHD eller autisme i langt højere grad end for 20-30 år siden. De mentale helbredsproblemer har store konsekvenser for deres sundhedstilstand, personlige udvikling, livskvalitet, og sociale relationer både i nuet, som for resten af livet. Vidensråd for Forebyggelse peger på at indføre evidensbaserede indsatser med fokus på mental sundhedsfremme, hvor børn og unge har deres dagligdag (Vidensråd for Forebyggelse. 2020). Det er derfor væsentligt at få viden om hvilke indsatser virker og hvordan.

Et aktuelt nyt nordjysk Ph.d.-studie af Anna Sofie Kjærgaard Hansen, ”Pathways into child and adolescent psychiatry” viser at over halvdelen af de børn og unge, der bliver udredt i psykiatrien, har haft vanskeligheder i mere end fem år (Hansen. 2021). Jo yngre barnet er, jo længere tid kan der gå før de får hjælp. Årsagerne er mangesidede, og peger blandt andet på at forældre føler sig utilstrækkelige i forhold til at bede om hjælp, når de deler deres bekymring, deres observationer negligeres af de nærmeste fagprofessionelle, tilsammen med interaktion med mange forskellige fagprofessionelle, som udskiftes af forskellige årsager, skabes den lange tidsmæssige horisont. Der peges også særligt på overgange i barnets institutionsverden for eksempel fra børnehave til skole, som kan forlænge processen. Disse tråde vil jeg trække ind i forhold til unge på en ungdomsuddannelse, og i den sammenhæng også deres overgang til ungdomsuddannelse.

1.2 Kvalitetsuddannelse



Figur 1. FNs Verdensmål 4

I 2007 underskrev Danmark sammen med 83 andre lande den nye FN-konvention, Handicapkonventionen, som forpligter landene til at sikre handicappedes rettigheder i forhold til fuld deltagelse i alle aspekter af samfundet (Csonka & Ringsmose, 2019, s.119). Artikel 24 handler specifikt om inklusion i skole og uddannelsessystem og præciserer at ingen skal ekskluderes fra skolen (Institut for menneskerettigheder, 2021). Rammen er derfor sat til at arbejde for et samfund, som arbejder for lige muligheder for alle uanset handicap. Handicapkonventionen skaber et samfundsmæssigt fokus mod at fremme inklusion og bekæmpe eksklusion i forhold til handicappede. Retten til at tage en uddannelse på lige fod med andre er dermed en rettighed beskyttet af FN's handicapkonvention, som forpligter medlemslandene til at arbejde for at nedbryde de samfundsskabte barrierer mod, at opnå reel ligestilling for mennesker med handicap, hvilket yderligere blev cementeret i verdensmål nr. 4 "Kvalitetsuddannelse" (Csonka & Ringsmose, 2019, s.119).

Målet udtrykker et fælles ønske om at tilvejebringe inkluderende uddannelses tilbud af høj kvalitet, som sikrer lige adgang til læringsmuligheder for alle, samt bidrager til beskæftigelsesmuligheder for sårbare børn og voksne uanset social baggrund.

Børn og unge med mentale helbredsproblemer må ses i sammenhæng med de samfundsmæssige rammer, der stilles til rådighed for dem. Den stigende kurve af disse børn og unge hævder jeg er et symptom på de rammer der stilles til rådighed for dem.

1.3 Mentorstøtte under specialpædagogisk støtte

I forlængelse af verdensmål nr. 4 har vi i Danmark lagt vægt på at give flere elever og studerende på ungdoms- og videregående uddannelser med fysiske og psykiske funktionsnedsættelser eller tilsvarende svære vanskeligheder mulighed for at uddanne sig på lige fod med andre. Dette giver dem muligheden for at ansøge om specialpædagogisk støtte.

Specialpædagogisk støtte er individuel kompenserende støtte, som er oprettet efter ønske fra handicaporganisationer, hvilket er beskrevet af specialkonsulent fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK) (Personlig kommunikation). Støtten bevilliges af STUK gennem vurdering af støttebehov i sammenhæng med den vedhæftede dokumenta-

tion. Dokumentation kan ved en psykisk funktionsnedsættelse være dokumentation fra egen læge, speciallæge eller hospital, hvor diagnosen fremgår. Uden en diagnose kan en andre former for dokumentation for vanskeligheder være en udtalelse fra Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) i kommunen, dokumentation fra et bosted eller lignende (Børne- og Undervisningsministeriet 2021).

Den primært bevilligede støtteform til denne målgruppe på ungdomsuddannelsen, er støttetimer enten i form af studiestøttetimer eller støtteperson-timer varetaget af en mentor eller vejleder. Timerne beskrives som ekstra timer uden for undervisningens normale timer (Børne- og Undervisningsministeriet. 2021).

1.4 Ungdomsuddannelse

Til indsnævring af problemfeltet i forhold til unge med psykiske vanskeligheder på en ungdomsuddannelse ser jeg et behov for at få overblik over den eksisterende viden på området. Jeg vil i denne undersøgelse udelukkende have fokus på unge, der har påbegyndt en ungdomsuddannelse, hvilket betyder, at undersøgelsen ikke belyser de unge, der ikke overgår fra grundskole til ungdomsuddannelse. Der er grund til at antage, at gruppen af unge med psykiske vanskeligheder, der påbegynder en ungdomsuddannelse, udgør en mere ressourcestærk gruppe end unge med psykiske vanskeligheder, der ikke kommer videre i uddannelsessystemet.

En viden der afgrænses af søgeordene *specialpædagogisk støtte* og *ungdomsuddannelse*. Specialpædagogisk støtte har sin egen hjemmeside under Børne- og Undervisningsministeriet, www.spsp.dk, hvor faner inddeler viden om SPS i forhold til målgrupperne "Elever og studerende", "SPS-ansvarlige" og "Støttegivere" samt en fane med "Viden om" som beskriver generel viden om SPS (Børne- og Undervisningsministeriet. 2021). Hjemmesiden opdateres jævnligt, hvilket peger på at dette er et område i udvikling og med en samfundsmæssig prioritering.

Begreberne psykiske funktionsnedsættelser og psykiske vanskeligheder er sammenlignelige på Børne- og Undervisningsministeriets hjemmeside, hvilket følges videre i denne undersøgelse. Psykiske vanskeligheder dækker over depression, personlighedsforstyrrelse eller skizofreni og udviklingsforstyrrelser som ADHD og autisme (Børne- og Undervisningsministeriet. 2021).

Specialpædagogisk støtte på ungdomsuddannelserne er gennem de senere år evalueret indgående fra forskellige vinkler, hvilket vidner om en politisk bevågenhed på området. "Litteraturstudie om specialpædagogisk støtte og inklusion på ungdomsuddannelserne for personer med psykiske funktionsnedsættelser" udarbejdet for STUK med formålet at

kortlægge forskningsviden på området (EMU. 2018). Rapporten har særligt fokus på hvordan inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk støtte kan understøtte unge med psykiske funktionsnedsættelsers trivsel og/eller læring på ungdomsuddannelserne, samt virkningen af afprøvede indsatser, metoder og strategier. Jeg afgrænser undersøgelsen til at kikke på inklusionstiltag som specifikt er målrettet de unge med nødvendighed i at supplere almenundervisningen med specialpædagogiske tilbud. Jeg afgrænser mig derfor fra peermedierede indsatser.

Danmarks evalueringsinstitut har foretaget en samlet virkningsevaluering for STUK, som inddrager en registeranalyse med afdækning af mængden af SPS-forløb på baggrund af ordblindhed eller psykiske vanskeligheder. Registeranalysen viser at specialpædagogisk støtte er mest udbredt på erhvervsuddannelserne (EUD), de tekniske gymnasier (HTX), og HF. Andelen af forløb er steget kraftigt på 9 år fra 3000 forløb i 2008 til 20.000 forløb i 2017. Fordelingen af forløbene har også ændret sig med en firdobling af unge fra 4% til 16 %, der modtager SPS på baggrund af udviklingsforstyrrelser fx ADHD og autisme, samtidig med 12 % stigning af forløb, hvor unge har psykiske vanskeligheder (EVA, 2019). Stigningen begrundes i øget søgning til ungdomsuddannelserne samt at flere bliver diagnosticeret med psykiske funktionsnedsættelser, hvilket ses i sammenhæng med den tidligere præsenterede viden fra Vidensråd for Forebyggelse samt Ph.d.-studie. Registeranalysen viser, at unge, der modtager SPS i løbet af deres ungdomsuddannelse, klarer sig lige så godt og i tilfælde bedre end elever, der ikke modtager støtte. Dette er målt i forhold til faglig udvikling, risiko for frafald og sandsynlighed for at overgå til en videregående uddannelse, hvilket indikerer at SPS kompenserer for de unges udfordringer (EVA. 2019). Yderligere beskrives Region Nordjylland og Region Midtjylland at have den største andel uddannelsesforløb hvor der ydes SPS.

De overordnede positive målinger har dog også en slagside. Elever på EUD, der modtager støtte grundet psykiske vanskeligheder, kommer oftere i skolepraktik (31 %) frem for ordinær virksomhedspraktik, sammenlignet med øvrige elever (13 %). Dette har betydning for den udsatte gruppes muligheder for beskæftigelse (Institut For Menneskerettigheder. 2020).

En problematik Institut for Menneskerettigheder har undersøgt i forhold til rammerne for ligebehandling på erhvervsuddannelsen i rapporten "Ligebehandling af elever med handicap på erhvervsskoler". Rapporten beskriver en manglende fleksibilitet og mulighed for at indgå aftale om at tage skole- og praktikforløb på nedsat tid (Institut For Menneskerettigheder. 2020). Samtidig peger både denne rapport og registerrapporten på at unge med psykiske vanskeligheder på erhvervsuddannelsen i mindre grad kommer i beskæftigelse efter afsluttet uddannelse, hvilket kan pege på en manglende samfundsmæssig inkluderende kultur.

Med disse fund afgrænser jeg valget af ungdomsuddannelse til at tage udgangspunkt i erhvervsuddannelsen.

1.4.1 Selvsårbarhed som motivationsmønster

I forståelsen af unges oplevelser i forbindelse med en ungdomsuddannelse har jeg behov for at få en forståelse for den kultur de unge er en del. Jeg vælger her at anvende Thomas Ziehe, som er anerkendt for sin indsigt i ungdomspsykologi, ungdomskultur og ungdomsuddannelse. Med hans begreb *selvsårbarhed* får jeg forståelse for tendenser i ungdomskulturen, som påvirker unges grundlæggende motivationsmønstre i forhold til læring og uddannelse (Ziehe, 2020).

En selvsårbarhed, skabes gennem resonans fra andre, hvilket peger på et socialt læringsfundament. Specialet tager derfor udgangspunkt i et læringsperspektiv, der kan indfange det sociale liv, hvor tid og rum er inddraget samt hvor både det sociale og det kognitive aspekt er i spil.

I det perspektiv inddrager jeg Jean Laves begreb *deltagelsesbaner* til undersøgelse af hvad og hvordan de unge lærer ved deltagelse i forskellige deltages- og læringsbaner (Lave. 2009).

1.5 Erhvervsuddannelsen

Erhvervsuddannelsen er en vekseluddannelse med perioder af praktik på en arbejdsplads og undervisning på en skole. Den unge skrifter dermed mellem lærlinge-rollen og elev-rollen. Uddannelsen veksler dermed mellem forskellige læringsbaner i skole med kognitiv læring og praktik med kropslig læring, hvilket giver de unge tidlig erfaring med arbejdslivet gennem deres praktikforløb (Uddannelsesguiden. 2021).

Uddannelsen har ifølge Danmarks statistik det højeste frafald på 42 %, hvor gymnasierne ligger på 15 % målt på afbrud indenfor 5 år efter studiestart (Danmarks Statistik). Publikationen ”Frafald og fuldførelse på erhvervsuddannelserne” udgivet af Børne- og Undervisningsministeriet i 2018 beskriver at det største frafald ligger i overgangen mellem grundforløb 2 og hovedforløbet, hvor den unge skal indgå i rollen som lærling og have en læreplads i en virksomhed (Bilag 2). Udfordringer med søgning til erhvervsuddannelsen samt et øget frafald har i sammenhæng med et øgede behov for faglært arbejdskraft bidraget til en reform i 2015 med 4 klare mål (Undervisningsministeriet. 2020):

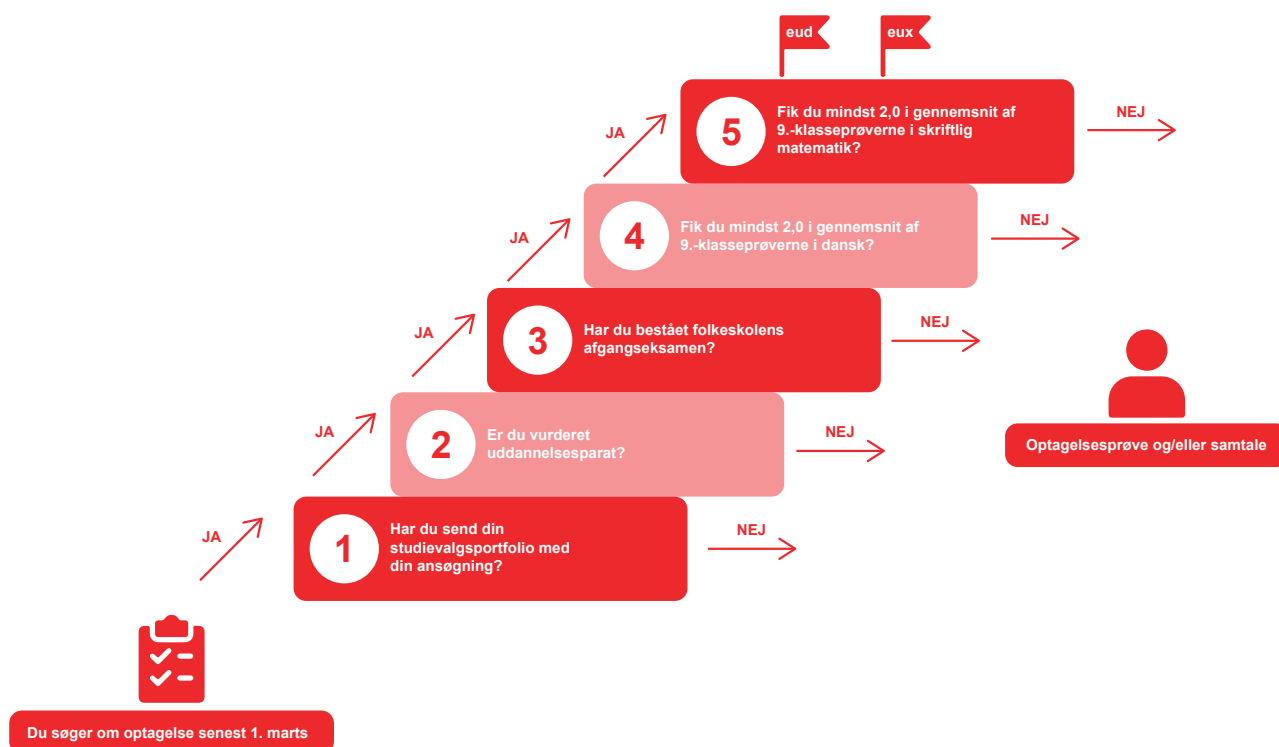
Mål 1: Flere elever skal vælge en erhvervsuddannelse direkte efter 9. eller 10. klasse.

Mål 2: Flere skal fuldføre en erhvervsuddannelse.

Mål 3: Erhvervsuddannelserne skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige som muligt.

Mål 4: Tilliden til og trivslen på erhvervsuddannelserne skal styrkes.

Målene taler ind i både en ungdomskulturel ændring i forhold til at ændre valg, samt en prioritering af det trivselsmæssige aspekt i forhold til fuldførelse af uddannelsen. Nyhedsbrev á 25. marts 2021 fra Børne- og Undervisningsministeriet fremhæver at Region Nordjylland som den eneste region i landet har nået målsætningen om, at 25 procent af en ungdomsårgang vælger en erhvervsuddannelse, når de forlader grundskolen (UVM. 2021). Dette vidner om en ungdomskulturel ændring i denne del af landet, som jeg vil undersøge nærmere, og som undersøgelserne ovenfor ikke tager højde for grundet det tidsmæssige overlap.



Figur 2. Adgangskrav til erhvervsuddannelsen

1.5.1 Fleksibilitet i adgangskrav

Adgangskravet til erhvervsuddannelsen er afhængig af den tidsmæssige horisont for afslutning af 9. eller 10. kl. Med uddannelsesstart direkte fra 9. klasse beskrives adgangskravet til uddannelsen i figur 2 fra Børne- og Undervisningsministeriet.

Figuren viser forskellige veje til erhvervsuddannelsen, hvor optagelsesprøve eller samtale er en mulig adgang, hvis ingen af de øvrige krav er opfyldt. Hertil kan spørgsmålet stilles om der overhovedet er adgangskrav til uddannelsen?

I Danmark har kun hver anden ung med en autisme-diagnose eller ADHD fået mindst 2 i dansk og matematik (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. 2019). Diagnoser, som en måling af Social- og Indenrigsministeriets Benchmarkingenhed viser er de hyppigste diagnoser blandt børn og unge i Danmark i 2019 (Social- og Indenrigsministeriets Benchmarkingenhed. 2020).

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd har for Danske Handicaporganisationer i 2019 udarbejdet en ana-

lyse som viser, at unge med handicap klarer sig dårligere ved folkeskolens afgangsprøve end unge generelt. Tidligere analyser har vist at det at klare sig godt til afgangsprøverne er en vigtig faktor for at få en ungdomsuddannelse (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. 2019).

Hvis så mange unge med en autisme- eller ADHD-diagnose klarer sig dårligt ved folkeskolens afgangseksamener, og der ikke er adgangskrav til erhvervsuddannelsen peger det på at erhvervsuddannelsen er den eneste ordinære mulighed for ungdomsuddannelses for denne gruppe unge. En mulighed, som efterlader et valg om deltagelse eller ikke-deltagelse.

Med behov for viden om unges oplevelser af overgangen til en ungdomsuddannelse fra folkeskolen inddrages Socialstyrelsens "Vidensafdækning af overgange ifm. ungdomsuddannelser for unge med handicap" (Socialstyrelsen. 2020). Rapporten er udarbejdet ud fra det politiske vedtagende BUIP, som

er et udviklings- og investeringsprogram på børne- og ungeområdet, med formålet at understøtte en vidensbaseret og effektiv socialpolitik, samt danne afsæt for fremtidige projekter. Projekter, som blandt andet Socialstyrelsens ”Styrket overgang til og fastholdelse på ungdomsuddannelse for unge med handicap” (Socialstyrelsen. 2021). Et projekt som skal udvikle en model for indsatser til støtte for unge med handicap i at starte på og gennemføre en ungdomsuddannelse.

Socialstyrelsens Vidensafdækning dækker over et dansk og internationalt litteraturstudie samt praksisafdækning af interviews med 29 unge med handicap fordelt på seks ungdomsuddannelser. Rapporten beskriver kerneelementer, som har betydning for den unges fastholdelse på og gennemførelse af ungdomsuddannelsen. Der peges på et særligt centralt kerneelement, hvor den unge tilbydes viden om støttemuligheder samt tilbydes de nødvendige støttemuligheder uden at skulle kæmpe for sine rettigheder. Heri beskrives vejledere og mentorer som altafgørende for mange unge i forhold til at drøfte faglige og sociale spørgsmål i uddannelsesmiljøet, om flow i uddannelsen, skabe tryghed og hjælpe ind i uddannelsesmiljøet.

I rapporten beskrives erhvervsuddannelsen til at være underrepræsenteret i forhold til samtlige danske unge på ungdomsuddannelserne (Socialstyrelsen. 2020, s. 10). En underrepræsentation som kan have betydning for at der ikke tages tilstrækkeligt højde for grundskolens særligt sårbare unge mennesker i fremtidige projekter, da erhvervsuddannelsen er den ungdomsuddannelse med differencere-

de formelle adgangskrav i betydning af at alle har mulighed for at blive optaget. Dette betyder at erhvervsuddannelsen favner en sårbare målgruppe, som bliver særligt iøjnefaldende grundet uddannelsens mange SPS-forløb, hvilket skaber en problemstilling i at uddannelsen ikke er repræsenteret på lige fod med de øvrige ungdomsuddannelser.

1.5.2 Et decentreret læringsperspektiv

Med et særligt fokus på at afdække mønstre i unges påvirkning af omgivelsernes respons i deres deltagelsesbaner inddrager jeg teorier af den kritiske psykolog Ole Dreier. Hans perspektiv på læring inddrager både tilsigtet og utilsigtet læring som en ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster (Dreier, 1999a, s. 85). Han anlægger dermed et decentreret læringsperspektiv, hvilket giver mulighed for at undersøge den unges læring i forskellige deltagelsesbaner både med et kognitivt som socialt fokus, samtidig med at teorien giver mulighed for at undersøge unges læring i et diakront perspektiv.

Dreiers begreb *daglig livsførelse* er centralt i forhold til at undersøge unge med psykiske udfordringer i et ungdomsuddannelsesperspektiv. Begrebet inddrager den enkeltes personlige handlinger på tværs af deltagelsesbaner, hvor den tilsigtede læring inddrages i et dialektisk forhold med den enkeltes utilsigtede læring (Dreier, 1999a, s. 88). Teorien favner dermed både erhvervsuddannelsens forskellige læringskontekster; skole og virksomhed, som tilsigtet læring, og de unges handlinger i forhold til dette som den utilsigtede læring. Gennem dette læringsperspektiv kan et subjektivt perspektiv på unges motivation for deltagelse i uddannelsen analyseres frem.

1.6 Region Nordjylland

Med Region Nordjyllands ungdomskulturelle ændring finder jeg det relevant at undersøge forekomsten af diagnoser i denne del af landet i sammenligning med øvrige regioner. Jeg vælger dette for at kunne vurdere om der er en sammenhæng mellem en diagnose, valg af uddannelse og det høje antal af specialpædagogisk støtte.

Forekomsten af diagnoser blandt børn og unge i Region Nordjylland er steget med 74 % over perioden 2009-2019, mens det tilsvarende er 25 pct. i Region Hovedstaden (Social- og Indenrigsministeriets Benchmarkingenhed, 2020). En stigning, hvor regionernes visitationskriterier til udredning og behandling på psykiatrisk sygehus osv. kan have betydning. Samtidig med forskelle i adgangen til relevante kommunale tilbud og kommunal henvisningspraksis kan også påvirke hvor mange børn der udredes og behandles på sygehuset, og dermed registreres med en psykiatrisk diagnose. Region Nordjylland har samtidig færrest børn og unge med psykiatriske diagnoser sammenlignet med øvrige regioner, hvilket kan betyde en tidlig opsporing af børn og unge (Social- og Indenrigsministeriets Benchmarkingenhed, 2020).

Et studie har vist at ADHD og autisme debuterer i den tidlige barndom og bliver diagnosticeret væsentligt tidligere hos drenge end hos piger. For ADHD bliver drenge i gennemsnit diagnosticeret som 8-årige (Dalsgaard et al., 2020).

Region Nordjylland har dermed en massiv stigning af børn og unge, som får diagnoser. Samtidig med en regional ungdomskulturel ændring i valg af ungdomsuddannelse til erhvervsuddannelsen som har den største andel af støtteforløb.

1.6.1 Personlig konfiguration af læring

Mentorstøtten er den altafgørende støtte for unges deltagelse i en ungdomsuddannelse for. Unge med psykiske vanskeligheder. I undersøgelse af hvordan mentorstøtten gør en forskel for unge i uddannelsessammenhænge vil jeg anvende Anne Morins begreb personlig konfiguration af læring (Morin, 2009). Mentorstøtte foregår i isolerede læringsforløb udenfor uddannelsesrammen (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021). Begrebet bidrager til at anskue den enkeltes oplevede positionering i sammenhæng med deres deltagelsesbaner, hvilket fremhæver læreprocessens relationelle karakter (Morin, 2009). Dette anskueliggør samtidigt at læreprocessen formidles gennem, er forbundet til og må ses i samspil med andre i og på tværs af kontekster.

1.7 Problemformulering

Det ovenstående problemfelt afdækker et videnshul omkring unge med handicap på erhvervsuddannelsen. Med den markante stigning af unge med psykiske udfordringer, hvor autisme og ADHD er de hyppigste diagnoser, skærpes relevansen for en undersøgelse af denne målgruppe. Unge, som med en sandsynlig svag afgangseksamen har et be-

grænset valg af ungdomsuddannelse til kun at være erhvervsuddannelsen. En uddannelse med det største frafald af alle ungdomsuddannelserne og med de fleste SPS-forløb, hvor mentorstøtten har afgørende betydning for sårbare unges deltagelse på uddannelsen. Ovenstående leder frem til følgende problemformulering:



På hvilken måde ændrer mentorstøtten de unges forudsætninger for deltagelse på erhvervsuddannelsen, og har dette betydning for deres fremtidige muligheder?

1.8 Afgrænsning

I dette afsnit vil jeg præcisere centrale begreber i problemformuleringen som vil bidrage til en skærpet nuancering og forståelse, samtidig vil en geografisk og empirisk afgrænsning begrundes.

Problemformuleringen er tvedelt. Besvarelsen af problemformuleringens første del har dermed betydning for besvarelsen af dennes anden del. Hovedvægten fokuseres derfor på første del, ”På hvilken måde ændrer mentorstøtten de unges forudsætninger for deltagelse på erhvervsuddannelsen...” med mulighed for besvarelse af den anden del, ”... og har dette betydning for deres fremtidige muligheder?”

Mentorstøtte:

Alle unge på erhvervsuddannelsen kan modtage mentorstøtte som en kortvarig støtte. I dette speciale defineres mentorstøtte, som et længerevarende forløb bevilliget som specialpædagogisk støtte af Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. Jeg vil undersøge de unges behov for mentorstøtte i vekseldannelsens forskellige læringskontekster.

De unge:

De unge afgrænses til unge, som modtager mentorstøtte på baggrund af psykiske vanskeligheder specifikt i form af diagnoserne ADHD og Aspergers syndrom.

Erhvervsuddannelsen:

Erhvervsuddannelsen, hvor specialpædagogisk støtte er mest udbredt, afgrænses undersøgelse af uddannelsen til grundforløb 2. Afgrænsning til dette forløb er udvalgt på baggrund af uddannelsens største frafald sker i overgangen mellem grundforløb 2 og hovedforløbet. En undersøgelse heraf vil derfor give mulighed for at kunne analysere mulige

tiltag frem som hæmmer eller motiverer overgangen til en ordinær virksomhedspraktik. En praktik med betydning for de unges fremtidige muligheder for beskæftigelse. Yderligere afgrænses erhvervsuddannelsen til fagretninger, der ligger indenfor Fordelsuddannelser i 2021. Disse fag forventer arbejdsgivere et særligt stort behov for arbejdskraft indenfor, hvilket vil have en øget sandsynlighed for at få en læreplads i en virksomhed.

Deltagelse:

Begrebet deltagelse defineres i forståelsen af Jean Lave teoretisk begreb ”legitim perifer deltagelse”, hvor deltagelse er det definerende kendetegn ved både kognitiv og social læring (Lave, 2003).

Geografisk fokuseres specialets dataindsamling til Region Nordjylland grundet denne regions massive stigning i diagnoser til børn og unge i forhold til andre regioner. Samtidig har denne region som den eneste en ungdomskulturelle ændring i valg af ungdomsuddannelse til fordel for erhvervsuddannelsen.

Specialet empiri er udvalgt ud fra aktualitet og begrænset i omfang til at omhandle specialpædagogisk støtte på ungdomsuddannelse med særlig vægt på erhvervsuddannelsen. Grundet specialets tidsmæssige perspektiv udelades Danmarks evalueringsinstituts samlede virkningsevaluering, som den anvendte registeranalyse er en del af (EVA, 2021).

1.9 Specialets opbygning og struktur

Specialet anvender visualisering i form af farver og figurer for at præcisere og tydeliggøre den skriftlige fremstilling.



Figur 3. Illustration over specialets opbygning.

Kapitlerne visualiseres gennem farvekoder, hvilket nedenstående figur illustrerer. Denne tydeliggør ligeledes specialets opbygning og strukturering med formålet at synliggøre undersøgelsens udførelse for læseren.

1.9.1 Specialets tilblivelse

Jeg indgik i et kommunalt specialesamarbejde med henblik på, at undersøge unges oplevelser af overgangen fra grundskole til en ungdomsuddannelse

og anvendelse af specialpædagogisk støtte. Samarbejdet frembragte en undring over kommunens umiddelbare forventning af unges tilgængelighed for specialpædagogisk støtte på en ungdomsuddannelse. En undring, der bunder i både faglige og personlige erfaringer i forbindelse med bevilling af støtte til børn med psykiske vanskeligheder i det offentlige system. En undring er en del af min forforståelse og som førte min vej videre til samarbejde med en erhvervsvirksomhed og erhvervsskole.

2. Kapitel 2 - Metodologi

I dette kapitel beskrives og ekspliciteres specialets videnskabsteoretiske og metodiske ramme. Kapitlet indledes med en præsentation af specialets forskningstyper og videnskabsteoretiske afsæt. Derefter forefindes specialets beskrivende forskningsdesign, som efterfølges af præsentation af de anvendte kvalitative metoder i indsamling af det empiriske materiale.

Efterfølgende beskrives selektionskriterier for udvælgelse af specialets informanter, som følges af forskningsetiske refleksioner i forhold til den sårbare gruppe af unge samt sikring af validitet i indsamlingen af empirien. Afslutningsvist præsenteres specialets analytiske fremgangsmåde.

2.1 Videnskabsteoretisk position

Dette afsnit indeholder en redegørelse for nærværende speciales forskningstyper samt det videnskabsteoretiske afsæt. En afklaring af dette er væsentligt, fordi det er med til at præcisere, hvilken form for viden, jeg vil producere, og hvorledes det er i overensstemmelse med de metodiske valg, jeg træffer i processen mod at besvare problemformuleringen (Andreasen, Rasmussen, Rasmussen, Jensen, Ydesen & Ravn, 2017, s. 54). I den sammenhæng vil jeg pointere, at specialets videnskabsteoretiske afsæt derfor fremstår som et kontinuerligt refleksionsarbejde, der bidrager til at afklare hvorfor og hvordan, jeg har valgt at være videnskabelig (Andreasen et. al, 2017, s. 55).

2.1.1 Forskningstyper

Jeg søger viden om hvordan mentorstøtten praktiseres i erhvervsuddannelsen. Dette for at forstå de unges behov for støtten samt hvilke muligheder de giver dem, og ikke mindst hvordan støtten giver mening for dem. Jeg forsøger dermed at forstå de forhold og sammenhænge, der er gældende og hvad der giver mening og har betydning for de unge i de sammenhænge, de indgår i (Thisted, 2019, s. 116). Jeg er bevidst om, at jeg som forsker skal forstå og fortolke noget, som allerede er fortolket af informanterne. Jeg anvender dermed både den forstående og den fortolkende forskningstype i at søge viden om og beskrivelser af mentorstøtten i erhvervsuddannelsen som kontekst.

I og med erhvervsuddannelsen er en vekselluddannelsen søger jeg viden om praksis i forhold til de unge i både et virksomhedsperspektiv og i skoleperspektiv. Jeg søger viden om de unges mulighed for at få støtte hvorfor den beskrivende forskningstype anvendes til opnåelse af en dybere forståelse gennem beskrivelser af hvordan tingene forholder sig og hænger sammen indenfor det felt jeg ønsker at undersøge (Thisted, 2019, s. 106).

2.1.2 Hermeneutik

Hermeneutik betyder fortolkningskunst eller læren om forståelse. Ordet stammer fra det græske "hermeneuein" og betyder at tolke eller fortolke. Hermeneutikkens budskab omhandler en forståelsesmæssig proces, hvor enkelte dele skaber en sammenhæng, som bidrager til at skabe mening (Ingemann, 2017). Forståelse for hver del fortolket ind i en helhed er dermed centrale processuelle begreber for hermeneutikken i relation til at opnå erkendelse. Gennem en biografisk narrativ tilgang med udgangspunkt i livsfortællinger, der opfattes som situerede og kontekstualiserede i tid og rum, ser informanterne tilbage og genfortolker livsfortællinger fra bestemte tidspunkter og steder (Bo, Christensen & Thomsen, 2016, s. 15).

Fortolkning er en proces, hvor jeg som forsker afdækker meningsfyldte budskaber i deltagernes oplevelser og erfaringer i relation til min teoretiske indsigt, kendskabet til helheden og den kontekst, som budskabet er afsat i. Fortolkning af intentionen bag den andens handlinger bidrager således til budskabets substans. Fortolkning handler dermed om at finde ud af, hvad den anden fortæller, hvorfor hermeneutikken kan anses som en refleksion over, hvordan et udtryk kan overføres fra den andens verden til ens egen gennem fortolkning (Birkler, 2021, s. 111).

Det andet centrale begreb indenfor hermeneutikken er forståelse, som handler om, at jeg ønsker at bruge mine menneskelige evner til at sætte mig ind i de unges sted og forsøge at forstå og erkende, hvad der giver mening for de unge i en uddannelsessammenhæng (Ingemann, 2017, s. 111). Med begrebet forståelse følger en subjektiv forforståelse gennem forventninger og formeninger, som kendetegner vores måde at være til stede på og leve ud fra. Vores forforståelse skaber en samlet horisont,

hvor alt bliver fortolket ud fra. Med baggrund i den subjektive forståelseshorisont skabes en forståelsesmæssig cirkularitet gennem forståelse og ny fortolkning på baggrund af horisontsammensmeltning, hvilket kommer til udtryk i den hermeneutiske spiral (Birkler, 2021, s. 118). Med mentorstøtte som udgangspunkt skærpes blikket i forhold til de unges oplevelser, deres diagnoses betydning samt omgivelsernes syn på dem.

Den hermeneutiske spiral handler om at forståelse foregår i en vekselvirkning mellem del og helhed, hvor delene kun kan forstås, hvis helheden inddrages, og omvendt kan helheden kun forstås, hvis delene inddrages. Det er sammenhængen og relationen mellem delene og helheden, der skaber mening, og som ligeledes forårsager, at vi kan forstå og fortolke. Dermed frembringes erkendelsen processuelt gennem del og helhed indsat i en kontekst med det epistemologiske udgangspunkt at søge indsigt i mentorstøttens betydning for de unge gennem fortolkning af deres udsagn indsat i deres liv, som en samlet kontekst. I min rolle som forsker i bevægelsen i den hermeneutiske spiral er jeg en aktiv del af fortolkningen, hvilket kræver at jeg gennem forståelse kan sætte mig ind i såvel de fagprofessionelles som de unges sted.

Den hermeneutiske tilgang bidrager med på videnskabelig vis at opnå forståelse for mentorstøttens meningsskabelse gennem intersektionelle analyser af de ydre perspektiver på de unge gennem fagprofessionelle fra uddannelsens forskellige kontekster samt indre og dermed samproducerende perspektiver fra de unge selv (Christensen & Thomsen, 2016, s. 263).

Den hermeneutiske tilgang fremanalyserer meningsskabelse. Gennem sammenvævet subjektiv viden bidrager denne tilgang til at forstå hvordan mentorstøtten skaber mening for de unge. For-

tolkning af de fagprofessionelles perspektiver af de unges udfordringer i uddannelsen som helhed inddrages med fokus på deres facilitering af de unges deltagelse. Min forforståelse udvides herved i forhold til at kunne forstå og sætte mig i de unges sted.

Ontologi

Både forskningstyperne og den hermeneutiske tilgang befinder sig inden for den idealistiske position, hvilket betyder, at man baserer sig på den ontologi, at "verden ikke eksisterer uafhængigt af observatøren, hvorved observatøren, subjektet, får en særlig betydning både som handlende aktør og som betragtede undersøger" (Ingemann, 2017). Derved kommer både viden om de fagprofessionelle og deres pædagogiske praksis til at spille en stor rolle i besvarelsen af problemformuleringen. Viden om de forskellige dele af uddannelsen, som de unge er i eller træder ind i og jagttager sig selv ud fra. Med specialets formål at tilvejebringe viden om unges erfaring med mentorstøtten, og på hvilken måde støtten er meningsskabende for dem er den hermeneutiske tilgang befordrende. Min rolle som forsker eller betragtede undersøger bliver ligeledes taget højde for gennem hele undersøgelsesprocessen, da tænkning og sprog er med til at gøre viden tilgængelig (Ingemann, 2017).

2.2 Beskrivende forskningsdesign

Formålet med dette speciale er at undersøge mentorstøttens læringspotentiale for unge med psykiske vanskeligheder på erhvervsuddannelsen. Jeg søger dermed en dybere forståelse af de sammenhænge, hvor unge og fagprofessionelle mødes med krydsfeltet i den specialpædagogiske støtte med særlig fokus på mentorstøtte.

Sandhedskriteriet for den hermeneutiske forskningsproces tager udgangspunkt i mening, hvilket gør det væsentligt at sikre transparens i specialets meningsfulde erkendelsesproces. Figur 4 visualiserer min erkendelsesmæssige proces, hvor hver erkendelsesdel fortolkes ind i en ny kontekst. Den kronologiske rækkefølge videreføres i indsamlingen af empiri, og beskriver dermed også specialets metodiske struktur.

Med fokus på at undersøge unges forudsætninger for deltagelse på erhvervsuddannelsen anvendes den narrative tilgang, som netop fokuserer på informanternes egne fortællinger. Den afgørende styrke i denne tilgang er den tætte forbindelse mellem "små" og "store" fortællinger som forbindes mellem sociale relationer og fortællinger på mikroniveau med samfundets overordnede transformationsprocesser på makroniveau (Bo, Christensen & Thomsen, 2016, s. 22).

Informanternes konkrete beskrivelser bidrager dermed til nye erkendelser som processuelt samles til et hele, hvor jeg gennem den narrative tilgang får

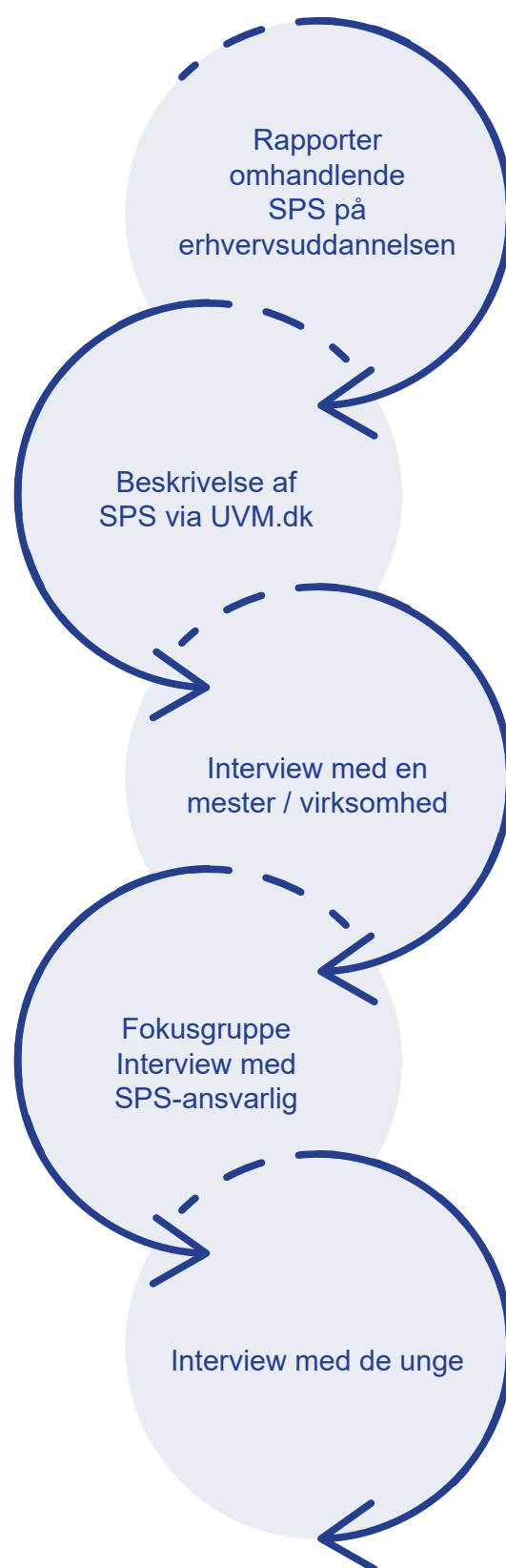
mulighed for at fortolke unges sammenhængende identitetsproces ind i en samfundsmæssige kontekst. I forståelsen af generelle tendenser i den nutidige ungdomskultur inddrages ungdomsforsker Thomas Ziehes begreb selvsårbarhed, som tager udgangspunkt i den unges selviagttagelse af omgivelsernes respons på egne handlinger. Begrebet inddrages i forståelsen af påvirkningstendenser af unges grundlæggende motivationsmønstre i forhold til læring og uddannelse (Ziehe, 2020, s. 180).

Specialets store fortælling beskriver det samfundsmæssige perspektiv på unge med psykiske vanskeligheder. I specialets problemfelt expliciteres min forforståelse som danner grundlag for udforskning af den specialpædagogiske støttes praksis. Gennem semistrukturerede oralhistoriske interviews med fagprofessionelle fra erhvervsuddannelsens forskellige læringskontekster inddrages den teoretiske viden til at forstå og nuanceret spørge ind til de forskellige fagprofessionelles praksis i forhold til behov og anvendelse af støtten i de forskellige dele af uddannelsen. Min forforståelse ændres gennem hvert gennemført interview og reflekteres ind i forståelsen af den næste.

Fortolkningen af de fagprofessionelles praksis og deres generelle fortolkning af unge med psykiske vanskeligheder fra hver deres perspektiv analyseres med det metodiske begreb faciliteret deltagelse (Bruselius-Jensen & Nielsen, 2020, s. 26). Begrebet fremhæver de unges deltagelse i egen læring gen-

nem invitation ind i en defineret ramme. De fagprofessionelle har dermed en aktiv rolle i at muliggøre og styrke de unges deltagelse i den faglige kontekst, hvilket har betydning for de unges forudsætninger for deltagelse i de forskellige kontekster. Jeg anvender denne viden om støttebehov i uddannelsens forskellige læringskontekster samt de fagprofessionelles generelle perspektiver på unge med psykiske udfordringer i udforskning af de unges perspektiver.

Undersøgelsens fokus på mentorstøttens læringspotentiale for unge med psykiske vanskeligheder vælges de unges perspektiver som specialets hovedempiri og repræsenterer herigennem specialets lille fortælling. Den lille fortælling tager afsæt i to unges livsfortællinger. Unge udfordret med ADHD og Aspergers, som beskriver deres oplevelser gennem den visuelle metode journey mapping (Bruseilius-Jensen & Nielsen, 2020, s. 20). En metode, som giver mulighed for at italesætte de oplevelser, som de finder vigtige i deres oplevede deltagelsesbaner og efterfølgende udfolde betydningen for dem. De semistrukturerede livsverden-interviews foretages fysisk med udgangspunkt i en interviewguide udarbejdet ud fra Ole Dreiers decentrerede læringsperspektiv. Dette læringsperspektiv giver mulighed for at fortolke de unges beskrevne handlemuligheder i både tilsigtet og utilsigtet læring i et diakront perspektiv. De unges fortællinger analyseres gennem Anne Morins begreb personlig konfiguration af læring, hvorigennem jeg fortolker de unges handlinger ud fra deres fortællinger. Begrebet bidrager til at anskue den enkeltes oplevede positionering i sammenhæng med deres deltagelsesbaner, hvilket fremhæver læreprocessens relationelle karakter (Morin, 2009). Dette anskueliggør samtidigt at læreprocessen formidles gennem, er forbundet til og må ses i samspil med andre i og på tværs af kontekster. Det diakrone perspektiv bidrager dermed med muligheden for at fortolke de unges meningsfulde anvendelse af mentorstøtten, som foregår i isolerede forløb og dermed ligger i spændingsfeltet mellem almen- og specialpædagogik.



Figur 4. Specialets erkendelsesmæssige proces

2.3 Semistrukturerede interviews

Grundet undersøgelsens kompleksitet, anvendes kvalitative metoder med et stærkt deltagerperspektiv for at opnå nuancerede data til at forbinde samfundsmæssige overordnede transformationsprocesser fra makroniveau til mikroniveau.

Dataindsamlingen tager udgangspunkt i fire semistrukturerede interviews.

Der er udarbejdet interviewguide med temaer, som informanterne ønskes at berøre under interviewene. Spørgsmålene er formuleret med en bredde, så det er muligt for informanterne selv at indholdsudfylde og konkretisere dem (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

2.3.1 Virtuelle oralhistoriske interviews med fagprofessionelle

Den oralhistoriske interview er valgt på baggrund af metodens styrke til at få viden om et bestemt emne, som rækker ud over den interviewede persons historie og dækker den fælles historie mellem ung og fagprofessionel (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 221). I dette speciale omkring den unges støttebehov i hver af uddannelsens dele.

Interviewene foregår i det virtuelle rum, hvor der tages højde for mellemrumszoner omkring iscenesættelse af interviewet. Videooptagelsen begynder derfor i det øjeblik deltagerne lukkes ind i det virtuelle rum og endes ved endt møde. Derved modvirkes den "kunstige" virkelighed, som et rammesat interview kan skabe og opbygger så naturlig en relation mellem interviewer og informanter som muligt.

Indholdet af samtalerne anser som jeg forskningsredskab, hvor deres fortællinger tillægges mening og baseres på min fortolkning ud fra spørgsmål udarbejdet i interviewguiden samt mine opfølgende spørgsmål (Bo, Christensen & Thomsen, 2016, s. 19). Interviewguides forelægger som bilag 4 og 6.

Jeg lægger vægt på de fagprofessionelles fortællingers substantielle indhold med mulighed for at komme ind i deres verden af identiteter, betydninger, praksisverden og dagligdagsskoder, som er til stede i interaktionsprocessen med udgangspunkt i oplevede handleforløb med unge med psykiske udfordringer (Bo, Christensen & Thomsen, 2016, s. 19). Deres redegørelser af handlinger og strukturer skaber en forståelse for de unges deltagelsesmuligheder i de forskellige kontekster og omhandle hvordan den specialpædagogisk støttes praktiske udførelse.

Fokusgruppeinterviewet er valgt på baggrund af metodens styrke til at producere koncentrerede data omkring et specifikt fænomen. Fokusgruppeinterviewet har en stram strukturering grundet det indholdsmæssige fokus, men med et eksplorativt sigte for at få forskellige synspunkter frem. Dette indebærer en højere grad af moderatorinvolvering, hvilket sker gennem de stillede spørgsmål ud fra interviewguiden (Halkier, 2020, s.170).

2.3.2 Livshistorieinterviews med unge ud fra journey mapping

De unges perspektiv kommer til udtryk gennem fysiske livshistorieinterview med afsæt i journey mapping (Bruselius-Jensen & Nielsen, 2020). Det fysiske interview er væsentlig i relation til den sårbare unge i forhold til min tolkning af den unge ud fra det kropslige nærvær og nuancer i stemmen (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 205). Den unge tegner sit liv i forhold til sin læringsrejse, efter at jeg havde stillet ladseret en skabelon ud fra min egen læringsrejse. Metoden har et stærkt deltagerperspektiv, hvor de unges egen tolkninger og meningsskabelse i deres deltagelsesbaner træder mærkbart frem (Bruselius-Jensen & Nielsen, 2020). Den unge udvælger selv situationer, begivenheder og handlinger som skaber meningsfulde sammenhænge i deres livsforløb, hvor den retrospektive meningsskabelse træder

frem og bidrager med et konkret individuelt refleksionsrum. Samtidig fastholdes deres individuelle oplevelse og perspektiv og sættes i relation til deres mentorstøtte. Spørgsmålene fra interviewguiden anvendes eksplorativ og forelægger som bilag 9.

2.3.3 Transskribering

De virtuelle oralhistoriske interviews er transskriberet ud fra videooptagelse med visning af den talende på skærmen. Oversættelsen fra talesprog til skriftsprog er udført gennem en indholdsanalytisk tilgang. Angivelse af kropssprog er tilføjet i transskriberingen, hvor det findes relevant for forståelsen. Tempoet i samtalen, handlinger samt intonationer er beskrevet i forhold til relationens og kontekstens betydning for indholdet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Transskriptionen af de livshistoriske interviews oversættes ud fra lydfil. Den ene unge stammer og har indimellem svært ved at finde konkrete ord i samtalen, hvorfor han kan anses at hjælpes på vej. I interviewet adspørger jeg flere gange om forskellige ord, som responderes be- eller afkræftende i forhold til det han ønsker at formidle frem. I oversættelsen udelades "refleksionsudtryk", som ehh, øhh for ikke at sløre tekstens indhold. Jeg udtrykker ofte "ja", "okay" og lignende, hvilket gengives eller udelades indenfor kontekstens relevans (Halkier, 2020). Navngivne personer i interviewene transskriberes med et bogstav. Dette for at kunne skelne mellem de forskellige personbeskrivelser.

2.3.4 Personlig kommunikation

I dataindsamlingen indgår telefoniske samtaler, sms-beskeder samt mailkorrespondance, hvilke kildeangives som personlig kommunikation.

2.4 Selektionskriterier

Dataindsamlingen fokuseres til Region Nordjylland grundet den massive stigning i diagnoser til børn og unge samtidig med den ungdomskulturelle ændring i valg af ungdomsuddannelse til erhvervsuddannelsen, som har den største andel af støtteforløb.

Perspektiver fra fagprofessionelle fra begge dele af erhvervsuddannelsens læringskontekster har relevans i forhold til at kunne besvare problemformuleringen fyldestgørende i forhold til uddannelsen som helhed.

I virksomhedsregi vælges perspektiv fra en mester med en mellemstor virksomhed med 18 lærlinge. Virksomhedens størrelse har betydning for mesterens erfaring med unge med psykiske vanskeligheder. Transskribering af interview med mester forelægges som bilag 3.

I skoleregi udvælges tre SPS-ansvarlige, hvor to er mentorer og en er læsevejleder. Alle er fra samme nordjyske erhvervsskole som de unge, men arbejder på forskellige afdelinger. De har specifik viden og erfaring med unge med psykiske vanskeligheder i praksis. I skoleregi er mentorer tilgængelige for alle unge på uddannelsen, men en bevilling af specialpædagogisk støtte giver mulighed for en mere tæt og længerevarende støtte. Den ene af de SPS-ansvarlige er mentor for begge de unge informanter. Transskribering af interview med SPS-ansvarlige forelægges som bilag 5.

Erhvervsskolens SPS-ansvarlige har været gatekeeper i relation til selektionen af de interviewede unge. De unge er to unge mænd på 17 år med repræsentation fra by- og landsamfund i Nordjylland. Begge er udredt med forskellige diagnoser; Asperger Syndrom og ADHD og modtager mentorstøtte som

komensation for deres udfordringer. Støtten er bevilliget på forskellige tidspunkter i uddannelsen. De går begge på den nordjyske erhvervsskole, hvor de SPS-ansvarlige arbejder, og går på grundforløb 2 på murer- og tømreruddannelsen. De har påbegyndt uddannelsen direkte efter 9. klasse, hvorfor deres primære erfaring ligger i skolekonteksten med erfaring fra virksomhedskonteksten efter en uges praktikforløb. Transskriberinger af interviews forelægges som bilag 7 og 8.

Gennem mailkorrespondance får jeg kontakt til mesteren og erhvervsskolens studievejleder. Via videoreformidling fra studievejlederen blev jeg henvist til de tre SPS-ansvarlige, som blev gatekeeper til de unge. På grund af et længerevarende tidsmæssigt spring fra samtykke til afholdelse af interview blev de unge adspurgt igen om samtykke til interview. Dette foregik gennem SPS-ansvarlige. Herefter tog jeg kontakt gennem sms i forhold til planlægning af tidspunkterne for interviewene. Jeg medsendte en kort video med en præsentation af mig selv og indholdet i interviewet til begge unge, hvor jeg mødte en udfordring grundet manglende tilbagemelding. Jeg var i løbende kontakt med de SPS-ansvarlige, som tilskyndede de unge til at svare hvorefter interviewene blev planlagt.

Genåbningen af uddannelsesstederne i forhold til Coronapandemien gav mulighed for fysiske interviews på de unges erhvervsskole i lokaler, hvor de unge færdes i hverdagen (Tekniq Arbejdsgiverne. 2021). Interviewene blev faciliteret gennem de unges mentor på den måde at de unge blev fuldt til lokalet, hvor interviewet foregik af mentoren samt adspurgt om de ønskede dennes deltagelse i interviewsituationen. Dette for at sikre de unges optimale tryghed. Den ene unge ønskede mentorens tilstedeværelse.

2.4.1 Forskningsetiske refleksioner

Specialet hviler på udtalelser fra unge med psykiske udfordringer, hvilket er en særlig sårbar gruppe af unge, som er svære at få i tale. Dette skyldes både deres udfordringer samt graden af og bevidstheden omkring deres udfordringer, samt hvor åbne de er overfor omgivelserne i forhold til dette. Mange refleksioner over etiske overvejelser og metodemæssige greb har været i spil. Betydningen af at få viden om de unge som målgruppe er vægtet højt for at kunne imødekomme dem så respektfuldt og forstående som muligt. Coronapandemien har yderligere skabt svære vilkår for den kvalitative dataindsamling i forhold til den sårbare målgruppe, hvor en direkte fysisk deltagelse i interview er optimalt at foretrække for mig som forsker, grundet den fysiske kontakts mulighed for at aflæse de unges totalkommunikation (Regeringen 2020).

2.4.2 Sikring af validitet

Mentorens tilstedeværelse i interviewsituationen er et bevidst tiltag for at sikre validitet i interviewsituationen, da den ene blev beskrevet som let at stresse

og med angst samtidig med en mulig social distance over for fremmede. Begge unge har udfordringer med at holde koncentrationen og udfordringer med at holde overblikket over interviewsituationen, hvorfor jeg iscenesætter interviewsituationen med forskellige former for afskærmning af visuelle indtryk i lokalet til at sikre optimal koncentration. Dette både i forhold til den unges placering i lokalet, som at skærme fra udefrakommende indtryk.

Skriftlige samtykkeerklæringer blev fremsendt til de fagprofessionelle inden interviewene. De unges samtykke til interviewdeltagelse blev mundtligt givet til de unges mentor. Den fremsendte video på sms skal anses som en samtykkeerklæring i forhold til viden om indhold i interviewet.

I interviewsituationen blev den skriftlige samtykkeerklæring givet på skrift og læst op, hvorefter de unge underskrev. Det mundtlige samtykke blev ligeledes optaget (Bilag 7, linje 19-24 & Bilag 8, linje 13-19).

2.5 Analytisk fremgangsmåde

Specialets udspringer af en undring over en kommunal forventning om den specialpædagogiske støttes tilgængelighed på en ungdomsuddannelse, hvorfor jeg som udgangspunkt anvender min for forståelse til at forstå praksis omkring dette gennem interview med fagprofessionelle. Jeg er herefter gået analysestrategisk til værks ved at lade empirien styre og strukturere den begyndende analyseproces, hvilket er i tråd med den forstående forskningstype samt med specialets hermeneutiske tilgang. De første skridt i dataindsamlingen jf. figur 4 bidrog til viden om praksis omkring støtte til unge med psykiske vanskeligheder i uddannelsens forskellige læringskontekster og førte samlet til kulturteoretiske refleksionsprocesser i forhold til den indsamlede empiri omkring forskellige perspektiver, der bliver lagt på de unge i de forskellige kontekster. Med en undersøgelse af unges overgang til ungdomsuddannelse fandt jeg det derfor relevant at forstå tendenser i ungdomskulturen som kan påvirke deres motivationsmønstre, hvorfor Thomas Ziehes perspektiver inddrages. Skridtet fra de første interviews med de fagprofessionelle til analytisk bearbejdning er således funderet i en proces, hvor jeg som forsker søger og danner mønstre ud fra empirien. I undersøgelsen af de unges perspektiv anvendte jeg Ole Dreiers decentrerede læringsperspektiv, hvor læring anses både som tilsigtet og utilsigtet for at forstå de unges deltagelsesbaner til erhvervsuddannelsen, hvilket skaber et diakront perspektiv på de unges læring. Et perspektiv, som jeg vælger at anvende i forståelsen af de unges behov for mentorstøtte. Mentorstøtten ligger i spændingsfeltet mellem almen- og specialpædagogik, hvorfor jeg anvender det analytiske begreb personlig konfiguration af læring til at fortolke de unges handlinger ind i den samfundsmæssige standardiseret læringsbane.

2.5.1 Intersektionel analyse

Den intersektionelle analyse bidrager med at gribe og forstå kompleksiteten gennem at fremanalyse dynamiske processer, hvor identitetskategorier skabes i et tæt samspil med en udefrakommende påvirkning af kategorierne. Den biografiske narrative tilgang har livsfortællingen som den primære ramme, hvor den store fortælling skal forstås som overordnede kulturelle og tidstypiske fortællinger. Inddragelse af forskellige fagprofessionelle bidrager ind i den store fortælling med perspektiver fra hver deres uddannelseskontekst, som samlet bidrager med samfundsmæssige perspektiver på gruppen af unge med psykiske udfordringer og deres behov som helhed. De unges livsfortællingers forankres og kontekstualiseres som en "lille" fortælling i en specifik samfundsmæssig ramme fortalt gennem de fagprofessionelle med inddragelse af specialets anvendte empiri. Med bevidsthed om at fortællerne bevidst eller strategisk trækker på forskellige jeg-positioner, og hvor forskellige kategorier aktiverer hinanden og kan bringes i spil uden de italesættes eksplicit, bidrager den "lille" fortælling med at indhente viden om den store fortælling ift. historiske og samfundsmæssige forhold samt transformationer (Christensen & Thomsen, 2016, s. 264).

2.5.2 Sammenvævede kategorier

Mennesker trækker på forskellige kategorier, når de fortæller deres livshistorie samt de individuelle identiteter skabes i skæringsfeltet mellem forskelskabende kategorier. Skæringsfeltet mellem den store og lille fortælling er i dette speciale den specialpædagogiske støtte. I den sammenhæng bliver de unges diagnose et væsentligt omdrejningspunkt i forhold til at analysere sammenhængen mellem de unges identitetskonstruktioner og de større samfundsmæssige transformationsprocesser.

Diagnosebegrebet vil dermed blive omdrejningspunkt for de unges kontinuerlige genfortolkningsarbejde af den individuelle livsfortælling baseret på nytænkning og revision af egen identitet (Christensen & Thomsen, 2016, s. 264).

2.5.3 Multilevel analyse

Med de fagprofessionelles fortællinger som den store fortælling på makroniveau og de unges fortællinger som den lille fortælling på mikroniveau, er der tale om analyser på forskellige niveauer som fungerer i et samspil, der gensidigt befrugter hinanden. Det analytiske samspil bidrager med en kontekstualisering og forankring ind på makroniveau i forhold til samfundets strukturer i forhold til specialets målgruppe (Christensen & Thomsen, 2016, s. 264).

3. Kapitel 3 - Teori

I dette kapitel redegør jeg for specialets teoretiske perspektiver. Formålet med afsnittet er at give læseren et overblik over fortolkningen af de anvendte teoretiske perspektiver, som anvendes af disse i fortolkningen af det empiriske materiale samt analysen. Valget af de teoretiske perspektiver spiller derfor en afgørende rolle for, hvad blikket rettes mod i analysen af det empiriske materiale, hvorfor de er med til at udfordre og kvalificere min forforståelse.

3.1 Deltagelse

Når jeg skal forstå informanternes oplevelser, handlinger, intentioner og forandringsprocesser vælger jeg at betragte dem som deltagende i konkrete sociale situationer og relationer med andre mennesker. De handler, føler, tænker og forandres ud fra deres position i konkrete praksisfællesskaber benævnt som kontekster i det følgende. Deltagelsesbegrebet og dets forbundenhed med læring præsenteret gennem Jean Lave & Etienne Wengers forståelse, hvor begrebet deltagelse bygger bro mellem forståelsen af samfundsmæssige strukturer og subjektive forudsætninger for at indgå i, opretholde og udvikle disse strukturer (Wenger. 2004). Igennem deltagelsesbegrebet forbindes forståelsen af handleforudsætninger med at den enkelte altid er deltager i en samfundsmæssig praksis og kun kan forstås som sådan.

Den teoretiske læringsforståelse Situeret læring af Jean Lave og Etienne Wenger er udviklet med udgangspunkt i studier om mesterlære, som en historisk udformet social institution, hvor læring sker gennem det at udføre det arbejde, læringen sigter imod (Lave & Wenger. 2003). Fortolkningen af deres teori tager udgangspunkt i "Situeret læring og andre tekster", hvor teorien bidrager med et kritisk blik på skolen som den dominerende læringsinstitution i vor kultur og bidrager med en opmærksomhed mod læring som et forandrende aspekt ved hverdags- og arbejdsliv (Lave & Wenger. 2003). I teorien om situeret læring anses læring dermed som en individuel læring i en social praksis, hvor Jean Laves artikel "Situeret læring og praksis i forandring" udgivet af Nordisk udkast i 2009 inddrages til betoning af at visionen om læring som engagement i praksis først kan udfoldes, når begrebet om den modsigelsesfyldte praksis i forandring fastholdes. Det teoretiske begreb legitim perifer deltagelse bryder med det kognitive læringsparadigme, hvor læring alene anskues som hukommelse og en individuel kognitiv proces med tilegnelse af viden. Situeret læring rummer dermed både et kognitivt og et socialt aspekt, hvor-

for teorien bryder med forestillingen om at læring alene bygger på decideret undervisning, men tager udgangspunkt i et læringsperspektiv, der åbner op for det sociale liv, hvor tid og rum er inddraget (Lave. 2009). Med deltagelsen skabes forudsætningerne for læringen i indholdsrettet og meningsfyldte fællesskaber og udvikler forudsætninger fra at være nyankommen til at blive veteran (Lave. 2009). Legitim, perifer deltagelse er dermed en måde at omtale relationerne mellem de nyankomne, som i relation til erhvervsuddannelsen betegnes som elever og læringe, og veteranerne som lærere, mester og svend, i de forskellige praksiskontekster. Teorien bidrager med at danne et billede af udviklingen af den enkeltes deltagelse i de praktiserede deltagelsesbaner, hvor mentorstøtten kompenserer for den enkelte unges udfordringer i forhold til at kunne deltage på lige fod som andre unge. Ved situeret læring knyttes læring til den proces, hvor den lærende bevæger sig fra legitim perifer deltagelse til fuld deltagelse i det sociale fællesskab. Læringen finder dermed sted i indbyrdes, skiftende relationer med henblik på fuldgyldigt medlemskab, hvorfor læringen binder sig til deltagelsen som aspekt for al aktivitet (Lave. 2009). Begrebet deltagelse retter en opmærksomhed mod den enkeltes måde at fungere og udvikle sig på ud fra det personen er en del af, og ud fra den måde, hvorpå personen tager del heri. På samme vis retter begrebet deltagelse også en opmærksomhed på at det, den enkelte person gør eller skal kunne for at deltage i en social praksis, ikke kan være det hele. Med baggrund i specialets undersøgelsesfokus af unge med psykiske vanskeligheder bidrager teorien med et holistisk blik på de unges deltagerforudsætninger i en uddannelsessammenhæng ud fra hvor erfaringer fra tidligere deltagelseskontekster bidrager med forståelse af deltagelse og ikke-deltagelse.

Med deltagelsen skabes forudsætningerne for læringen i indholdsrettet og meningsfyldte fællesskaber og udvikler forudsætninger fra at være nyankommen til at blive veteran. Legitim, perifer deltagelse er

dermed en måde at omtale relationerne mellem de nyankomne, som i relation til erhvervsuddannelsen betegnes som elever og lærlinge, og veteranerne som lærere, mester og svend, i de forskellige praksiskontekster. Teorien bidrager med at danne et billede af udviklingen af den enkeltes deltagelse i de praktiserede deltagelsesbaner, hvor mentorstøtten kompenserer for den enkelte unges udfordringer i forhold til at kunne deltage på lige fod som andre unge uden lægelige dokumenterede udfordringer. Ved situeret læring knyttes læring til den proces, hvor den unge bevæger sig fra legitim perifer deltagelse til fuld deltagelse i det sociale fællesskab. Læringen finder dermed sted i indbyrdes, skiftende relationer med henblik på fuldgældigt medlemskab, hvorfor læringen binder sig til deltagelsen som aspekt for al aktivitet (Lave. 2009).

3.2 Selvsårbarhed

Unge motivation i en uddannelsessammenhæng udfoldes i sammenhæng med den kulturelle strømning, som de er en del af. Tendenser i ungdomskulturen, som påvirker grundlæggende motivationsmønstre i forhold til læring og uddannelse for unge præsenteres ved Thomas Ziehe. Hans perspektiver fortolkes ud fra interview med ham i bogen "Unge motivation og læring" redigeret af Noemi Karznelson, Niels Erik Sørensen og Knud Illeris (Ziehe, 2020, s. 176). Ziehe beskriver den enkelte unge som kulturelt selvstændiggjort. Den unges videnshorisont udvides gennem iagttagelse, selvrefleksion og tematisering af omverdenen. De unge er styret af deres individuelle ønsker og tænker ikke i kollektive orienteringsmønstre i deres hverdagsliv. De skal forstå sig gennem andre, hvilket skaber et fokus mod deres indre selvforståelse. De unge kan og er tvunget til at foretage flere valg, blandt andet grundet manglende traditioner, hvilket både udvider den enkeltes spillerum, men kan også gennem den øgede uforudsigelighed i den moderne livsverden, bidrage til udvikling af en mere defensiv karakter. De unges identitetsudvikling er kendetegnet ved at være en proces, hvor der findes kulturelt givne symbolske modeller, og hvor individerne tager dem til sig på deres egen måde ud fra deres egen forståelse (Ziehe, 2020, s. 181). Den ydre verden anses ikke nødvendigvis som en overordnet autoritet eller en ydre norm, men består i højere grad af andres mening om en, hvilket bidrager til en selvfortolkning af, hvordan andre oplever en. Med Ziehes udtryk skaber dette en selvsårbarhed som et kendetegn for senmodernitet (Ziehe, 2020, s. 180). En selvsårbarhed som defineres i kraft af omgivelsernes respons. Den kulturelle selvstændighed betyder ikke at den unge er styret indefra gennem sine umiddelbare ønsker, men har en indre frihed til at vælge mellem forskellige alternativer. Dette kræver man er i stand til at skifte perspektiv og være opmærksom på egne opfattelser, for at den indre horisont og frihed kan blive udvidet. Denne decentralisme, beskriver Ziehe, er i dag en væsentlig kvalifikation og et væ-

sentligt personlighedstræk, hvilket kunne tænkes grundet deres psykiske udfordringer at være udfordrende for de udvalgte unge. Jeg forstår Ziehes decentralisme som at den unge er selvstændig og hvilende i sig selv og kan træffe bevidste valg ud fra egen overbevisning med en balance i fortolkningen af omgivelsernes respons. En selvstændighed som gør at den unge kender til sine styrker og svagheder og handler i forhold til disse.

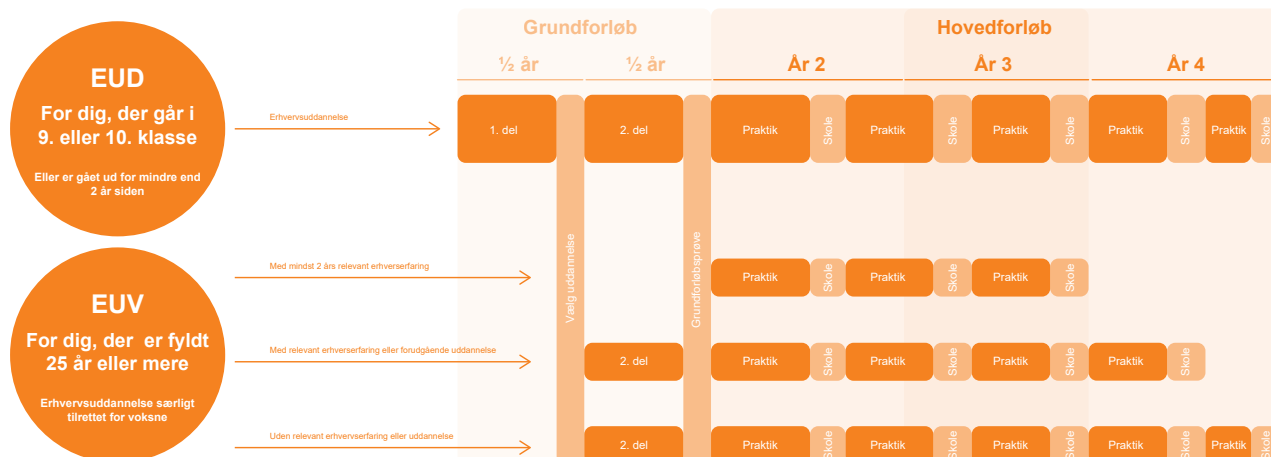
Ziehe anbefaler at de unges situation, som de selv opfatter den, anvendes som udgangspunkt for at forstå de mange valg og udfordringer, som de unge oplever som centrale og signifikante (Ziehe, 2020, s. 180). Dette mener jeg grundlægger en samfundsmæssig betydning i at lytte til de unge, og tage deres handlinger og meninger som betydningsfulde for at bibeholde deres engagement. Samtidig beskriver han de unge som kulturelt selvstændiggjorte og selvsårbare grundlægger en splittelse i de unges motivation mellem deres identitetsudvikling og de ungdomskulturelle normer og påvirkninger. Mellem det indre og det ydre, hvilket de har behov for at udvikle en balance i. De har derfor behov for at udvikle egne præferencer og normer foruden den selvbevidsthed det kræver at kunne styre egen læring og udvikling i samspil med omgivelserne. Ziehe beskriver den største uddannelsesmæssige udfordring ligger i at støtte de unges identitetsudvikling og finde og skabe de forløb, der er relevante for dem (Ziehe, 2020, s. 194). Med undersøgelse af mentorstøttens bidrag til de unges forudsætninger for deltagelse vælger jeg at anvende Ziehes begreb selvsårbarhed som et pædagogisk analysegreb både i forhold til at forstå de unges handlinger i deres beskrevne deltagelsesbaner, men samtidig også i forhold til de fagprofessionelle for at undersøge de perspektiver de unge spejler sig i. Yderligere vil jeg undersøge om mentorstøtte har karakter af Ziehes anbefalinger i at støtte de unges identitetsudvikling og finde og skabe de forløb, der er relevante for dem.

3.3 Det decentrerede læringsperspektiv

Med et udgangspunkt i at læring ansues som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster og dermed er en integreret del af al aktivitet inddrages den psykologiske teori udviklet af Professor emeritus Ole Dreier fortolket ud fra hans kapitel i antologien "Mesterlære" redigeret af Klaus Nielsen og Steiner Kvale (Dreier. 1999a) Yderligere inddrages hans kapitel i "På sporet af praksis" i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie ud givet af Undervisningsministeriet (Dreier. 1999b). Det decentrerede perspektiv bidrager med at flytte fokus fra om den enkelte lærer noget ved deltagelse i forskellige aktiviteter til hvad og hvordan den enkelte lærer ved deltagelse i forskellige aktiviteter gennem begrebet intenderet læring, hvilket skaber et perspektiv på 1. persons læring.

Dreier er optaget af den individuelle læring i kraft af konkret deltagelse i forskellige praksiskontekster, hvorved der sættes fokus på læring ud fra den unges perspektiv. Teorien bidrager med diakront perspektiv på de unges oplevede deltagelsesbaner, som skaber en forståelse af mentorstøttens andel i de unges deltagelse i uddannelse i sammenhæng med de unges tidligere erfaringer. Læringsperspektivet i teorien bygger dermed på en modsætning til indlæring, hvor læring ikke er uløseligt forbundet med en uddannelsesinstitution, men derimod en proces, hvilket skaber det decentrerede læringsperspektiv

(Dreier, 1999b, s. 3). Dreiers decentrerede perspektiv begrunder i sammenhæng med Ziehe, at læring og støtte må analyseres ud fra elevens perspektiv. Analysen må dermed forbindes sig til den unges dagliglivsførelse på tværs af handlekontekster, hvor den enkeltes udvikling og læring forstås som forbundet til deltagelse i og på tværs af social praksis. Dermed skabes en analytisk søgen efter mangfoldigheden og kompleksiteten i de unges liv. De unges deltagelse i uddannelse må derfor analyseres i en sammensathed, der rækker ud over enkelte handlesammenhæng og ind i og på tværs af andre kontekster og handlesammenhænge for at kunne forstå deres deltagelsesforudsætninger. Derfor skabes et fokus på de unges erfaringer med henblik på forståelse af deres deltagelsesmodifikationer, som de bringer med ind i den erhvervsrettede ungdomsuddannelse. Den anvendte metode Journey mapping anvendes i sammenhæng med Dreiers decentrerede læringsperspektiv for at kunne analysere de unges deltagelsesbaner i en samlet helhed.



Figur 5. Et standardiseret uddannelsesforløb for erhvervsuddannelsen

3.3.1 Deltagelsesmodifikationer

Deltagelse i forskellige sociale praksisser fordrer at den enkelte modificerer bestemte sider ved sine deltagerforudsætninger for at være en del af forskellige sociale praksisser, hvilket ses i sammenhæng med legitim, perifer deltagelse (Lave & Wenger, 2003). Den enkeltes positionering i praksis har betydning for modifikationen, hvorved personens deltagelse i dem og indflydelsen på dem udvikles. Figur 5 viser et standardiseret uddannelsesforløb af erhvervsuddannelsen, som anskues som en samfundsmæssig tilrettelæggelse af handlekontekster i en institutionaliseret læringsbane. I sammenhæng hermed følger grundskolen også.

Uddannelse er en tilsigtet anerkendt tilrettelæggelse af læring gennem uddannelsesforløb, hvor de vigtigste aktiviteter i læringen foregår i undervisningen positioneret gennem lærer/underviser og elev. Undervisningen bliver midlet til læringen i forståelsen af uddannelse som en samfundsmæssig nødvendig læring (Dreier, 1999a, s. 42). Læring forstås i denne optik som en udskilt kognitiv aktivitet med overlevering, overførelse og anvendelse af kunnen,

hvor læringen fuldføres og afsluttes på uddannelsesinstitutionen (Dreier, 1999a, s. 46). Grundlaget for viden er identisk med og kan føres tilbage til uddannelsen, hvor aktiviteter udenfor undervisningen kun får status som midler til det, som foregår i undervisningen, og ikke den anden vej rundt, hvor læringen ses og bedømmes som midler til livet udenfor (Andersen, Pedersen & Svejgaard, 1999b, s. 9). Denne læringsopfattelse som overlevering fra underviseren til eleverne ses gennem fokus på undervisningens varighed og omfang, hvor underviserens aktiviteter har betydning og elevens aktiviteter anskues som midler til undervisningen gennem forberedelse, lektier og opgaver, der skal bedømmes (Dreier, 1999a, s. 43). Den utilsigtet læring eller med-læring indregnes ikke, og deltagerforudsætningerne bliver lig med forudsætninger for læring på uddannelsen, hvorfor den enkeltes modifikationer sker på baggrund af kognition (Dreier, 1999a, s. 46). Læringen fuldføres og afsluttes på uddannelsen, hvorfor skolelæring eller uddannelseslæring dermed kan anses for en særlig form for læring, der er præget af sit steds strukturering af læring (Dreier, 1999a, s. 46).

3.3.2 Den personlige læringsbane

Dreiers begreb om den personlige læring består i at lære at forbinde, afveje og koordinere deltagelse i forskellige handlekontekster, hvorfor denne læring anskues som en ændring og udvikling af den enkeltes personlige forudsætninger for deltagelse i forskellige områder af vores samfundsmæssige tilværelse (Dreier, 1999b s. 46). Dermed bliver læringen personlig, mangesidet og dynamisk gennem den enkeltes modificering af sin måde at deltage på. Denne modificering af egen deltagelse sker socialt i et samspil med andre, kognitivt gennem den enkeltes opfattelse samt den emotionelle vurdering af egen formåen og egne muligheder. Udvidelsen af personens muligheder for at deltage sker dermed også ud fra hvad den enkelte betragter som en relevant udvidelse, selv om opfattelsen og vurderingen kan være usikker og ændre sig undervejs (Dreier, 1999a) s. 84ø). Viden og kunnen er dermed tæt forbundne sider ved den enkeltes deltagerforudsætninger udviklet gennem deltagelse i den sociale praksis. Dette fordres og læres altid i en bestemt kontekst, hvorfor jo flere kontekster, jo større personlig handleevne (Dreier, 1999a s. 84).

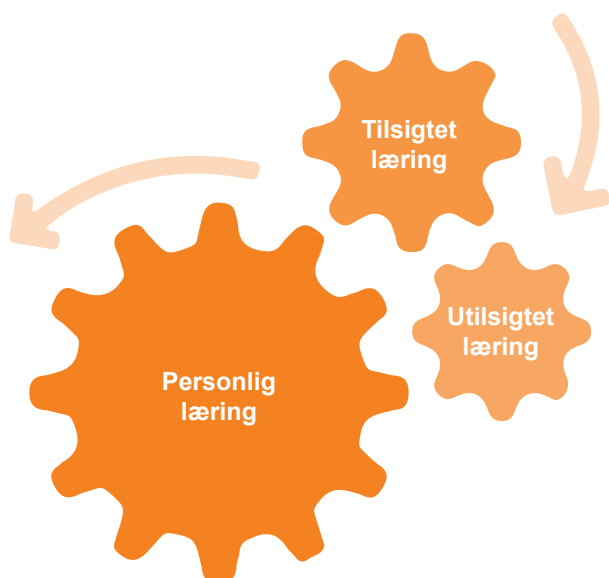
Den personlige læringsbane peger på hvordan den enkeltes viden og kunnen ikke alene er forbundet af tilsigtet læring i den institutionaliserede læringsbane, men også er forbundet til utilsigtet læring gennem andre subjekters viden og kunnen i forskellige livsarenaer. Indenfor forskellige områder af en persons tilværelse i hjemmet, i skolen eller på arbejdet og i fritidslivet læres forskellige deltagelsesforudsætninger, som bliver udbygget, afbrudt, genovervejet, omlært, forkastet og vendt tilbage til, og bidrager med personlig handleevne (Dreier, 1999b, s. 47).

Læringens indhold er dermed ikke ensrettet, men mangfoldigt. Den enkelte kan have gode grunde til at lære noget forskelligt de forskellige steder på baggrund af konteksternes forskellige spillerum og krav til deltagelse. Samtidig forfølger personen forskellige interesser, hvorved læringen kan koncentreres om et særligt område af tilværelsen (Dreier, 1999, s. 50). Dette bidrager til en personlig livsbane, som

omfatter komplicerede personlige livsbaner præget af kontinuitet og brud, som ændres og udvikles gennem livet og rummer personlige udfordringer og dilemmaer, som giver anledning og erfaring med at lære i forhold til betydningsfulde, vellykkede og mislykkede tidligere læringsepisoder.

Disse erfaringer bringer de unge med ind i ungdomsuddannelsen, og deltager på baggrund af disse tidligere erfaringer med uddannelse, skolelæring og skoleviden, hvilket bidrager med en forståelse for deres deltagelsesforudsætninger i deres nuværende uddannelse. Deres tydelige roller i de erfarede kontekster bliver sat i forhold til hvad der regnes for læring og viden på uddannelsen, og skaber en læringsforståelse i forhold til det at lære, til forskellige former for læring samt fortrukne måder at lære på, hvilket kræver personlig stillingtagen (Andersen, Pedersen & Svejgaard, 1999, s. 11). Forholdet afhænger også af de andre deltageres forudsætninger, deres måde at deltage på samt relationerne imellem dem i konteksten (Dreier, 1999, s. 47). Den enkeltes deltagelsesforudsætninger udvikles på den måde gennem livet, og rummer dermed personlige udfordringer, dilemmaer, kontraster og modsætninger, hvor der må læres en måde at føre sit dagligdags liv på, så det der skal ordnes, kan blive ordnet, og der bliver plads til "det egentlige", hvilket Dreier kalder dagliglivsførelse.

Dagliglivsførelse og det enkelte områdes personlige betydning skifter gennem livet i den livsbane der realiseres og forandres (Dreier, 1999, s. 48). Dreier har sin opmærksomhed mod at læring foregår inden for og mellem meget forskellige praksis-sammenhænge gennem livet samt i den daglige livsførelse, hvor vigtige dele af læringen drejer sig om at skabe personlig mening i helheden, hvilket den udarbejdede figur 6 nedenfor er et forsøg på at visualisere. Den tilsigtet læring kan anskues som læring i en skole- eller uddannelsessammenhæng, men også anden læring som den enkelte sætter sig for at ville lære. Den utilsigtede læring er et udtryk for den medlæring, der følger med den tilsigtede læring, hvilket i sammenhæng skaber den personlige læring.



Figur 6. Tilblivelse af personlig læring

På baggrund af både den tilsigtede og den utilsigtede læring kan tegnes et billede af en individuel og personlig læringsbane i et diakront perspektiv, hvor dagliglivsførelse er et centralt begreb. Jeg vil anvende begreberne dagliglivsførelse og personlig deltagerbane i analysen af de unges fortællinger i forhold til ændring og udvikling af deres personlige forudsætninger for deltagelse og dermed deres handlen i de forskellige deltagerbaner.

3.3.3 Læringsbestræbelser

Dreier uddyber tre forskellige typer læringsbestræbelser, som den enkelte handler ud fra. Bestræbelserne antager forskellige udgangspunkter og fuldfører læring af forskellige typer, som kræver forskellige forudsætninger og involverer forskellige indflydelsesmuligheder for handling i konteksten (Dreier, 1999a, s.84). Læringsbestræbelsernes beskrivelser anvendes i specialet som analysegreb i forhold til de unges deltagerbaner. Dette for at kunne analysere kontekstens betydning for de unges handlinger og om dennes læringsbestræbelse har betydning for de unges selvsårbarhed.

Han beskriver en læringsbestræbelse, hvor den enkelte tilpasser sig forudsætninger for at deltage i en bestemt kontekst sådan som den fungerer. Den enkelte vil reproducere sin læring gennem de ydre krav og vejledninger til en veldefineret sluttilstand for læreprocessen. Med den enkeltes tilpasning til omgivelserne skabes et fokus på en ydre læringsret-

tethed. Denne bestræbelse taler ind i den institutionaliserede læringsbane med det tidligere beskrevne kognitive læringssyn, hvor forhold som den enkelte ikke har indflydelse på gennem elevpositioneringen, kan få betydning for unge med kognitive udfordringer og som konsekvens kan stoppe læringen.

En anden læringsbestræbelse taler ind i læring i en bestræbelse på at følge med i de forandringer, der finder sted i de kontekster, personen deltager i og gribes an på en udviklende måde i betydningen af omvurdering i øjeblikket med et fremtidigt perspektiv. Den enkelte modificerer sine deltagelsesforudsætninger i følge med de læringsmæssige forandringer, der finder sted i de handlekontekster, som der deltages i. Der er en indre rettethed i læringen mod at udvide de fremtidige muligheder for deltagelse i bestemte forestillede, mere eller mindre klart afgrænsede typer af situationer, hvor graden af deltagelse kan gå begge veje fra ikke deltagelse til forskellige grader af deltagelse i samspil med andre.

Den sidste bestræbelse tager udgangspunkt i at den enkelte selv bidrager til at skabe en forandring gennem deltagelsen. At yde sit eget særlige bidrag til at udvide praksis og frembringe en ny og bedre praksis, hvor den enkelte selv gennem modificering af tilsigtet og utilsigtet læring skaber en forandring. Den enkeltes greb om sin læring er dermed væsentligt afhængig af graden af realisme i forhold til hvad der kommer til at ske i samspil med omgivelserne. Den forandrende deltagelse som udvider praksis, har et fremtidigt sigte i forhold til at udvide deltagelsen i forskellige kontekster med en mere eller mindre klart tilsigtet betydning, hvilket skaber en indre læringsrettethed. De konkrete muligheder for at forudbestemme fremtidige situationer og forandringer er afhængig af personens muligheder for rådighed over egne forhold og mulige læringsformer (Mesterlære s.85).

Med Dreiers teori indsat i en ungdomskulturel ramme bidrager Ziehes begreb om selvsårbarhed her med til at forstå den enkeltes frihed til at vælge mellem deltagelse eller ikke-deltagelse i betydningen af at lære at afgrænse og forbinde sin egen deltagelse - og sin egen læring - i forhold til de andre deltageres.

3.4 Den personlige konfiguration af læring

Dreiers teori bidrager med at forstå hvordan læringen gennemføres ud fra den enkeltes ståsted og perspektiv, og hvor Ziehes begreb om ungdommen som selviagttagende og derigennem selvsårbar bliver centralt. Ole Dreiers teori tager ikke højde for unge med vanskeligheder, hvilket har betydning for forståelsen af de unges forskellige læringsbaner og deraf følgende erfaringer, som mentorstøtten forventes at støtte. Med udforskning af forståelsen af forholdet mellem det individuelle og det fælles, hvor mentorstøtten spiller ind i spændingsfeltet mellem almen- og specialpædagogik inddrages det analytiske begreb personlige konfiguration af læring af Anne Morin. Begrebet fortolkes ud fra artikel omkring hendes Ph.D. forsvar omkring "Børns deltagelse og læring – på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer" i tidsskriftet "Nordiske Udkast" (Morin, 2009). I den personlige konfiguration af læring anses den enkelte som subjekt for sin læring, hvilket kommer til syne gennem modifikationen af egne forudsætninger i samspil

med andre, og bidrager med en forståelse for den enkeltes handleevne i den konkrete kontekst. Læreprocesser i et decentraliseret læringsperspektiv må derfor analyseres ud fra læreprocessens relationelle karakter og anskueliggøre hvordan den enkeltes læreproces formidles gennem, er forbundet til og må ses i samspil med andre subjekter i og på tværs af kontekster (Morin, 2009, s. 99). Der peges dermed på hvordan den enkeltes viden og kunnen ikke alene er betinget af strukturerede og organisatoriske betingelser, men også er forbundet til andre subjekters viden og kunnen, hvilket er forskelligt fra en traditionel tilgang til læring og læreprocesser, hvor disse er forstået som individuelt og intrapsykisk.

3.5 Faciliteret deltagelse

Begrebet "faciliteret deltagelse" danner grundlag for at vurdere de forskellige fagprofessionelles rolle i at understøtte de unges motivation i uddannelsen. Begrebet fortolkes ud fra Maria Bruselius-Jensen og Anne Mette W. Nielsens bog "Veje til deltagelse", som er en metodebog med fokus på at understøtte og kvalificere indsatser i forhold til at fremme deltagelse af udsatte og sårbare børn og unge (Bruselius-Jensen & Nielsen, 2020). Med begrebet understreges at der er tale om unges deltagelse i en erhvervsuddannelse rammesat af professionelle med fokus på at styrke den unges deltagelse i uddannelsen. Dette fremhæves ved at de unge invites ind i en allerede defineret ramme, hvor de professionelle har en aktiv rolle i at muliggøre og styrke de unges deltagelse i den faglige kontekst (Bruselius-Jensen & Nielsen, 2020, s. 26). Både virksomhedsejer og SPS-vejledere på erhvervsskolen faciliterer de unges individuelle læreprocesser indenfor de systemer de er en del af. I og med læring anskues som deltagelse bidrager begge informantgrupper til de unges deltagelse i erhvervsuddannelsen.

Teorien anvendes dermed til at beskrive perspektiver på de unge gennem de professionelles syn på den unge samt forståelse for den unges livssituation, behov, problemer og udviklingsmuligheder (Bruselius-Jensen & Nielsen, 2020, s. 32). De unges

deltagelse handler dermed i høj grad om at elevens perspektiv inddrages, hvilket betyder at den unges erfaringer, præferencer og ønsker anerkendes og inddrages i beslutninger. Begrebet anvendes til at definere mentorstøtten udforsket i det empiriske materiale.

Den overordnede rammesætning for mentorstøtten bliver defineret gennem adgangen til specialpædagogisk støtte ud fra bevilling, som har betydning for de fagprofessionelles rammesætning i konteksten. Den faciliterede deltagelse handler i høj grad om at de unges deltagelsesperspektiv inddrages og de unges erfaringer, præferencer og ønsker anerkendes og tages med i beslutningsprocessen.

4. Kapitel 4 - Analyse

Dette analyserende kapitel vil samlet beskrive fortællinger på makro- og mikroniveau gennem narrative intersektionelle og multilevels analyser, som munder ud i specialets store og lille fortælling. Både den store og den lille fortælling dækker over flere fortællinger, som hver afsluttes med en delkonklusion og samles i et sammenfattende afsnit med udfoldning af den samlede fortælling.

Analysen begynder med den store fortælling, "De fagprofessionelles rammesætning", som tager udgangspunkt i de fagprofessionelles fortælling om praksis og deres syn på de unge. De indsamlede data er analyseret gennem begrebet dagliglivsførelse for at få viden om målgruppens generelle behov for specialpædagogisk støtte i erhvervsuddannelsen i Nordjylland. Herigennem skabes forståelse for den spejling de unge iagttager og fortolker sig selv igennem i uddannelsens forskellige kontekster, hvilket inddrager begrebet selvsårbarhed. Analysen har til formål at undersøge de forskellige konteksters læringsbestræbelser, hvorfor begrebet anvendes som teoretisk greb i den indsamlede empiri til analytisk afklaring. Specialets yderligere præsenterede empiri i problemfeltet inddrages til udfoldelse af den kulturelle og tidstypiske fortælling omkring målgruppen.

Analysen er tvedelt og bygger på to delanalyser, som hver bærer fortællinger fra skolekontekst og virksomhedskontekst. Hver afsluttes med en delkonklusion som samles i makroniveauets samlede analyseresultat "Samfundsmæssigt perspektiv på de unge".

Viden fra den store fortælling bidrager til at danne grundlag for specialets lille fortælling på mikroniveau. Denne analyse tager ligeledes udgangspunkt i to delanalyser med udarbejdede illustrationer af de

unges personlige konfiguration af læring ud fra de unges fortællinger. Figurerne repræsenterer hver af de unges personlige deltagerbaner, hvor deres oplevede vendepunkter beskrives i teksten i forhold til kognitive, sociale og motivationsmæssige reaktioner i et ungdomsuddannelsesperspektiv. Dette afspejler den støtte de modtager. Diagnosebegrebet bliver omdrejningspunkt for de unges genfortolkningsarbejde, og deres fortællinger bidrager med et rum for retrospektiv meningsskabelse som vil påvirke deres fremtidige orientering i form af drømme og håb.

Det analytiske samspil mellem den store fortælling som en samfundsmæssig ramme de unge indgår i, og de unges lille fortælling forankrer og kontekstualiserer de unges forudsætninger for deltagelse ind i erhvervsuddannelsen med viden om de unges personlige konfiguration af læring.

Den lille fortælling sammenfattes i afsnittet "Hæmmende og motiverende tiltag for de unges deltagelse".

4.1 Den store fortælling

De fagprofessionelles rammesætning

4.1.1 Beskrivelse af skolekontekst

Erhvervsuddannelsen skolerammer beskrives primært af mentorerne, som også er ansat som SPS-ansvarlige på den nordjyske erhvervsskole. Inddragelse af læsevejlederen bidrager til at tydeliggøre de fagprofessionelles forskellige funktioner.

At være SPS-ansvarlig på den nordjyske erhvervsskole indeholder også en støttegiver-funktion, hvor fordelingen er to mentorer og en læsevejleder. Erhvervsskolen har to afdelinger, hvor mentorerne er fordelt på hver sin afdeling og læsevejlederen tilknyttet begge. Fælles for de SPS-ansvarlige er, at alle er tovholdere på SPS-delen på erhvervsskolen og deres jobfunktion har karakter af både at være administrativ og vejledende i direkte kontakt med den unge i støttebaserede forløb.

Den administrative del tager form af at indsamle beskrivelser, samtykkeblanketter, ansøge om SPS-timer og ved bevilling sikre at timerne anvendt i afdelingen, som den unge er tilknyttet samt følge op på den fag-faglige støtte og evaluere.

Uddannelsesmæssigt er mentorerne ”varme hænder” med uddannelser som social- og sundhedsassistent og pædagog, og begge har en bred erfaring med sårbare unge.

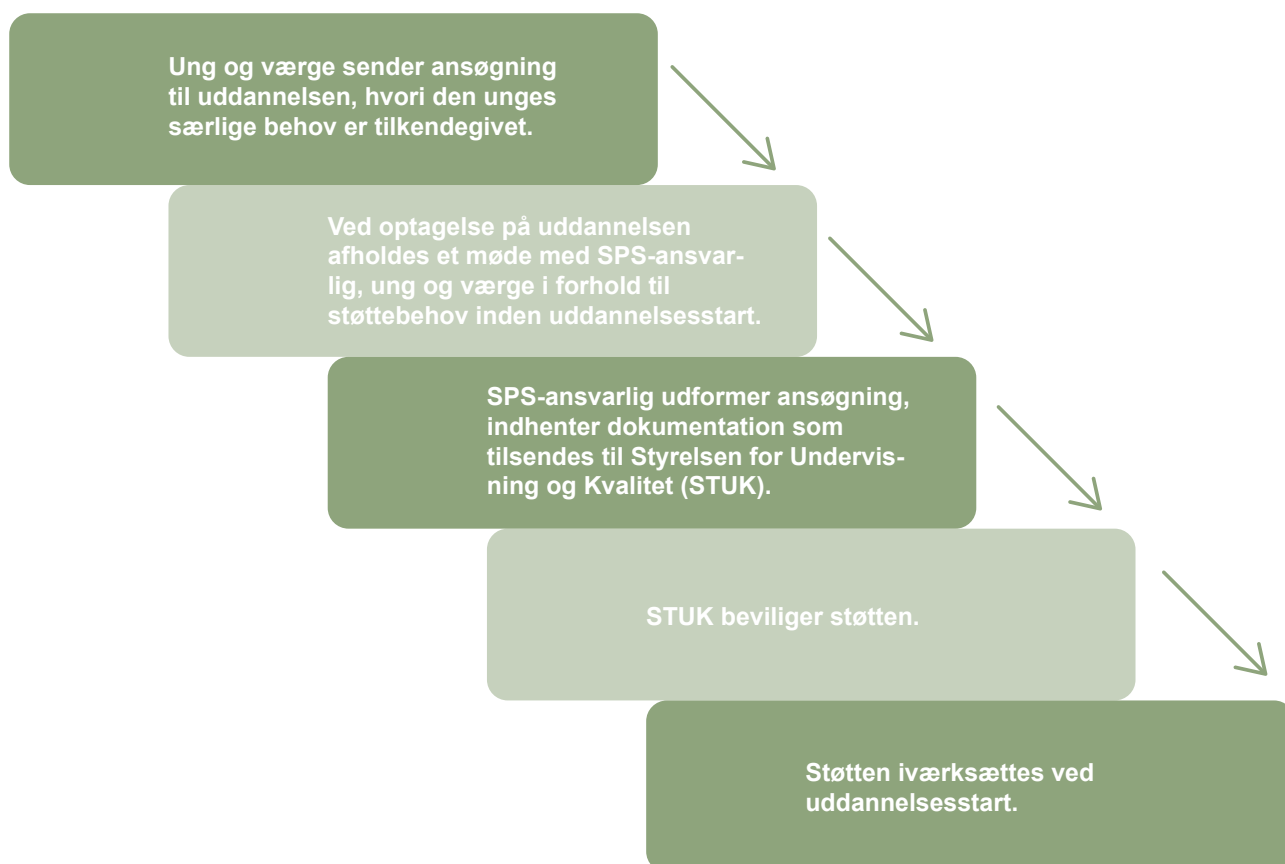
Læsevejlederen varetager vejledning af unge i forhold til ordblindhed og har erfaring fra sprogskole samt indskolingen og specialundervisning i folkeskolen.

SPS-teamet er en ny konstellation, hvor læsevejleder og den ene mentor er nyansatte med 2 måneders erfaring på erhvervsskolen. Den anden mentor har været ansat 8 år på erhvervsskolen hvoraf de 4 år i SPS-funktionen (Personlig kommunikation).

Mentorerne støtter alle unge på erhvervsuddannelsen, som oplever udfordringer i forbindelse med deres uddannelsesliv. Udfordringer som ofte har karakter af manglende motivationsmæssige årsager, hvor der beskrives en ungdom, der presses til at være i gang med uddannelsesfremmende aktiviteter. Dette taler ind i Ziehes beskrivelse af de unge som selvsårbare, hvor deres motivation til uddannelse er splittet mellem deres identitetsudvikling og de samfundskulturelle normer og påvirkninger. Mentorernes opgaver bliver i disse tilfælde at hjælpe de unge til at finde ud af hvad som giver mening for dem, og hjælpe dem i den retning, da det kræver modenhed og overblik at tage ansvar for egen læring og varetage forpligtelserne i forbindelse med en uddannelse.

4.1.1.1 Optimal ansøgningsproces for støtte

Adgang til SPS sker via de SPS-ansvarlige og tager udgangspunkt i en samtale med den unge og evt. forældre optimalt inden uddannelsesstart, hvor anvendelse af eventuelle bevilligede støttetimer drøftes. Dette gør sig gældende hvis den unges særlige behov har været kendt inden ungdomsuddannelsen og angivet i ansøgningen til uddannelsen. Den SPS-ansvarlige udfylder herefter ansøgning med beskrivelse af den unges støttebehov og indhenter relevante papirer som tilsendes Styrelsen for Undervisning og Kvalitet i Undervisningsministeriet, hvor bevilling foregår. Bevilling af SPS til målgruppen sker i sammenhæng med den unges lægelig diagnose, hvorfor målgruppen beskrives som ”diagnose-elever”. Deres erfaring viser at en pædagogisk-psykologisk vurdering (PPV) ”sjældent er nok til at få godkendt støttetimer” (Bilag 5, linje 122), hvilket er modstridende i forhold til den overordnede beskrivelse af dokumentationskrav til SPS fra Børne- og Undervisningsministeriets hjemmeside. Her



Figur 7. Optimal ansøgningsproces for ung med diagnose

beskrives at har den unge ikke en diagnose kan en udtalelse fra Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) i kommunen, dokumentation fra et bosted eller lignende anvendes som dokumentation (Børne- og Undervisningsministeriet. 2021).

De primære unge som mentorerne er i berøring med, har diagnosen ADHD, men autisme, angst og tourettes syndrom beskrives også som repræsenteret. En diagnose er dermed adgangsgivende til SPS på erhvervsuddannelsen. De hyppigste støtteformer er mentorstøtte og fag-faglig støtte i undervisningen. Ved bevilling af støtte i form af disse tilknyttes de SPS-ansvarlige den unge og støttefor-

løbet iværksættes. "Vidensafdækning af overgange ifm. ungdomsuddannelser for unge med handicap" beskriver at unges trivsel og dermed fastholdelse på ungdomsuddannelsen sikres ved, at de oplever at kunne mestre uddannelseslivet, hvorfor støtten optimalt set skal træde i kraft ved uddannelsens start (Socialstyrelsen. 2020, s. 7). Figur 7 viser en optimal ansøgningsproces i forhold til at sikre støtte ved uddannelsesstart, hvis den unges udfordringer er kendt. Figuren viser de forskellige aktører i processen og deres ansvar. Figuren viser også hvor i processen, der kan ske udfald som kan forhale ansøgningsprocessen, og dermed forhale igangsættelse af støtten.

4.1.1.2 "Diagnose-elever"

På erhvervsskolen positioneres de unge i rollen som elev, hvilket er kendetegnet både i teoridelen, som i værkstedsdelen. Det er en rolle de er kendt med fra deres tid i grundskolen, og deres erfaringer herfra tager de med ind i erhvervsuddannelsen. De unges udfordringer beskrives til at være størst i teoriundervisningen, hvor de beskrives til at "shine" i værkstedsundervisningen. Med beskrivelsen "diagnose-elever" bliver de unge kategoriseret, som en bestemt type elever på erhvervsskolen. Unge, der har behov for støtte i den tilsigtede læring for at kunne deltage i den tilsigtede tilrettelagte læring, som uddannelsen er.

Mange af de unge har ikke været vant til at få hjælp i forhold til deres udfordringer i grundskolen og har "haft en rigtig røv skolegang, og bare har brugt det meste af tiden nede i en eller anden ekstra klasse eller blevet smidt ud for døren eller et eller andet" (Bilag 5, l. 370). Dette læner sig op ad en læringsbestræbelse, hvor de unge har forsøgt gennem deres deltagelse at modificerer sine deltagelsesforudsætninger i følge med de læringsmæssige forandringer, men har resulteret i at stoppe læringen ved at de unge bliver udskilt fra fællesskabet. Dette vidner om et skolesystem funderet i et kognitivt læringsperspektiv. Mentorerne møder ofte unge, som er meget skoletrætte, hvor muligheden for praktik i en virksomhed kan være en løsning i overgangen mellem Grundforløb 1 og Grundforløb 2, dermed får de unge en pause fra skolen, og kommer ud og oplever en verden udenfor skolen, som kan bidrage til at give dem motivation for og mening med skolen.

Mange unge, særligt med ADHD, beskrives til at have haft mange fagprofessionelle indover, hvilket i sammenhæng med de unges tidligere oplevelser med skoleverdenen skaber et massivt og nødven-

digt behov for at opnå de unges tillid for at kunne støtte dem i deres udfordringer, og dermed facilitere de unges deltagelse i uddannelsen. Mentorerne beskriver at 90 % af deres arbejde er relationsarbejde, hvor de er meget opsøgende i forhold til de unge for at vise at de er tilgængelige for dem. I begyndelsen måske blot for at sige hej og vise interesse for hvad eleverne laver f.eks. i værkstedet. Den opsøgende tilgang er udtryk for en anerkendende og ressourceorienteret tilgang, hvor de unge erindres om at mentorerne er der for dem, og at de kan hive fat i dem, hvis de har behov. Mentorerne beskriver at tilliden og dermed den dybe relation tager tid for eleverne. De skal opleve støtten som meningsfuld, hvilket nedenstående citat illustrerer:

"Oplevelsen af at der faktisk er en voksen, der har tid til at lytte, og der gider at lytte, og der gider at hjælpe, og som ikke bare lige bakker ud når det bliver svært. Det er i hvert fald den oplevelse jeg har at de sætter virkelig pris på. Man får jo en tæt kontakt med mange af sine SPS-elever" (Bilag 1. l. 456-460).

Jo dybere relationen bliver, jo nemmere er det for de unge at opsøge mentorerne ved behov. Opbygningen af relationen sker i et tidsmæssigt perspektiv på grundforløbets 20 uger, afhængig af om den unge er på GF1 eller GF2. Der beskrives at kontakten er rigtig god i slutningen af forløbet, hvilket har betydning for når den unge kommer ind på hovedforløbet med positive skoleerfaringer i rygsækken. Ud over det spontane opsøgende arbejde i relationsøjemed aftales ugentlige samtaler 1-1 i undervisningstiden, som mentorerne tager ansvar for gennemføres igen gennem den opsøgende kontakt. Dette giver en mulighed for at aflæse eleverne i flere forskellige situationer end blot i samtalerummet, hvor den virtuelle betingelse under Corona- nedlukningen skabte massive udfordringer i det opsøgende relationsarbejde.

4.1.1.3 De unges generelle støttebehov

De unges støttebehov beskrives som meget forskelligartet, hvorfor faciliteringen af deres deltagelse i uddannelsen også sker gennem mange forskellige typer af støtte af både kognitiv, emotionel og social karakter. Nogle unge har støttebehov hele vejen igennem uddannelsen og andre mere i forhold til specifikke udfordringer. Generelle udfordringer for målgruppen beskrives som:

- Manglende tillid til omgivelserne
- Udfordringer med mødestabilitet
- Udfordringer i forhold til at komme ind på skolen/klassen og komme i gang.
- Manglende struktur og overblik i forhold til opgaver og lektier.
- Udfordringer ved at være en del af det sociale fællesskab og/eller indgå i grupp sammenhænge.
- Balancering af energimæssige ressourcer.

Mentorernes tilgang til de unge vidner om et holistisk menneskesyn, hvor de opfatter deres funktion som mediator for de unge i mødet med ungdomsuddannelsen, og hvor de unge stadig mødes som de individuelle mennesker de er til trods for den samfundsmæssige kategorisering af dem gennem en diagnose. Dette afspejles i udtalelsen ”Der er jo ikke to elever, der er ens selvom de har den samme diagnose” (Bilag 1. linje 242). Mentorstøtten er kendetegnet ved en bred forskelligartethed, som tager udgangspunkt i de unges udfordringer i forhold til dagliglivsførelse. Dette vidner om at støtten konfigureres individuelt og dermed gøres meningsfuld i relation til og med den unge, hvor den følgende udtalelse bidrager i fortolkningen heraf. ”Der er ikke sådan en opskriftsbog man kan følge, og nogle gan-

ge så kommer en problematik, hvor man lige skal tænke hurtigt” (Bilag 1, linje 206). Denne udtalelse vidner om at elevernes udfordringer tages seriøst uanset hvilken der er tale om, og viser empati i og respekt for eleven. Bevæggrundene for mentorernes opsøgende tilgang i mødet med de unge viser en forståelse for deres udfordringer gennem den nysgerrige og undersøgende tilgang til hver enkel elev, hvilket nedenstående citat beskriver.

”For det er ikke altid de ved hvad egentlig hjælpen går ud på. Altså hvis jeg har en ny SPS, så hjælper det ikke at jeg siger: Hvad er det du skal have hjælp til? Jamen jeg har ADHD, også ved jeg ikke rigtig hvad ellers. Så det kommer jo også efterhånden hvad det er at vi kan hjælpe dem til, og så finder vi ud af der har du måske lidt mere brug for hjælp end du selv er klar over. Og derved når vi så er opsøgende, så kan vi også komme ud og se dem i værkstedet, og se dem i en anden situation end når de sidder inde i dansk for eksempel. Eller man ser dem kun når de kommer ned på ens kontor, for så kan de jo godt være flere forskellige mennesker på den måde. Socialt hvordan skal man opføre sig og agere” (Bilag 2, linje 375).

Det fremgår heraf at de unge mødes med anerkendelse af hvem de er samt med respekt for deres forskelligheder, hvilket er i tråd med Dreiers perspektiv hvor den enkelte modificerer sin deltagelse afhængig af kontekstens handlemuligheder. Mentorerne tager højde for de unges udfordringer, som inddrages i den metodemæssige tilgang. Vedholdenheden i kontakten vidner om en forståelse for hvad de unge tidligere er blevet mødt med, og tages med i betragtning. Samtidig vidner citatet også om de unges manglende selvforståelse overfor deres læringsmæssige udfordringer, da de ikke er oplevet at blive hjulpet og støtte i deres udfordringer tidligere.

Med Dreiers læringsbestræbelser analyserer jeg mentorstøtten som de unges refleksionsrum, hvor de har mulighed for at stoppe op og reflekterer over deres handlinger i samspil med mentoren.

Mentorenes opsøgende tilgang faciliterer de unges deltagelse ind i dette refleksionsrum, hvor den enkelte ung selv bidrager med at yde sit eget særlige bidrag til at udvide praksis og frembringe en ny og bedre praksis gennem modificering af sin deltagelse. På den måde har mentoren andel i de unges identitetsproces gennem anerkendelse af de unges udfordringer i dagligdagen og deres selvsårbarhed tages alvorligt og arbejdes ressourcemæssigt med.

Opgavemæssigt beskriver mentorerne beskriver deres funktion til at ligge på erhvervsskolen, grundet de unges støttebehov i den del af uddannelsen. De beskriver at det er yderst sjældent at de støtter de unge når de er udenfor skolekonteksten. Altså når den unge indgår i en virksomhedspraksis som lærling. De beskriver at hvis der opstår behov i den kontekst kan en studievejleder inddrages. En som i forvejen er administrativt ind over elevkontrakter, og som kan tage dialogen med den unges mester i forhold til mulighed for støttetimer. Støttetimer evt. i form af at frikøbe timer ved en kollega ude på arbejdspladsen til at støtte op omkring den unge.

Den relationsorienteret mentorstøtte bliver dermed situeret i skolekonteksten, brudt når den unge begynder i virksomhedskonteksten for at blive taget op i forbindelse med hovedforløbets skoleophold igen. Med beskrivelsen af at mentorer anvender 90 % af deres arbejde på relationsopbygning i skolekonteksten vil jeg pege på at en opsøgende tilgang i virksomhedskonteksten i samme stil som i skolekonteksten ud fra den unges behov vil være be-

fordrende særligt for de mest usikre unge. På den måde tager man højde for de unges udfordringer i uddannelsen samlet set.

4.1.1.4 Fag-faglig støtte

Der anvendes også fag-faglig støtte på erhvervsskolen, hvor en ekstra lærer kan tilknyttes den unge i undervisningstiden, hvilket kan ske både i den teoretiske undervisning som i værkstedsundervisning. De unges behov for fag-faglig støtte opleves til at være størst i teorilektionerne, hvor den ekstra lærer der tilknyttes i enkelte timer, lytter med i undervisningen og guider den unge til at komme i gang med opgaven, sikrer forståelsen, samt eventuelt skærmer den unge for sanseindtryk for at opnå optimale forhold for elevens koncentration. Dette kan ske ved at arbejde i et tilstødende lokale, hvor læreren har overblikket over undervisningens vekslen. Støtten beskrives som både kognitiv og emotionel i den teoretiske del af uddannelsen, hvor individuelle mål sættes i samarbejde med den unge, den fag-faglige støtte og faglærer, hvor den SPS-ansvarlige (mentor) også er indover. Den fag-faglige støtte beskrives som nær støtte i en konkret læringssituation. En konkret støtte som ofte bindes sammen med det refleksive i mentorstøtten. Udfordringer i værkstedsdelen beskrives ofte som udfordringer i forhold elevens sociale kompetencer, hvor det at kunne skifte perspektiv kan være udfordrende i samarbejde med de andre elever. Her analyserer jeg Ziehes perspektiv ind omkring at de unge generelt er styret af deres individuelle ønsker og ikke tænker i kollektive orienteringsmønstre. Her er de unge udfordret i forhold til at skifte perspektiv, hvilket udfolder et perspektiv på at ungdommens generelle udfordringer ligger i den sociale arena i forhold til basal turtagning i pædagogisk forstand.

4.1.1.5 Delkonklusion af skolekontekst

Resultatet af analysen i skolekonteksten viser at en diagnose er adgangsgivende til specialpædagogisk støtte på den nordjyske erhvervsuddannelse, hvor unge med ADHD er den primære målgruppen..

Mentorerne er en del af et uddannelsessystem, som kræver at de unge er i gang med uddannelsesaktiviteter, hvilket skaber motivationsmæssige udfordringer. Relationen har den væsentlige præmis i mentorstøtte.

De unges læringsbestræbelse i skolekonteksten, særligt i forhold til den teoretiske del af uddannelsen, beskrives til at have karakter af at udvikle læringsforudsætninger for at deltage i skolekonteksten som den nu fungerer, evt. med fag-fagligstøtte. Denne bestræbelse taler ind i de unges tilpasning til omgivelserne, hvilket skaber et fokus på en ydre læringsrettethed og dermed adfærdsmodificering i forhold til denne. Den unges emotionelle vurdering af om støtten er relevant

kommer her i højsædet.

Mentorernes mulighed for at støtte udvides i takt med de unges tillid, hvilket indikerer at den måde de unge mødes på har direkte indflydelse på deres selvsårbarhed.

Karakteren af samspillet med mentorerne bidrager til den unges vurdering af sig selv i en identitetsmæssig proces, hvor mentorernes opsøgende arbejde viser tilgængelighed og tillid til at de unge kan lykkes med det de gerne vil. Den opsøgende tilgang viser en forståelse for de unge menneskers udfordringer i skoleverdenen gennem en anerkendende og empatisk tilgang, hvor deres deltagelsesmodificeringer sker socialt i samspil understøttet af mentorerne. Den unges opfattelse og vurdering af sin egen formåen og egne muligheder er i fokus i forhold til tidligere oplevelser. Den mentorstøtten får først betydning ifølge mentorerne når den unge erkender meningen med støtten.

4.1 Den store fortælling

De fagprofessionelles rammesætning

4.1.2 Beskrivelse af virksomhedskontekst

Erhvervsuddannelsens virksomhedsramme beskrives af ejeren af en 7 år gammel mellemstor maler-virksomhed beliggende i Region Nordjylland. Virksomheden tæller 85 ansatte, hvoraf 18 er lærlinge. Virksomheden er en vækstvirksomhed, hvilket definerer en virksomhed med mindst 10 ansatte, som gennem en periode på tre år har en gennemsnitlig 10 % årlig vækst i antal ansatte. Virksomheden har en omsætning på 400 millioner kroner. Læringsbetingelserne tager udgangspunkt i den oprindelige mesterlære, hvor den kropslige læring eller arbejdets udførelse beskrives som: "Det er kommunikation fra hjerne til hænder, som skal optimeres" (Bilag, linje 944). Det teoretiske begreb legitim perifer deltagelse illustreres gennem den tydelige rollefordeling i virksomheden, hvor ejeren er mesteren, og vil i det følgende blive omtalt mester. Han er uddannet maler, har erfaring som "Sjakkbajs" og "svend", og har opbygget virksomheden fra bunden. Sjakkbajs er betegnelse for en uddannet maler, som kaldes svend, som er bindeled mellem ledelse og arbejdere på en byggeplads. Det er dermed sjakkbajsen, som organiserer og tilrettelægger arbejdet. Mesteren varetager al rekruttering og ansættelse i virksomheden, hvorfor hans perspektiv er et udtryk for den virkelighed de unge med psykiske udfordringer møder i uddannelsens praktiske del i en mellemstor virksomhed. Mesteren har det overordnede ansvar for alle medarbejdere i virksomheden, hvor svendene i det daglige arbejde fungerer som læremester for lærlingene. Den unge på erhvervsuddannelsen bliver dermed positioneret i lærlinge-rolle ved ansættelse i virksomheden. En stor del af virksomhedens lærlinge er under EUV (se figur 5), og dermed voksenlærlinge. Mange af de ansatte har en anden etnicitet end dansk, og er ansat som arbejdsmænd eller via IGU, som er en integrationsgrunduddannelsen, der varer to år og omfatter ansættelse i

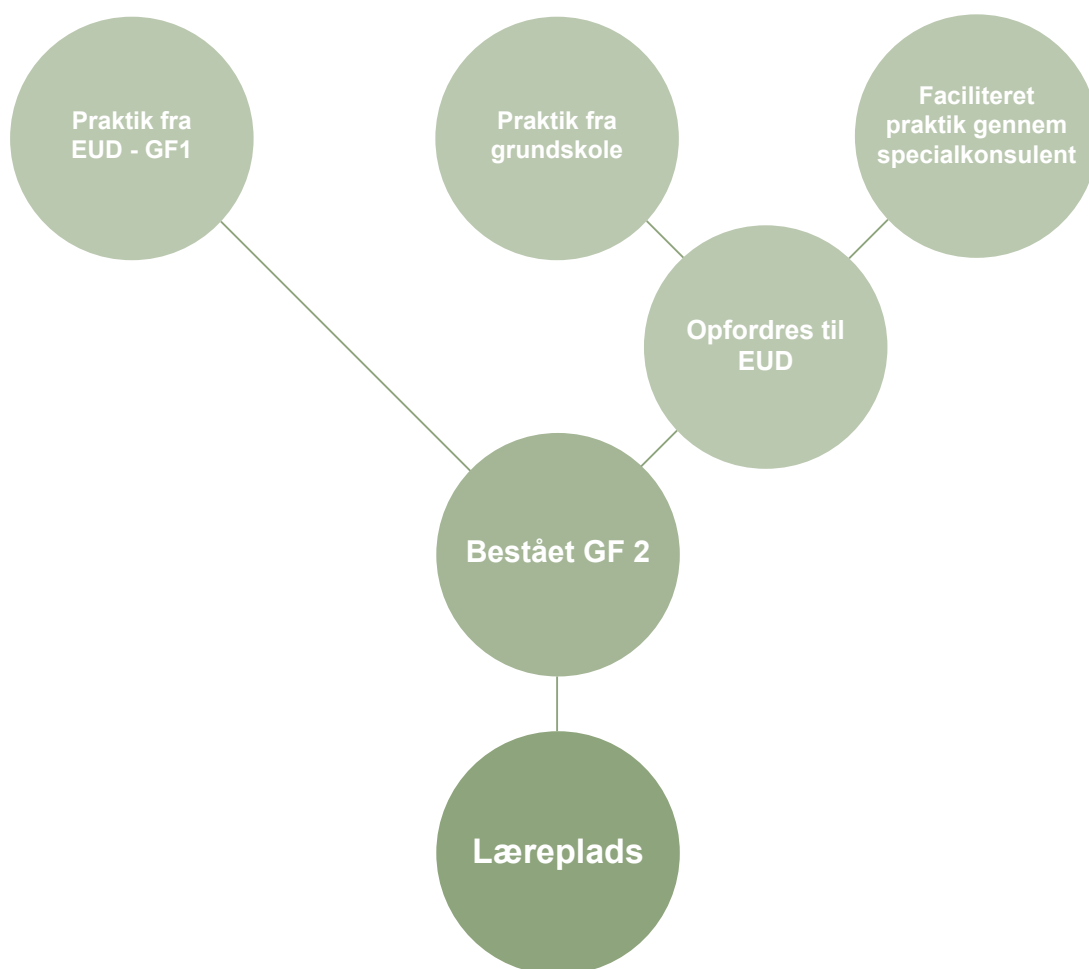
en lønnet praktikstilling på en virksomhed samt skoleundervisning med uddannelsesgodtgørelse. Præsentationen af denne virkelighed taler ind i en forståelse af erhvervsuddannelsens behov for at tiltrække yngre ind i uddannelsen, særligt med beskrivelsen af at "en gennemsnitsmaler stopper, når de er et par og halvtreds. Specielt når man ser på kvinder, så stopper de faktisk ret tidligt mange af dem" (Bilag 3, linje 115). Mesteren har bred erfaring med at ansætte lærlinge med psykiske udfordringer fra både specialregi som fra den almen erhvervsuddannelse, og virksomheden er eftertragtet af specialkonsulenter fra forskellige nordjyske kommuner i forhold til praktikforløb. Virksomheden ansætter de færdiguddannede lærlinge som svende, hvilket har bidraget til virksomhedens vækst.

4.1.2.1 Forskellige veje til en læreplads

Virksomheden prioriterer rekrutteringsprocessen højt, hvilket visualiseres i figur 8, hvor unge gennem forskellige praktikmuligheder får erfaring med virksomhedens praksis. Fokus lægges på den unges motivation for uddannelsen og dermed lærepladsen. Praktikken bidrager til adgang til læreplads i virksomheden, hvor fuldendelsen af et befordrende praktikforløb følges op af en opfordring til at begynde på erhvervsuddannelsen og med en bestået eksamen på grundforløb 2 er sikret en læreplads i virksomheden.

Den tidligste praktik er erhvervspraktik i grundskolen. Virksomheden oplever en sparsom søgning herfra hvilket ønskes vendt. I et forsøg på at øge

den positive omtale i forhold til malerfaget blandt erhvervspraktikanterne gives en stor flot gave efter endt forløb. Ligeledes præsenteres ideer for synliggørelse af maler-uddannelsen i grundskolen gennem oplæg om egen historie. Den faciliterede praktik repræsenteres af specialkonsulenter for elever fra specialregi. Den mest anvendte vej til en læreplads i virksomheden sker gennem praktik fra erhvervsskolens grundforløb 1. Ved ansættelses-samtalen spørges ind til den unges interesser og sammenholdt med dennes personlighed matches lærling med en svend ud fra et relationsskabende fokus for opbygningen af et produktivt og positivt læringsfællesskab mellem lærling og svend.



Figur 8. Forskellige veje til en læreplads

4.1.2.2 Ingen støttebehov

Med afsæt i den enkelte medarbejders motivation for malerarbejdet, svend, lærling eller arbejdsmand, og med en virkelighedsforståelse af at alle er forskellige og har forskellige behov bidrager kulturen i virksomheden til en legalitet af hver medarbejders personlig læringsbane. Medarbejderens motivation næres gennem denne inddragelse i egen læring med en anerkendelse og accept af individuelle behov. Dette vidner om en dynamisk virksomhedskultur, hvor læringsbestræbelsen bliver dermed grebet an på en udviklende måde, hvor den enkelte får mulighed for at modificerer sine deltagelsesforudsætninger i forhold til de læringsmæssige forandringer, der finder sted i virksomheden for eksempel ved ansættelse af nye lærlinge. Gennem nysgerrighed på de ansatte og med en bevidsthed om at alle i virksomheden har et eller andet, der udfordrer dem handles der ud fra en social ansvarlighed, som kommer virksomheden til gode i forhold til en social bæredygtighed. Virksomhedens størrelse med mange lærlinge og svende giver muligheder for rotation og ved krævende samarbejde er der mulighed for at svendene kan aflaste hinanden. Bliver den enkeltes udfordring en hæmsko i forhold til at udføre arbejdet, går mesteren eller en af funktionærerne i dialog med medarbejderen, hvilket er beskrevet i forhold til en svend, som er uddannet i virksomheden. Svendens adgang til virksomheden var praktikophold faciliteret igennem specialkonsulent, og uddannet som beskrevet i figur 8. Svenden er udfordret med Asperger syndrom, hvilket skaber forskellige udfordringer i hans dagliglivsførelse både i forhold til at møde på arbejde, men også i forhold til at fuldføre arbejdet ved ændringer. Har han været syg en dag, hvor ”han døjede med at komme afsted, fordi hele hans verden ramler” (Bilag 3, linje 324), kom han ofte ikke afsted resten af ugen, da han havde ud fra hans optik lagt virksomheden til last. Dette bidrog til en negativ snebolde-effekt hos ham, hvor han ”... går ned i sådan et fuldstændig hul” (Bilag 3, linje 331) og først kom igen ugen efter. Virksomheden har derfor bedt ham om at søge kompensation i forhold til sygemelding, hvilket har bidraget til at han finder ro i, at det er okay at tage den ene dag, da der er en læges ord for det og virksomheden får refusion. An-

erkendelsen af og forståelse for hans udfordringer bidrager med en mindsket snebold-effekt. På samme vis kan hans verden vælte, hvis en kollega, som han er sat til at arbejde med, melder sig syg. Svenden er dygtig og pligtopfyldende, men udfordret i at skifte perspektiv og omstille sig. Ved sygemeldingen er hans nærmeste leder opmærksom på dette og faciliterer perspektivskiftet for ham ved at ændre den oprindelige plan for dagen til en ny. På den måde bliver svendens udfordringer imødekommet i virksomheden uden at blive gjort til en belastning. At favne forskellighed i virksomheden er en præmis for at denne eksisterer, beskriver mesteren, hvilket taler tydeligt i nedenstående citat (Bilag 3, linje 235):

”Der er jo ikke nogen, som helst af os herude, der ikke har et eller andet. Og hvis ikke vi indstiller os på at favne dem her, som kommer og siger: Jamen jeg har ADHD eller et eller andet. Så får vi altså ikke nogen. For alle unge, der kommer ud nu her på ungdomsuddannelserne, har en eller anden udfordring stort set”.

Mesteren inddrager sig selv i citatet, hvilket vidner om en kultur, hvor alle betragtes ligeværdigt i hver deres forskellighed, og hvor den enkelte medarbejders udfordringer opfanges og handles på, så arbejdet kan blive udført. Virksomheden afholder årlige medarbejderudviklingssamtaler for alle medarbejdere med forberedte spørgsmål i forhold til fremtidige arbejdsopgaver, forventninger og kompetenceudvikling, hvilket vidner om en udviklingsorienteret virksomhed, hvor personlig udvikling er en prioritet og et fælles ansvar. Støtte i virksomheden kan forekomme, hvis en lærling har behov for tættere guidning end virksomheden kan tilbyde. I disse tilfælde bliver der ansøgt om økonomisk kompensation.

4.1.2.3 Delkonklusion af virksomhedskontekst

Læringsbestræbelsen i virksomheden vidner om en udviklingsorienteret og social bæredygtig virksomhedsstrategi, hvor hver enkelt medarbejders trivsel i virksomheden har betydning for virksomheden som helhed. Gennem den anerkendende kultur bliver psykiske udfordringer ikke nødvendigvis en hindring for læring i denne del af erhvervsuddannelsen, men en præmis der skal tænkes ind i forhold til den enkelte i samspil med de øvri-

ge medarbejdere. Med inddragelse af den enkeltes interesse og behov mødes de ansatte med et holistisk blik, hvilket den unge i rollen som lærling iagttager sig selv ud fra. Mesterens rolle bliver dermed at sikre hver medarbejders mulighed for personligt at konfigurere sin læringsvej. Han anvender den enkeltes interesser, som den utilsigtede læring til at opnå den tilsigtede læring i et produktivt og positivt læringsfællesskab.

4.1.3 Samfundsmæssigt perspektiv på de unge

Dette sammenfattende afsnit vil samlet beskrive de unges forudsætninger for deltagelse i erhvervsuddannelsen samt fremhæve de unges muligheder og behov for specialpædagogisk støtte i de forskellige uddannelseskontekster. Afsnittet vil samlet beskrive specialet store fortælling.

På tværs af uddannelsens forskellige kontekster positioneres de unge forskelligt. De unge indsættes i rollerne elev og lærling i skole- og virksomhedskontekst. Positioneringerne taler ind i forskellige læringsbestræbelser og dermed forskellige legale modificationsmuligheder. De udfordringer som den unge oplever i rollen som elev kommer ikke nødvendigvis til syne i rollen som lærling.

Unge med diagnoser, hvor ADHD angives at være den overvejende diagnose på erhvervsskolen, har mulighed for at få specialpædagogisk støtte på erhvervsskolen. De unges udfordringer kommer særligt til udtryk i skole-regi.

Analysen viser at tilgængeligheden for SPS på erhvervsskolen ligger i en diagnose, da disse opleves som adgangsgivende for SPS. En pædagogisk/psykologisk rådgivning eller beskrivelser giver ikke en bevilling. Gennem SPS får de unge mulighed for at modificere deres elevdeltagelse gennem en vifte af støttemuligheder af både kognitive, emotionelle og social karakter afhængig af deres behov. Den unges emotionelle vurdering af støtten har væsentlig betydning for mentorernes mulighed for at facilitere deltagelse, hvilket skyldes de unges ofte negative skolemæssige erfaringer fra grundskolen, hvor de ikke tidligere er blevet mødt i deres udfordringer i forhold til at lykkes i den instituti-

onaliseret læringsbane. De har derfor mistet tilliden til egne evner gennem selvfortolkning af omgivelserne, og har svært ved at stole på at nogen vil dem noget godt. I takt med de unges tillid til mentorer øges, udvides deres deltagelsesmuligheder hvilket indikerer at den måde de unge mødes på har direkte indflydelse på deres selvsårbarhed. Samspillet med mentorerne bidrager til den unges genfortolkning af sig selv i en identitetsmæssig proces. Mentorernes opsøgende arbejde viser de unge at de er tilgængelig for støtte og viser de unge tillid til at de kan lykkes med det de gerne vil.

I den specifikke undersøgte virksomhedskontekst gives ikke udtryk for behov for støtte, hvilket både kan ligge til grund for den kropslige læring gennem det konkrete arbejdes udførelse, men bestemt også kontekstens læringsbestræbelse. Den kultur, som denne læringsbestræbelse udvikler er en dynamisk kultur, hvor alle deltagere betragtes ligeværdigt i deres forskellighed, hvor det fælles bliver arbejdets udførelse og ikke hvordan arbejdet udføres.

Dette står i stærk kontrast til den samfundsmæssige virkelighed de unge er opvokset i, hvor de unges oplevelse af grundskolen har skabt modstand mod den tilsigtede læring, da de er blevet hjulpet i deres udfordringer. De har oplevet ikke at kunne deltage på de præmisser som grundskolens rammer

har givet, hvilket har resulteret i en ikke-deltagelse i læringsfællesskabet for manges vedkommende. Forhold som den unge ikke har haft indflydelse på grundet elev-positioneringen.

Denne ensretning af hvordan man skal lære har fået betydning for børn og unge med kognitive udfordringer og har skabt identitetsmæssige konsekvenser for dem. Ved manglende mulighed for at tilpasse sig de ydre krav søges en forklaring, hvilket sker gennem undersøgelse af adfærd. Denne adfærd kategoriseres, og igennem denne gives en diagnose som forklaring på den manglende tilpasning, hvilket taler ind i litteraturgennemgangen med beskrivelse af at flere unge diagnosticeres med psykiske funktionsnedsættelser. Ansvar for adfærden bliver dermed iboende den enkelte og ikke i omgivelserne vidner mentorernes beskrivelser om.

Grundet de unges diagnose i begyndelsen af uddannelse tilbydes de unge støttemuligheder uden at de skal kæmpe for det, som i grundskolen.

Analysen viser tværtimod at det er mentorerne, der skal kæmpe. Kæmpe for de unges tillid og tro på at de vil hjælpe dem, hvorefter mentorerne kan bidrage med at igangsætte en udviklingsproces, hvor de unge reflekterer over deres adfærd og betydningen af den. En udviklingsproces, hvor de unge får mulighed for at genfortolke sig selv i rollen som elev, hvilket bidrager til deltagelsesmodifikation gennem en personlig konfiguration af læring.

Den generelle beskrivelse af de unge er at de ikke har kunnet tilpasse sig de ydre rammer som de er blevet tilbudt, hvilket har haft betydning for deres selvsårbarhed og dermed identitetsudvikling. Elevpositioneringen skaber dermed negative reaktioner, hvilket kan afspejles i at mange unge med en autisme- eller ADHD-diagnose klarer sig dårligt ved folkeskolens afgangseksamener.

Den eneste adgang disse unge har til en ungdomsuddannelse peger op på erhvervsuddannelsen, hvilket ikke skaber et reelt valg. Dette kan måske være en del af forklaringen på at erhvervsuddannelsen har et så stort frafald.

Mentorernes fornemste opgave bliver at få de unge til at genfortolke sig selv i elevrollen. En genfortolkning som tager udgangspunkt i at de kan deltage i det fælleslæringsfællesskab. Denne genfortolkning sker på baggrund af fortolkning af mentorernes oplevelse af dem, hvor mentorerne skaber rum for en læringsbestræbelse i skoleregi, hvor de unge kan konfigurere deres egen læring. Denne genfortolkning kræver et massivt behov for at skabe en tillidsfuld relation, hvilket mentorere oplever som fundamentalt for at kunne bidrage til at støtte de unge i deres deltagelse i erhvervsuddannelsen. Tilliden bliver skabt i det øjeblik støtten giver mening for de unge, og dermed kan mentorerne facilitere de unges deltagelse.

4.2 Den lille fortælling

De unges personlige konfiguration af læring

I dette analyseafsnit præsenteres ungeperspektivet på den specialpædagogiske støtte. Analysen vil uddybende vise hvorledes de unges tidligere skolemæssige erfaringer har sammenhæng med den støtte som de modtager i erhvervsuddannelsens skolekontekst. Perspektiverne tager dermed udgangspunkt i en indre subjektiv synsvinkel med formålet at undersøge hvad den specialpædagogiske støtte består af og hvordan den giver mening for de unge.

Hver delanalyse vil begynde den unges personlige konfiguration af læring som præsenteres i en visuel illustreret tidslinje i forhold til deres forskelsgørende læringserfaringer. På baggrund af disse beskrives de unges oplevede handlemuligheder i skole- og virksomhedskontekst med tydeliggørelse af deres deltagelsesmodifikationer med udgangspunkt i anvendte hjælpemidler.

Beskrivelserne af de unge tager udgangspunkt i en samlet tolkning af deres fortællinger (Bilag 7 og 8). De unge præsenteres med anonymiseret navn for at personificere dem for læseren. I fortællingen beskrives de unges diagnoser og behov ud fra deres egne ord med inddragelse af citater. Murereleven Jonas præsenteres først, og herefter tømrereleven Bjørn.

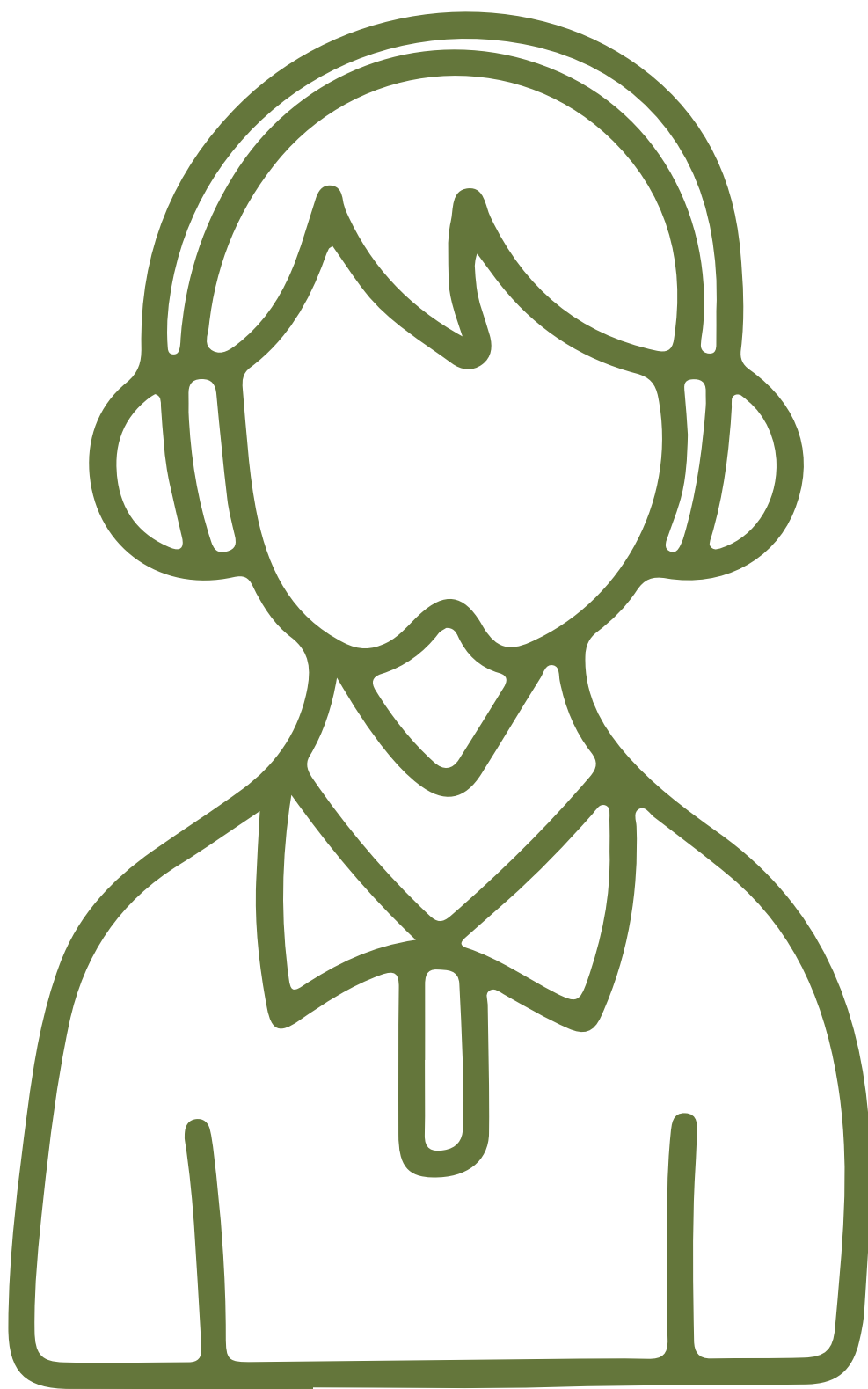
De unges personlige konfiguration af læring er udarbejdet ud fra deres egen tidslinjetegning samt samtale omkring denne i forhold til den samfundsmæssige tilsigtede tilrettelæggelse af læring i form af grundskole og nu ungdomsuddannelse.

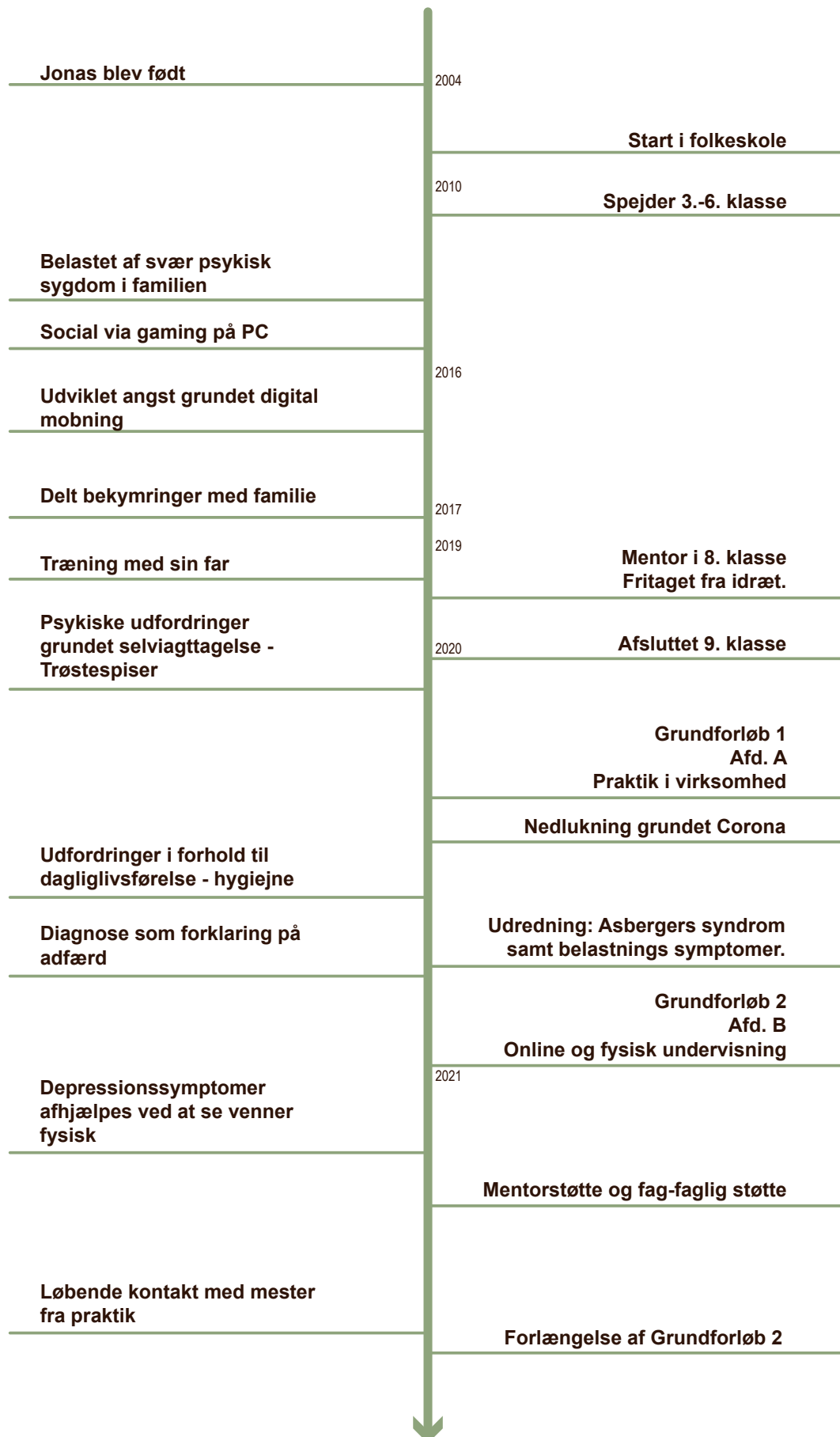
Deres beskrivelser af skelsættende livsbegivenheder i både et tilsigtet og utilsigtet læringsperspektiv bidrager med en diakron forståelse af deres mestring af uddannelsen.

Tidslinjen er udarbejdet ud fra det decentrerede læringsperspektiv, hvorfor de unges deltagelse i både standardiserede tilsigtede læring i form af skole og uddannelse samt det indre intenderet læringsperspektiv er beskrevet. Det ydre perspektiv tager udgangspunkt i et systemisk rationale gennem de samfundsmæssige rammebetingelser i forhold til skole og uddannelse, hvor det indre livsverdens læringsperspektiv tager udgangspunkt i de unges erfaringer med deltagelsesmodifikationer og deres valg på baggrund af disse.

De unges håndtering og forståelse af deres udfordringer, bidrager dermed til deres personlige konfiguration af læring. Dette bidrager med et blik ind i deres personlige livsbane, og dermed en forståelse for de valg de har truffet i forhold til iagttagelse af omgivelserne og de læringsbestræbelser som de deltagende kontekster har givet. De unges beskrevne betydningsfulde aktører er inddraget i tidslinjen. De unges deltagelsesmodifikationer beskriver dermed deres læringsforudsætninger og de betingelser deres læring har taget udgangspunkt i. Deres egen indre selvforståelse fortolket igennem hvordan andre oplever dem og bidrager til deres videre tilgang til den intenderede læring og dermed ind i ungdomsuddannelsen (Ziehe. 2020).

4.2.1 Præsentation af Jonas





Figur 9. Jonas' personlige læringsbane



Jonas er en dansk ung mand på 17 år, som går på murer-uddannelsens Grundforløb 2 på en nordjysk erhvervsskole. Han startede på erhvervsuddannelsen på Grundforløb 1 direkte efter 9. klasse. Han var her kraftigt udfordret i sin dagliglivsførelse, og blev henvist til udredning og er ny diagnosticeret med Aspergers syndrom.

Diagnosen har været en stor lettelse for ham, da det giver ham en forklaringsmodel til at forstå sig selv og sig selv i relation til andre. Han beskriver at han indimellem har en upassende opførsel, grundet manglende situationsfornemmelse, hvilket har betydning for hans sociale samspil. "Hvorfor er jeg ikke der, hvor jeg gerne vil være?" vender han flere gange tilbage til i interviewet, hvor det er tydeligt, at han er i proces med at forstå sig selv, hvilket er kendetegnet ved de unges identitetsudvikling (Bilag 4, linje 646).

Jonas beskriver at "Min yndlingsting det er når tingene bliver det samme" (Bilag 4, linje 693). Han bryder sig ikke om ændringer han ikke forstår, da de gør ham bange. Han bruger rigtig meget energi på at være i det sociale, og de deltagelsesbaner han tidligere har indgået i, har givet ham angstssymptomer.

Jonas bor sammen med sine forældre og ældste storebror i det "yderste udkants-Danmark" i Nordjylland. Familien er udfordret med svær psykisk sygdom og Jonas har herigennem erfaring med den psykiatriske sygehusverden. Jonas beskriver tætte og forstående familierelationer, hvor forældrene er massive støtter for ham. Den psykiske sygdom er en præmis i familien, hvilket skaber en sårbarhed i et samfundsmæssigt perspektiv, men også en forståelse i et relationsorienteret emotionelt perspektiv. Med familiens deltagelsesbaner ind i den psykiatriske verden skabes en forståelse for hans udfordringer, som er med til at skabe hans egen selvforståelse. Han beskriver blandt andet, hvordan de husker ham på hjælpemidler for at modvirke selvskade, og faren har tidligere trænet meget sammen med Jo-

nas, da han blev fritaget for idræt i 8. klasse. Faren støttede ham også i at kontakte praktikstedet på Grundforløb 1 ved at være vedholdende og bestemt i forhold til ikke at køre hjem før Jonas havde ringet og lavet en aftale med stedet. Jonas beskriver at: "De ved godt at jeg skubbes derhenad" (Bilag 4, linje 432). Jonas har gået på den lokale folkeskole fra 0.-9. klasse, og fik i 8. klasse en mentor og blev fritaget fra idræt. På dette tidspunkt var der også særlig svære udfordringer i hjemmet.

Han har ikke haft aktive og fysiske fritidsinteresser siden 6. klasse, hvor han gik til spejder, men hans store interesse ligger i det virtuelle via pc gaming, hvor han chatter og snakker med venner. Jonas har været udsat for svær digital mobning, som har øget hans forsigtighed i det sociale. Mit navn gav anledning til særlig forsigtighed grundet tidligere negative erfaringer med dette navn. Jonas har omsorgsfulde og forstående venner som han deler følelser, tanker og meninger med. Interaktionen foregår oftest i det virtuelle rum. Han beskriver i det følgende interviewudsnit deres reaktion på hans diagnose, hvor deres reaktion bliver en fortolkning ind i hans egen selvforståelse (Bilag 4, linje 845):

"J: De tog lidt lang tid eller lige lidt tid inden de lige, for de har aldrig nogensinde set Jonas med en diagnose. De har bare set Jonas. Men der har jeg så forklaret ...

I: Det gør de forhåbentlig stadigvæk!

J: Ja lige præcis. Lige præcis. Der har jeg så forklaret dem, at jamen hør lige her. I skal heller ikke se mig som Jonas med en diagnose, men bare som Jonas for jeg har egentlig teknisk set altid været Jonas med en diagnose."

I og med Jonas' udredning er sket for nylig er han i en omstillingsproces i forhold til at forstå selv, hvilket sker i samspil med andre. I dette tilfælde har jeg også bidraget med en reaktion. Jonas' motivation



for erhvervsuddannelsen beskriver han ligger i kontrasten til hans stillesiddende interesse, da han godt kan lide at arbejde med sin krop. Samtidig har han en interesse i at lave forskellige modeller og skabe. Oprindeligt ville han være snedker, men gennem grundforløb 1 fik han interesse i mureruddannelsen. Han er glad for uddannelsen, men han er også meget bevidst om at hans udfordringer spænder ben for ham (Bilag 4, linje 460).

Jonas har en transporttid til erhvervsskolen som dagligt er på 2 timer med tog. Han beskriver det er krævende, men han har fundet sin vej i det. Tidligere har hans far måttet køre ham til og fra skole, da det det krævende for meget af ham.

I skolens teorirum beskriver Jonas at hans sensoriske udfordringer alle kan komme i spil på samme tid, ved at én pludselig råber, lugten fra at nogle spiser, og hvis en ligger en hånd på skulderen for at høre om han vil med. Dette sensoriske bombardement beskriver han gør at han bliver overstimuleret, og har betydning for hans videre sociale interaktion. Jonas lærer meget langsomt, men når han har lært det, glemmer han det ikke igen. Corona-nedlukningen gav ham yderligere udfordringer i den dagliglivsførelse, som kom til udtryk ved manglende hygiejne og trøstespisning. Grundet hans generelle trivsel har hans faglærer anbefalet en forlængelse af Grundforløb 2, da han er bagud i det praktiske, hvilket Jonas er taknemmelig for, da han slet ikke kan tænke tanken om eksamen. Joans er løbende i kontakt med en kommende mester, når han har bestået grundforløb 2.

4.2.1.2 Støtte som forudsætning for deltagelse

Da Jonas påbegyndte uddannelsen på Grundforløb 1 fik han "ikke forfærdelig meget hjælp". Han havde en mentor i skolen, men samtidig havde han det også rigtig skidt. Han beskriver det således:

"Man trækker i håndtaget, men allerede et skridt inde, så har man det allerede sådan at, NU er jeg træt. Nu vil jeg gerne hjem". (Bilag 4, linje 592).

På Grundforløb 2 har han gennem SPS fået bevilget studiestøttetimer og en studiestøtteperson, hvorigennem han får mentor og fagfaglig støtte.

4.2.1.3 Mentorstøtte

Jonas' mentor hjælper ham i forhold til udfordringer i uddannelsen. Han beskriver at han har det svært i værkstedet, da han måler sig op ad de andre, og hvor "jeg faktisk sidder og er fuldstændig sortnet, og jeg ikke rigtig kan komme videre" (Bilag 4, linje 463). Hans mentor videregiver dette til faglærerne, hvilket skaber forståelse for Jonas reaktioner. Denne forståelse giver ham ro i forhold til at fortsætte, når han er klar til at deltage igen.

Mentor bliver dermed en form for oversætter for Jonas i relation til hans omgivelser. Jonas beskriver, at han altid ser på sine fejl og aldrig på det han laver perfekt, hvilket også inddrages i samtalerne i forhold til forståelse af sig selv. Hans mentor bliver dermed en sparringspartner i forhold til refleksion over og med sig selv, hvilket bidrager til hans identitetsudvikling. Samtidig bidrager disse samtaler også til forståelsen af hans meningsfyldte deltagelsesmodifikationer i samspil med omgivelserne.

4.2.1.4 Fag-faglig støtte

Jonas hjælpes med at strukturere lektier og opgaver i forhold til at overskue uddannelsen. Han er stolt over at have nået alle opgaver som sættes for ham.

4.2.1.5 Coronarestriktioner som en gave

Jonas beskriver Corona-nedlukningens restriktioner som en gave for ham i uddannelsen. Online-undervisningen gav mulighed for at observere de andre klassekammerater uden fysisk at være til stede. "Så jeg kunne sidde lidt og tage smagsprøver på hvordan er det andre folks personligheder er i det" (Bilag 4, linje 607). Han havde ikke selv kamera på, hvilket gav mulighed for at være usynlig i det sociale. Corona-restriktionerne skabte også optimale rammer for ham i den fysiske tilstedeværelse på skole, hvor han i følgende citat beskriver første gang han skulle mure på skolen, med kun ham og 3 andre på værkstedet: "DET syntes jeg var fedt, for jeg kunne få lov til også lige pludselig at være derover, men også

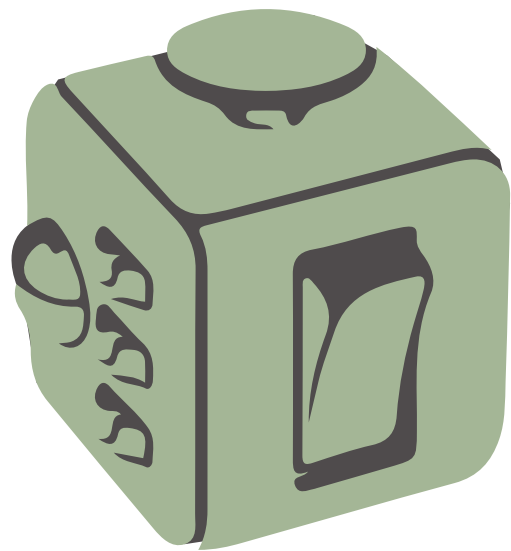


kunne jeg bare generelt få lov til at være i mig selv” (Bilag 4, linje 622). De små grupper giver ham mulighed for at være sig selv, hvilket jeg oplever som et meget stærkt budskab om hans selsårbarhed i det sociale, hvor der ikke er mindre grupper.

4.2.1.6 Yderligere hjælpemidler til deltagelse

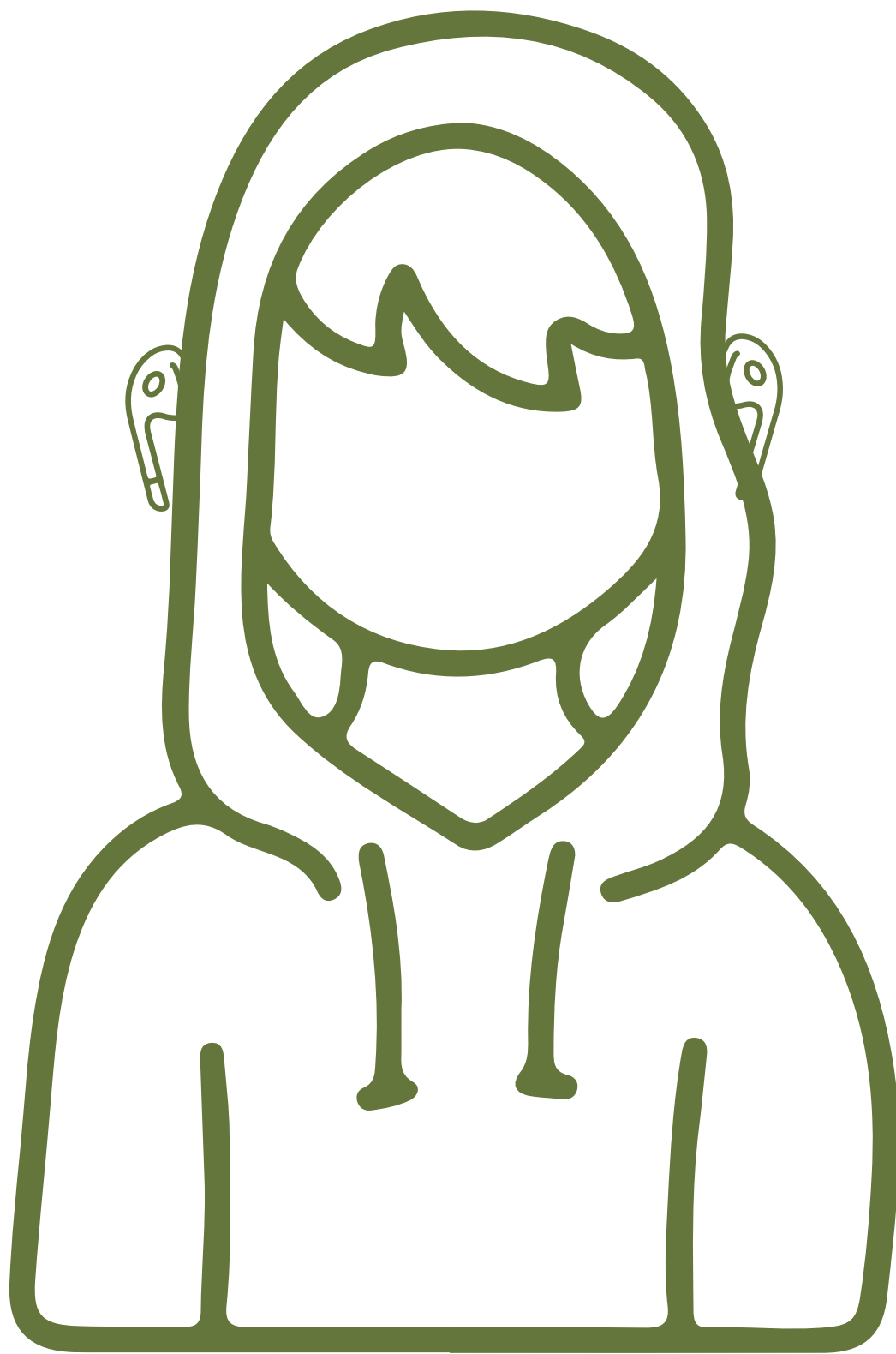
Jonas anvender mange hjælpemidler i dagligdagen, både konkrete, men også relationsmæssige som den specialpædagogiske støtte i forhold til unge med psykiske vanskeligheder er et udtryk for. Hans klassekammerater karakteriserer han som et arbejdsfællesskab. Han er tryk ved en klassekammerat, som han låner forskellige ting af, hvis han glemte noget. Det er dog for krævende for ham at sidde sammen i toget med ham hvad klassekammerater gerne vil. Jonas er bange for at komme for sent af toget, hvilket overskygger hans sociale behov for at socialisere med klassekammerateren. Musik er hans mest nødvendige hjælpemiddel for at opretholde en dagliglivsførelse, hvor musikken eller at lytte til comedy er nødvendigt for at ”holde humøret oppe”. Musikken skærmer ham fra spontane lyde i omgivelserne og han skaber herigennem sit eget rum i det sociale. Dette er nødvendigt for ham under transport samt i skolens forskellige kontekster, hvor han anvender disse lydstimuli forskelligt af-

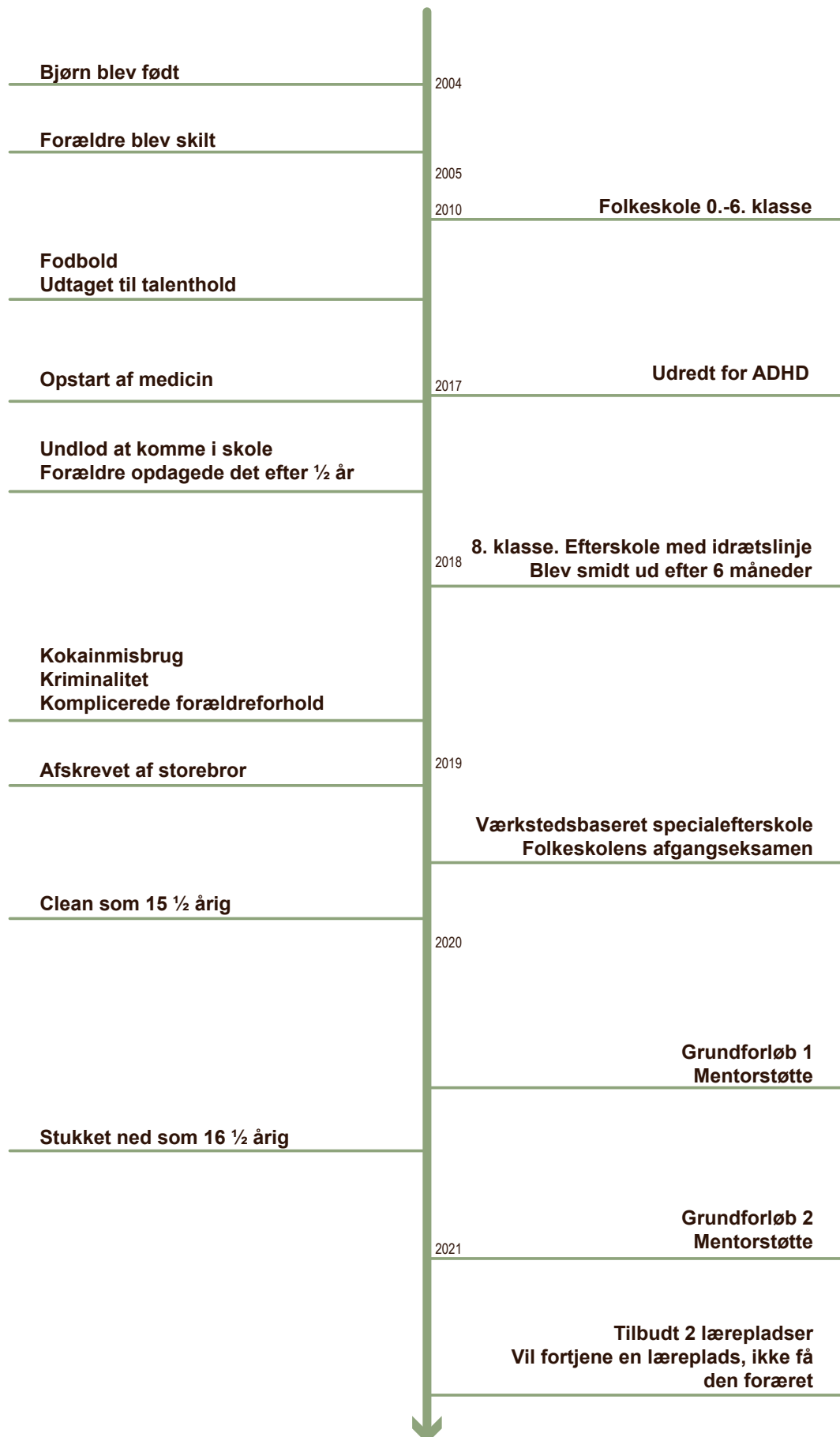
hængig af behov for at blive stimuleret emotionelt. Jonas beskriver at han i samtale med mentor ofte anvender fidget cubes (se figur 10) eller stressbolde for at nedtone sine stresssymptomer og modvirke selskade, hvor han kratter sig til blods på underarmene (Bilag 4, linje 820-823). Dette til trods at han har en tryk og tillidsfuld relation til mentor, hvilket også afspejler behovet for hendes tilstedeværelse i interviewsituationen.



Figur 10. Fidget cube

4.2.2 Præsentation af Bjørn





Figur 11. Bjørn's personlige læringsbane



Bjørn går på tømrer-uddannelsens grundforløb 2. Han er en ung mand, som er vokset op i en nordjysk storby. Bjørn er opvokset i en skilsmissecfamilie, og er den yngste ud af tre med 7 og 13 år ældre søskende, hvorfor han har følt sig som enebarn. Dette har været betydningsfuldt for ham, da han har savnet at have en bror til at passe på ham i skoletiden, som alle hans kammerater havde (Bilag 5, linje 256). Hans bror er meget betydningsfuld for ham.

Bjørn gik i den lokale folkeskole i 0.-6. klasse, hvor han ikke har følt han lykkedes. Han spillede meget fodbold og blev udtaget til et talenthold. Som 13-årig blev han udredt med ADHD, og opstartede medicin med det samme. Bjørn udtaler, at han blev udredt i en ret sen alder, da der altid har været mistanke om ADHD. Hans far har kæmpet, men ingen tog det alvorligt, hvilket vidner om at familien og Bjørn har haft et konfliktfyldt liv med udfordringer både hjemme og i skoleregion. Bjørns udfordringer kommer til udtryk ved at han har rigtig meget energi, lav tålmodighed og en høj retfærdighedssans, hvor hans temperament ofte kommer i spil. Dette skaber udfordringer i det sociale samspil, hvor hans udtryksform tidligere var fysisk, grundet en følelse af at blive misforstået eller uretfærdigt behandlet. Han siger: "Så kunne det ret hurtigt godt ende i knyt-næver i stedet for bare at stå og snakke om det. For det kan jeg ikke" (Bilag 8, linje 771). Han beskriver en sur lærer i folkeskolen som altid var efter ham, men "Det var den bedste lærer jeg nogensinde har haft" (Bilag 8, linje 222). Han fortalte Bjørn at han identificerede sig med Bjørn, da han selv havde haft en slem tur i folkeskole. Denne lærers perspektiv på Bjørn kunne ikke opveje de øvrige, da han ikke oplevede ingen hjælp i forhold til hans udfordringer i skolen, men blev kaldt et "problembarn", hvilket udmundede i at han i 6. klasse droppede at gå i skole. Han tog sin rygsæk hver morgen og gik hjemmefra ned til nogle ældre kammerater, som heller ikke gik i skole. Hans forældre opdagede det efter et halvt år "Så glippede det hele lige pludselig" (Bilag 8, linje 109).

Lærernes syn på ham har været skelsættende for hans selviagttagelse og hans videre færd ind andre deltagelsesbaner.

"Jeg har altid været den mindste så, jeg har altid søgt en respekt den anden vej end at være god til noget, for jeg har altid været kaldt et problembarn og sådan noget. Og så til sidst så ... så tænkte jeg jamen okay, så går jeg ud og bliver et" (Bilag 8, linje 88).

I folkeskolen følte han ikke at han passede ind. Han havde urealistiske ambitioner og oplevede ikke at få hjælp til at justere disse, hvilket var afgørende for hans deltagelse. Han undlod at komme og var i stedet sammen med ældre kammerater, som han fandt en sammenhørighed med. De ældre kammerater beskriver han som "dårligt selskab", hvor han fik erfaring med stoffer, som ledte ud i et kokainmisbrug, vold og en kriminel løbebane.

Med baggrund i altid at være den mindste søgte han at få respekt gennem frygt, fordi han ikke følte sig god nok. Hvis folk frygtede ham, så følte han sig mere sikker. Han beskriver stofferne, som "det fik mig til at glemme smerten, for jeg var ked af det. Men jeg ville ikke vise nogen at jeg var ked af det, for jeg kunne godt klare mig selv og sådan noget der" (Bilag 8, linje 398). Denne deltagelsesbane satte hans familiemæssige relationer på spil, hvor hans mor meldte fra i forhold til ham. I 8. klasse startede Bjørn på en efterskole med en fodboldlinje, hvor hans tidligere talenttræner var ansat. Bjørn blev smidt ud efter 6 måneder, da han "lige skulle fatte at jeg ikke skulle være... At jeg ikke var et problembarn mere" (Bilag 8, linje 114). Dette vidner om et ændret perspektiv på ham fra de voksne, men selviagttagelsen gennem de andre unge var fortsat betydningsfuld i forhold til hans selvsårbarhed, hvilket han giver udtryk for på følgende måde: "Jeg passede ikke ordentlig ind. Jeg blev kikket på som om jeg kom fra gaden af og havde lidt mere bag i rygsæk-



ken end andre af de der fine nogen de havde” (Bilag 8, linje 117). Efter den første efterskole kom han på en værkstedsbaseret specialeterskole, hvor han brugte det første år på at lære sig selv at kende. Han gik sammen med pedeller, som udførte praktisk arbejde som at bygge bænke, lægge fliser. På skolen mødte han en betydningsfuld lærer, som blev et positivt vendepunkt for ham:

”Hun opdagede mig i ALT hvad jeg lavede. Men det eneste jeg fik at vide det var, at alle lærere de var ikke et røvhul! Så jeg kunne komme til hende når jeg var færdig med at være et røvhul selv” (Bilag 5, linje 130).

Læreren viste Bjørn tillid gennem at give ham nogle realistiske ambitioner for sig selv, som han kan lykkedes med, hvilket skabte en tillidsfuld relation, som gennem selvfortolkning medførte en tro på sig selv igen og på at han kunne lykkedes både i forhold til dagliglivsførelse, men også i forhold til den institutionaliseret læringsbane. Bjørn beskriver med stor taknemmelighed at læreren lærte ham alt. Lige fra at vaske tøj til at sætte kommaer og at lære sig selv at kende og ikke mindst at acceptere sig selv som den han er. ”Hun er grunden til at jeg sidder her, og ikke laver alt muligt andet lort. Hun lærte mig at kæmpe” (Bilag 5, linje 139). Hans storebror besøgte ham på efterskolen, hvor besøget gav ham en enorm øjenåbner, da han har altid har set meget op til sin storebror:

”Så kom min storebror til mig, da jeg gik på T. efterskole efter det år der, med at jeg aldrig nogensinde ville blive til noget. Jeg fik hele turen, og jeg blev kraft’edme nærmest smidt ud hjemmefra og sådan noget, fordi min familie de ikke gad at se mig, fordi jeg havde lavet så meget lort og kriminalitet” (Bilag 5, linje 269).

Besøget gav Bjørn en drivkraft. Han ville være bedre end ham, og beskriver at det er grunden til at han

hver morgen står op og tager toget. Han vil vise alle, som aldrig har troet på ham at han godt kan. Han beskriver at tidligere gjorde ville det havde gjort ham vred, som blev udtrykt fysisk, men nu har han lært at bruge vreden til motivation, hvilket hans deltagelse på erhvervsuddannelsen kan ses som et udtryk for.

Bjørn havde ikke været i skole siden 6. klasse, men med hjælp fra efterskolelæreren lykkedes det ham at bestå folkeskolens afgangseksamen med karaktererne 7 og 10 i dansk og matematik.

Et halvt år inden vores samtale blev Bjørn stukket ned. Han beskriver den oplevelse som epokegørende i forhold til hvad han vil fremadrettet med sit liv. Bjørns valg på uddannelsen er truffet på baggrund af en familiemæssig historie om hans afdøde farfars ønske om at Bjørn skulle blive tømrer, samtidig har altid godt kunnet lide at bygge ting. ”Jeg kan godt lide at kunne præstere. Jeg kan godt lide at se fremskridt, og hurtige fremskridt” (Bilag 8, linje 423). Bjørn er åben om sin diagnose, og mener at hans udfordringer er hans eget problem. Han vil helst ikke at omgivelserne tager hensyn til ham eller bekymrer sig, men hvis de gør det, tager han det ikke negativt. Han mener at det er ham der skal lære at styre sig, hvilket hans personlige læringsbane vidner om, at han er godt på vej til at leve op til.

Han har med støtte og hjælp kunnet passe sig ind i den institutionaliserede læringsbane. Han har været clean i 2 år, passet sin skole, har lavt fravær og får gode karakterer. Hans personlige læringsvej har lært ham meget om sig selv, men har også haft nogle hårde familiemæssige konsekvenser for ham. Han beskriver særligt sin storebror som motivation for at præstere det bedste han kan, hvor en udtalelse som ”Man føler nok sjældent at man har gjort sig fortjent til stadigvæk at få...” vidner om en fortsat higen efter anerkendelse og forståelse fra hans familie. Bjørn har en stor omgangskreds og han har mange venner fra den sidste efterskole og nye ven-



ner i forbindelse med uddannelsen. Han betegner ikke vennerne som en væsentlig betydning for hans motivation for uddannelsen, men ”det er 100 gange rarere at komme i skole, når der er nogen man godt kan lide (Bilag 8, linje 519). Bjørn beskriver uddannelsen som en solid 3’er ud af 5 mulige. Han kan godt lide faget, men hans dårlige erfaringer med lærere spiller ind, og han føler sig ofte uretfærdigt behandlet. Han modificerer sin deltagelse alt det han kan, ”Jeg prøver alt i hele verden”, hvilket vidner om en motiveret ung mand, som virkelig gerne vil (Bilag 8, linje 587). Bjørn har fået tilbudt to lærepladser efter bestået grundforløb 2, hvilket jeg tolker er faciliteret gennem en specialkonsulent. Bjørn har takket nej, da han ikke har kunnet se sig selv i de tilbudte virksomheder, og det gav ham følelsen af at få dem foræret. Han vil selv finde en læreplads for så føler han den er fortjent (Personlig kommunikation).

4.2.2.1 Mentorstøtte

Bjørn har fået mentorstøtte via specialpædagogisk støtte fra uddannelsens start. Mentoren hjælper ham med at adfærdsmodificere sin deltagelse. Han fremhæver at mentoren forstår ham, hvilket gør det nemt for ham at forklare hvordan han har det, men samtidig også kan hjælpe ham til at se det fra andres perspektiver. ”Hun er god til at sige hvad jeg kan gøre i stedet for, det jeg gør i forvejen. Så jeg kan finde en ny måde”, hvilket tydeliggør at mentoren bistår i hans refleksion og skaber meningsfyldte deltagelsesmodifikationer (Bilag 8, linje 754). Han beskriver yderligere mentorens betydningsfulde hjælp i omgivelserne ved at hun bidrager til at der bliver skabt forståelse for hans adfærd, hvis han har været oppe at skændes med en faglærer (Bilag 8, linje 644). Nedenstående citat vidner om mentorens tilgængelighed og ikke mindst anvendelighed som hjælpemiddel i forhold til Bjørns temperamentsmæssige udfordringer (Bilag 8, linje 634):

”Det er bedre, fordi at hun forstår nok lidt, når man kommer ind og man siger: ”Okay, nu har læreren lige været en fucking spade”, og sådan noget. Hun har hjulpet mig en del, for jeg er dårligt til så snart... Jamen jeg tror at jeg er sådan et meget retfærdigheds-menneske. Hvis jeg ikke føler at det er retfærdigt, så gider jeg ikke.”

Bjørns temperamentsmæssige udfordringer kan ikke skemalægges, hvilket vidner om hans behov for at mentoren er til rådighed, når han har brug for det. Bjørns udtalelse vidner om at han bliver mødt i når ha. Han udtrykker en stor vilje til at modificere sin deltagelse hos en kommende mester. På værkstedet på erhvervsskolen, hvor han er positioneret i elev-rollen, oplever han at det er sværere at modificere sit temperament. ”Jeg kender mig selv så godt nu at jeg går ud og slår på et træ. Jeg bider det i mig, for det er en skole. Jeg skal være her. Jeg skal gennemføre det her” (Bilag 8, linje 578). Mentorstøtten bliver i Bjørns tilfælde en form for ventil, hvor han kan komme ud med sine frustrationer. En ventil som giver mulighed for at han kan modificere sin deltagelse, og giver ham et enormt engagement, som citatet beskriver.

4.2.2.2 Yderligere hjælpemidler til deltagelse

Bjørn hører musik hele tiden med den samme playliste. Uden hans Earpods fungerer han ikke. Han har købt et ekstra par, da de løber tør i skoletiden. Musikken hjælper ham til at holde ham fokuseret, at slappe af og holde det gode humør kørende. Han er altid blevet mødt anerkendende i forhold til sit behov for musik. Hans behov er så stærkt at hvis han mangler musikken kan han kun fokusere på hvordan er og hvad kan bruge i stedet for. Musikken gør at have deltage i undervisningen på samme vilkår som de øvrige.

Hæmmende og motiverende tiltag for de unges deltagelse

Dette sammenfattende afsnit vil samlet beskrive de unges perspektiver på deres deltagelsesmuligheder i de oplevede deltagelsesbaner samt hvilken betydningsfuld rolle de fagprofessionelle spiller for dem i forhold til at facilitere deres deltagelse eller ej. Afsnittet beskriver dermed hæmmende og fremmende tiltag fortolket ud fra de unges fortællinger og vil kontekstualisere den lille fortælling ind i den samfundsmæssige ramme som erhvervsuddannelsen er.

Analyserne af de to unge informanter er sammenlignelige i forhold til køn, alder og begyndelse på erhvervsuddannelsen. Begge er bosiddende i Nordjylland samt at de får specialpædagogisk støtte på baggrund af en diagnose. Udover dette er de meget forskellige. Forskellige personligheder, kommer med forskellige baggrunde, både i forhold til opvækst i land og by, men også familiemønstre, familierelationer og sårbarhedsfaktorer. De har forskellige skolemæssige erfaringer med ind i ungdomsuddannelsen, hvilket skaber et billede af de deltagelsesbaner de har været en del af, har kunnet eller ikke kunnet kompensere for deres udfordringer i miljøet.

Begge har emotionelle vanskeligheder i det sociale samspil, hvilket har stor betydning for deres kognition. Jonas reagerer indad med skade på sig selv, hvor Bjørn reagerer ud af med fysisk skade på andre. De emotionelle og sociale udfordringer har betydning for deres deltagelse både i de oplevede læringsbaner, men også i den uddannelsesramme de er en del.

Deres selvfortolkninger i deres deltagerbaner har bidraget til deres selvsårbarhed, hvilken bærer præg af om de har følt sig som en del af et fællesskab i grundskolen eller ej. På forskellige tidspunkter er de blevet udfordret over evne hvor udredning og deraf diagnoser har bidraget som

forklaringsmodel på deres handlinger.

Bjørn, hvis udfordringer har været kendt af familie og fagpersoner i formentlig det meste af hans liv og folkeskoletid, har ikke kunnet leve op til den kultur, der var i folkeskolen, og oplevede sig selv som meget forkert. Han følte sig dum, hvilket vidner om at han ikke blev forstået og hjulpet ind i fællesskabet, hvorfor han søgte et andet fællesskab, hvor han fandt samhörighed.

Diagnosen blev måske en meningsfuld forklaring for ham i at forstå sig selv, men hans omgivelser var ikke forstående i forhold til hans udfordringer, og kompenserede og faciliterede ikke hans deltagelse på en meningsfuld måde for ham. Dette resulterede i en ikke-deltagelse i den institutionaliserede læringsbane, hvor diagnosen blev et stempel som "problembarn" med indgang til en ny deltagelsesbane udenfor.

Bjørn beskriver fagprofessionelle, som både har hæmmet og fremmet hans deltagelse, og han beskriver de betydningsfulde relationer som fagprofessionelle, da hans familiemæssige relationer er komplicerede. Jonas blev svært udfordret i sin deltagelse på erhvervsuddannelsen, hvor hans tætte forstående familierelationer bidrog til modifikationer i deltagelsen, men kunne ikke kompensere tilstræk-

keligt. Han blev herefter udredt. Han beskriver diagnosen som en tydelig forklaringsmodel til at forstå sig selv både i den tilsigtede og utilsigtede læringsramme. Diagnosen bidrager også til refleksion over tidligere reaktioner.

Diagnoserne har været adgangsgivende til SPS og med det diakrone perspektiv bidrager de unges deltagelsesbaner som forståelse af deres udfordringer i den institutionaliserede læringsbane. Gennem SPS får begge mentorstøtte som kompenserer for deres udfordringer på vidt forskellige måder, med fællestræk som et refleksionsrum over deres deltagelsesmuligheder og modifikationer i ikke blot i uddannelsen men i sammenhæng med deres øvrige liv. Et refleksionsrum som bidrager med at de får ejerskab over deres læring gennem forståelse af deres kompetencer og derigennem kan deltage i uddannelsen på deres præmisser ud fra deres behov.

Mentorstøtten opleves meningsfuld, fordi den målrettes direkte mod de unges individuelle behov, hvilket afspejles i deres engagement i ungdomsuddannelsen. Udover mentorstøtte modtager Jonas også fagfaglig støtte, som bidrager til at han når sine

læringsmål inden for den ramme han kan lykkedes. Den fagfaglige støtte bidrager til at tage udgangspunkt i Jonas' forudsætninger og differentiere i forhold til hans læringsbehov, hvorfor han mestrer at gennemføre uddannelsen.

I kraft af de unge bliver mødt og forstået bidrager SPS til at mindske deres selvsårbarhed grundet den faciliteret deltagelse ind i ungdomsuddannelsen. Samtalerne bidrager med refleksionsrum, hvor de unge lærer at forstå sig selv ind i den institutionaliseret læringsbane, og derud fra kan modificere sin deltagelse.

Mentorerne fungerer også som oversættere for de unge, hvilket skaber forståelse i deres uddannelsesomgivelser, og bidrager til at omgivelserne også modificerer den ramme som de unge skal deltage i. Mentorerne kan dermed anskues som en mediator i praksis mellem de unge og uddannelsen i skolekonteksten. Havde Bjørn og hans familie modtaget den nødvendige forståelse og støtte i sammenhæng med hans diagnose, havde hans læringsbane måske set helt anderledes ud.

5.1 Konklusion

Gennem undersøgelse af begge erhvervsuddannelsens læringskontekster, skole og virksomhed, fandt jeg frem til at de unge på erhvervsskolen har altovervejende behov for mentorstøtte i uddannelsens skoledel. Mentorstøtten faciliterer et refleksionsrum for de unge, som er målrettet for dem og deres uddannelse, hvor deres daglige udfordringer tages alvorligt og handles på. Hermed ligger mentorstøttens forskelsgørende rolle i at igangsætte en individuel udviklingsproces, hvor de unge lærer at forstå sig selv i uddannelseskonteksten. Selve læringen bliver personlig, mangesidet og dynamisk. De unge får herved ejerskab over egen læring gennem forstørrelse af deres kompetencer. Et ejerskab, som medfører at de unge selvstændigt udvikler egne forudsætninger for egen deltagelse.

Denne personlige læring giver herved mening for de unge og bidrager til genfortolkning af sig selv i elevrollen. En genfortolkning som skaber engagement, og ændrer deres deltagelse i en positiv retning i den sociale kontekst. I kraft af at de unge bliver mødt og deres udfordringer bliver forstået bidrager mentorstøtten til at mindske de unges selvsårbarhed, hvilket bidrager til større engagement og selvstændighed. Et engagement og en selvstændighed, som har betydning for deres fremtidige muligheder.

Analysen af de unge viser at begge selvstændigt og aktivt handler for at få en læreplads. Denne aktivitet viser arbejdsgiverne at de er motiverede for at få en læreplads og ligeledes for uddannelsen samlet set.

Analysen af virksomhedskonteksten viser netop at det er dette engagement og denne drivkraft som giver en læreplads. På den måde ændrer mentorstøtten de unges forudsætninger for deltagelse i uddannelsen, men også i et fremtidigt perspektiv, en læreplads i en virksomhed således øger sandsynligheden for deres fremtidige beskæftigelse.

Undersøgelsen peger på at mentorstøtten både i et individuelt perspektiv såvel som i et samfundsmæssigt perspektiv mindsker de unges selvsårbarhed og øger deres engagement ved at støtte dem i deres individuelle behov.

Anvendelsen af undersøgelsens metoder viser en sammenhæng mellem de unges grad af rådighed over egne forhold og engagement. Mentorstøtten er betydningsfuld for de unge, fordi mentorerne har tid til at lytte og hjælpe de unge. Dette skaber en tilgængelig tillidsfuld relation, hvilket er uvant for mange af de unge.

Med afsæt i det empiriske materiale sammenholdt med Dreiers decentrerede læringsperspektiv fandt jeg frem til at de unge trækker deres skoleerfaring ind i ungdomsuddannelsen, hvorfor deres personlige læringsbaner er væsentlige at tage højde for og inddrages. Jeg finder med inddragelse af de fagprofessionelle frem til at unge som modtager mentorstøtte på erhvervsskolen er en særlig sårbar gruppe unge. Unge primært har diagnosen ADHD som blev ekskluderet fra læringsfællesskabet i folkeskolen. Mentorstøtten på erhvervsskolen faciliterer dem tilbage ind i læringsfællesskabet.

Med afsæt i det empiriske materiale sammenholdt med Ziehes perspektiv på selvsårbarhed fandt jeg frem til at de fagprofessionelles perspektiv på de unge har en central rolle i forhold til de unges selvsårbarhed både som hæmmende og fremmende faktorer. Oplevelsen af manglende forståelse og støtte i grundskolen bliver markante identitetsmæssige pejlemærker, hvor undersøgelsen afdækker at erhvervsuddannelsen favner en meget sårbar gruppe af unge, som er væsentlig at inddrage i undersøgelse af fremtidige inkluderende tiltag.

Her følger afgørende faktorer med i mentorstøtten som har betydning for de unges læringspotentialer:

En tillidsfuld relation

En tillidsfuld relation mellem den unge og mentoren er en afgørende faktor for læringspotentialer.

Inddragelse

De unge inddrages i egen læring, hvilket forstørker deres personlige kompetencer til deltagelse.

Opsøgende tilgang

Fagprofessionelle har en afgørende betydning for de unges selvsårbarhed, hvor en ubetinget accept af og forståelse for den unge er afgørende. Den opsøgende tilgang har betydning for de unges genfortolkningsproces.

Facilitering

Mentorerne faciliterer de unges deltagelse ved at skabe forståelse for deres reaktioner i omgivelserne.

5.2 Perspektivering

Undersøgelsen frembragte centrale områder, som bør medtænkes fremadrettet i forhold til unge som modtager specialpædagogisk støtte på erhvervsuddannelsen.

En diagnose har betydning for unges mulighed for at få specialpædagogisk støtte på erhvervsuddannelsen. Dette kan særligt have betydning for sårbare unge, som påbegynder uddannelsen uden en sådan.

Med afsæt i de fagprofessionelles fortællinger beskrives en manglende sammenhæng af mentorstøtte i den praktiske del af uddannelsen, hvor de unge er positioneret som lærlinge. Den samme op-søgende tilgang som mentorerne anvender i skole-regi kunne med fordel prioriteres af samme mentor i uddannelsens praktiske del for at sikre mest mulig trivsel i hele uddannelsen. Undersøgelse har vist at relationen mellem mentor og ung har en væsentlig betydning, hvorfor denne bør prioriteres.

6.1 Litteraturliste

Andersen, A., Pedersen, K. & Svejgaard, K. (red.) (1999b). Indledning. I Andersen, Pedersen & Svejgaard (red.) *På sporet af praksis*. (s. 6-21). Uddannelsesstyrelsen.

Andersen, N. & Gormsen, J. (2020, 10. oktober). *Flere elever modtager specialtilbud*. KL. Lokaliseret d. 10. oktober 2021 på <https://www.kl.dk/nyheder/os/2020/januar/flere-elever-modtager-specialtilbud/>

Andreasen, E. K., Rasmussen, P., Rasmussen, A., Jensen, A. A., Ydesen, C. & Ravn, O. (2017). *At undersøge læring*. Specialtrykkeriet Arco: Samfundslitteratur.

Birkler, J. (2021). *Videnskabsteori*. København: Munksgaard.

Bruselius-Jensen, M., & Nielsen, A. M. W. (2020). *Veje til deltagelse: Nye forståelser og tilgange til facilitering af børn og unges deltagelse*. Aalborg Universitetsforlag. Ungdomsliv Nr. 10

Børne- og Undervisningsministeriet (2021): *Elever, der modtager specialpædagogisk støtte, klarer sig ganske godt*. Lokaliseret 23. oktober 2021 på <https://www.spsu.dk/-/media/filer/spsu/doc20/2-faktaark-om-sps-paa-ungdomsuddannelserne-ua.pdf>

Børne- og Undervisningsministeriet (2020). *Klare mål*. Lokaliseret d. 24. februar 2021 på <https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/skoleudvikling/klare-maal/om-klare-maal>

Børne- og Undervisningsministeriet (2021): *Psykiske funktionsnedsættelser*. Lokaliseret d. 8. september 2021 på <https://www.spsu.dk/for-elever-og-studerende/sps-paa-ungdomsuddannelser/stoettemuligheder-og-hjaelpemidler/psykiske-funktionsnedsaettelser>

Børne- og Undervisningsministeriet (2021): *Specialpædagogisk støtte (SPS)*. Lokaliseret d. 7. marts 2021 på <https://www.spsu.dk/>

Børne- og Undervisningsministeriet (2021, 25. marts): *Unge søger ungdomsuddannelser ligesom sidste år*. Lokaliseret d. 17. juni 2021 på <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2021/mar/210325-unge-soeger-ungdomsuddannelser-ligesom-sidste-aar>

Christensen, A-D., & Thomsen, T.L. (2016). Fortællinger om migration og skiftende betydninger af klasse, etnicitet og køn. I Bo, Christensen og Thomsen (red) *Narrativ forskning. Tilgange og metoder* (s. 257-275). Hans Reitzels Forlag.

Csonka, A. & Ringsmose, C. (2019). Uddannelse og velfærd. I Hildebrandt (red). *Bæredygtig global udvikling: FN's 17 verdensmål i et dansk perspektiv*. (s. 119-142). København: Djøf.

Dalsgaard, S., Thorsteinsson, E., Trabjerg, B. B., Schullehner, J., Plana-Ripoll, O., Brikell, I., Wimberley, T., Thygesen, M., Madsen, K. B., Timmerman, A., Schendel, D., McGrath, J. J., Mortensen, P. B., & Pedersen, C. B. (2020). *Incidence Rates and Cumulative Incidences of the Full Spectrum of Diagnosed Mental Disorders in Childhood and Adolescence*. Lokaliseret d. 17. oktober 2021 på <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31746968/>

Danmarks Statistik (2021): *Størst frafald på erhvervsuddannelserne*. Lokaliseret d. 15. september 2021 på <https://www.dst.dk/da/Statistik/nyt/NytHtml?cid=32549>

Dreier, O. (1999a). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I Nielsen & Kvale (red.), *Mesterlære – Læring som social praksis* (s. 76-100) København: Hans Reitzels Forlag.

Dreier, O. (1999b). Uddannelse og læring i praksis. Andersen, A., Pedersen, K. & Svejgaard, K. (red.) *På sporet af praksis* (s. 42-58) Uddannelsesstyrelsen: Temahæfteserie nr. 7 1999. Undervisningsministeriet.

Dyssegaard, C. (2018). *Litteraturstudie om specialpædagogisk støtte og inklusion på ungdomsuddannelserne for personer med psykiske funktionsnedsættelser*. Ren Viden & Rambøll Management Consulting. Lokaliseret d. 15. februar 2021 på <https://emu.dk/sites/default/files/2019-01/181102%20Rapport%20Litteraturstudie%20om%20sps%20og%20inklusion%20p%C3%A5%20uu%20for%20personer%20med%20psykiske%20funktionsnedsaettelser%20Ren%20Viden%20%281%29.pdf>

EVA (2019). *Evaluering af specialpædagogisk støtte på ungdomsuddannelserne. En registeranalyse*. Lokaliseret d. 7. februar 2021 på <https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/evaluering-specialpaedagogisk-stoette-paa-ungdomsuddannelserne>

Halkier, B. (2020). Fokusgrupper. I Brinkmann, S. & Tanggaard, T.(red), *Kvalitative metoder. En grundbog* (167-184). Hans Reitzels Forlag.

Hansen, A. S., Telléus, G. (2021, 1. oktober) *Parent-perceived barriers to accessing services for their child's mental health problems*. Lokaliseret 1. oktober 2021 på <https://capmh.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13034-021-00357-7>

Ingemann, J. (2017). *Videnskabsteori for økonomi, politik og forvaltning*. Samfundslitteratur.

Institut For Menneskerettigheder (2021): *Handicapkonventionen*. Lokaliseret d. 22. oktober 2021 på <https://menneskeret.dk/monitorering/internationale-rapporter/menneskerettighedskonventioner/handicapkonventionen#Artikel%2024>

Institut For Menneskerettigheder (2020). *Ligebehandling af elever med handicap på erhvervsskolerne*. Lokaliseret d. 27. februar 2021 på https://www.humanrights.dk/sites/humanrights.dk/files/dansk_pub_pa_humanrights.dj/rapport_eleverhandicap_final.pdf

Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *INTERVIEW*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lave, J. & Wenger, E. (2003): *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lave, J. (2009). Situeret læring og praksis i forandring. I *Nordisk udkast* (1/2), 9-18.

Morin, A. (2008). Børns deltagelse og læring – på tværs af almen og specialpædagogiske lærearrangementer. I *Nordisk udkast* (1), 85-94.

Pihl, M. & Salmon, R. (2019) *Flere unge med handicap består ikke folkeskolens afgangsprøve*. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. Lokaliseret d. 24. august 2021 på https://handicap.dk/sites/handicap.dk/files/media/document/AE_Flere%20unge%20med%20handicap%20best%C3%A5r%20ikke%20folkeskolens%20afgangspr%C3%B8ve.pdf

Regeringen (2020): *Pressemøde 11. marts i Spejlsalen*. Lokaliseret d. 23. oktober 2021 på <https://www.regeringen.dk/nyheder/2020/pressemoeede-11-marts-i-spejlsalen/>

Social- og Indenrigsministeriets Benchmarkingenhed (2020): *Udviklingstendenser i forhold til børn og unge med psykiatriske diagnoser*. Lokaliseret d. 23. oktober 2021 på <https://simb.dk/media/38274/hovedrapporten-udviklingstendenser-i-forhold-til-boern-og-unge-med-psykiatriske-diagnoser.pdf>

Socialstyrelsen (2021): *Styrket overgang til og fastholdelse på ungdomsuddannelse for unge med handicap*. Lokaliseret d. 16. september 2021 på <https://socialstyrelsen.dk/projekter-og-initiativer/handicap/styrket-overgang-til-og-fastholdelse-pa-ungdomsuddannelse-for-unge-med-handicap>

Socialstyrelsen (2020): *Vidensafdækning af overgange ifm. ungdomsuddannelser for unge med handicap*. Lokaliseret d. 11. februar 2021 på <https://socialstyrelsen.dk/udgivelser/vidensafdaekning-af-overgange-ifm-ungdomsuddannelser-for-unge-med-handicap>

TEKNIQ Arbejdsgiverne (2021): *Delvis genåbning af erhvervsskoler i hele landet*. Lokaliseret d. 23. oktober 2021 på <https://www.tekniq.dk/videncenter/oversigt/medlemsorientering/2021/marts/delvis-genaabning-af-erhvervsskoler-i-hele-landet-fra-22-marts>

Thisted, J. (2018). *Forskningsmetode i praksis*. København: Munksholm.

Thomsen, T. L., Bo, I. G., & Christensen, A-D. (2016). *Narrativ Forskning: Tilgange og Metoder*. I I. G. Bo, A-D. Christensen, & T. L. Thomsen (red.), *Narrativ Forskning: Tilgange og Metoder* (s. 13-35). Hans Reitzels Forlag.

Uddannelsesguiden (2021). *Erhvervsuddannelser*. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på <https://www.ug.dk/uddannelser/erhvervsuddannelser>

Uddannelsesguiden (2021). *Adgangskrav fra 9. klasse til erhvervsuddannelse*. Lokaliseret d. 10. august 2021 på <https://www.ug.dk/adgangskrav/adgangskrav-fra-9-klasse-til-erhvervsuddannelse>

Undervisningsministeriet (2020). *Klare mål*. Lokaliseret d. 18. juni 2021 på <https://www.uvm.dk/erhvervsuddannelser/skoleudvikling/klare-maal/om-klare-maal>

Undervisningsministeriet (2020). *Unge søger ungdomsuddannelser ligesom sidste år*. Lokaliseret d. 18. juni 2021 på <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2021/mar/210325-unge-soeger-ungdomsuddannelser-ligesom-sidste-aar>

Vidensråd for Forebyggelse (2020, 19. november). *Stigende mental mistrivsel blandt børn og unge kalder på nye og langt mere sammenhængende løsninger*. Lokaliseret d. 10. oktober 2021 på http://www.vidensraad.dk/sites/default/files/pressemeddelelse_final_0.pdf

Ziehe, T. (2020). Tendenser i ungdomskulturen påvirker grundlæggende motivationsmønstre. I Katznelson, N., Sørensen, N. U. & Illeris, K (red.), *Unge motivation og læring. 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet* (s.175-196). København: Hans Reitzels Forlag.

6.2 Figurliste

Figur 1:

Billede af verdensmål 4

Lokaliseret på www.verdensmaalene.dk/maal/4

Figur 2:

Adgangskrav til erhvervsuddannelsen.

Udarbejdet ud fra:

Uddannelsesguiden (2021). *Adgangskrav fra 9. klasse til erhvervsuddannelse*.

Lokaliseret d. 10. august 2021 på

<https://www.ug.dk/adgangskrav/adgangskrav-fra-9-klasse-til-erhvervsuddannelse>

Figur 3:

Illustration over specialets opbygning. Egen udarbejdelse.

Figur 4:

Specialets erkendelsesmæssige proces. Egen udarbejdelse.

Figur 5:

Uddannelsesforløb for erhvervsuddannelsen

Udarbejdet ud fra:

Uddannelsesguiden (2021). *Erhvervsuddannelser*. Lokaliseret d. 15. marts 2021 på

<https://www.ug.dk/uddannelser/erhvervsuddannelser>

Figur 6:

Tilblivelse af personlig læring. Egen udarbejdelse.

Figur 7:

Optimal ansøgningsproces for ung med diagnose. Egen udarbejdelse.

Figur 8:

Forskellige veje til en læreplads. Egen udarbejdelse.

Figur 9:

Jonas' personlige konfiguration af læring. Egen udarbejdelse.

Figur 10:

Fidget cube. Egen udarbejdelse.

Figur 11:

Bjørns personlige konfiguration af læring. Egen udarbejdelse.

6.3 Bilagsliste

Bilag 1:

Mail fra specialkonsulent i Styrelsen for Undervisning og Kvalitet

Bilag 2:

Børne- og Undervisningsministeriet (2018) ”*Frafald og fuldførelse på erhvervsuddannelserne*”.

Bilag 3:

Transskribering af interview med mester

Bilag 4:

Interviewguide - Virksomhedskontekst

Bilag 5:

Transskribering af interview med SPS-ansvarlige

Bilag 6:

Interviewguide – Skolekontekst

Bilag 7:

Transskribering af interview – Jonas

Bilag 8:

Transskribering af interview – Bjørn

Bilag 9:

Interviewguide – Unge

Bilag 10:

Samtykkeerklæring - Unge

Bilag 11:

Samtykkeerklæring - Fagprofessionelle

Bilag 12:

Formidlende artikel, som opsummerer specialets fund