

”At lære at blive en borger i samfundet”

Perspektiver på STU'en – en særligt tilrettelagt ungdomsuddannelse for unge med ”særlige behov”



Kathrine Vognsen

Specialerapport, 10. semester

Cand.mag i Læring og Forandringsprocesser

Aalborg Universitet

Maj 2012

”At lære at blive en borger i samfundet”

Perspektiver på STU'en – en særligt tilrettelagt ungdomsuddannelse for unge med ”særlige behov”

Specialerapport

10. semester

Cand.mag i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Læring & Filosofi

Aalborg Universitet

Vejleder: Christian Ydesen

Afleveret d. 31. maj 2012

Eksamen d. 21. juni 2012

Kathrine Vognsen

Studienr.: 20060878

Specialets omfang:

Antal tegn: 190.981

Forord

Dette speciale er afslutningen på uddannelsen til Cand.mag i Læring og Forandringsprocesser på Aalborg Universitet. Det omhandler en nyere uddannelseskonstruktion i det danske samfund kaldet "Særligt Tilrettelagt Ungdomsuddannelse" (STU). STU'en blev vedtaget ved lov i 2007 og giver unge med såkaldt "særlige behov" et retskrav på en ungdomsuddannelse.

"At lære at blive en borger i samfundet" er titlen på specialet og udspringer af en nysgerrighed og en personlig interesse i uddannelsesmuligheder for unge i Danmark og dermed, hvordan vi gennem uddannelse danner unge mennesker til at blive borgere i samfundet. Med en konstruktivistisk og hermeneutisk tilgang, analyseres betydningen af STU'en for de unge og for samfundet, ud fra en opdeling i fire analysefelter; læring, eksistens, fortælling og samfund.

Der skal rettes en tak til min vejleder for kyndig vejledning i processen samt tak til de personer, der med stor åbenhed gennem interviews og samtaler, har bidraget til specialets empiriske del, som har dannet grundlag for indsigten i betydningen af STU'en.

God læselyst!

Kathrine Vognsen

Maj 2012

English summary "Learning to become a citizen"

This thesis aims to explore the significance of a special education (STU) for young people with special needs in Denmark. The people in the STU target group, are young people who lack sufficient abilities to complete a regular education. On the basis of perspectives such as new pedagogical ideals created in the transition of the Danish welfare state towards a competitive state, drawn by the Danish professor Ove Kaj Pedersen, the background of the STU is explored from a hermeneutic and constructivist approach.

The primary research question is:

- *What does the STU mean to the young people, and what does it mean to society?*

This general issues are broken down into four more specific questions based on the four focus points: *learning, existence, narratives and society.*

Inspired by theorists such as Danish professor in lifelong education, Knud Illeris and the English anthropologist Gregory Bateson the first part of the analysis explores what types of learning the STU provides, and what the learning means to the young people in the STU?

The second part of the analysis has an existential focus and explores the significance of the STU for the young from the perspectives of identity, self-esteem and "sense of life". The theoretical basis is the perspectives of the existential dimension of learning drawn by American professor Peter Jarvis, and the theory of recognition by German professor of philosophy, Axel Honneth.

Narrative comprehension is the basis of the third part of the analysis and explores the significance of the existing narratives about the STU. On the basis of theories by American psychologist Jerome Bruner together with Australian therapist Michael White, the significance of the narratives concerning the STU is explored.

Finally, the fourth and last part brings together the results found in the first three parts of the analysis and explores them into the context of the society.

The thesis shows the importance of the term education, which not only carries positive influence on the young peoples' self-esteem, but also on their ability of social interaction with other people. At the same time it shows the risk of young people getting unrealistic expectations about their future prospects as a result of this opportunity.

The main task of the STU is to help the young people in the target group to find their right place in society, as defined by the current ideals and values and the increased focus on the optimal use of human resources. This is not only in relation to individuals' optimal participation in society, but also in a more equal oriented context, where the focus is the recognition from society that lies in giving all young people a possibility opportunities for education.

Indholdsfortegnelse

• Indledning	1
○ Problemformulering	4
• Analysestrategi	5
○ Videnskabsteoretisk afsæt	5
○ En hermeneutisk tilgang	5
○ Et kvalitativt eksplorativt design	6
○ Afgrænsning	7
○ Analysefelter	8
• Teoretisk ramme	11
○ Læringens dimensioner	11
○ Læring – indholdsdimensionen	12
○ Eksistens – drivkraftdimensionen	12
○ Fortælling – samspilsdimensionen	14
○ Samfund – konkurrencestaten	15
• Empiri	15
○ Respondentudvælgelse	15
○ Interviewbeskrivelser	16
○ Interviewguides	18
○ Transskriptioner	18
• Analyse 1. del - Læringen	19
○ Indholdsdimensionen	19
○ Modningen	19
○ Dannelsen	20
○ Zonen for nærmeste udvikling	20
○ Batesons læringsniveauer	25
○ Uddannelsesbegrebet	29
○ Det gode læringsresultat	30
○ Delkonklusion	33
• Analyse 2. del – Det eksistentielle	34
○ Drivkraftdimensionen	34
○ Anerkendelse og selvværdsættelse	36
○ Identitet	38
○ Mening i tilværelsen	40

○ Den fornuftige selvbestemmelse	42
○ Delkonklusion – det eksistentielle	45
• Analyse 3. del – Fortælling	47
○ Samspilsdimensionen	47
○ Problemmættede og foretrukne fortællinger	49
○ Hverdagsfortællinger om Malene	51
○ Kendetegn ved en fortælling: De 7 p'er	51
○ At lytte til fortællinger	54
○ Handlingens og bevidsthedens landskaber	55
○ Delkonklusion – fortælling	58
• Analyse 4. del: STU'en i samfundet	60
○ Fra velfærdsstat til konkurrencestat	60
○ Lighedsbegrebet	61
○ Uddannelsesbegrebet	63
○ Anerkendelsesbegrebet	65
○ Det gode resultat	67
○ De foretrukne fortællinger	69
• Konklusion	72
• Kilder	75
• Bilag	77

Indledning

Danmark skal rustes til at udnytte de voksende globale muligheder. Individet i det danske samfund skal være innovativt, fleksibelt og i det hele taget have kompetencer, som passer til det voksende globale markedes efterspørgsel. Aktuell forskning af professor Ove Kaj Pedersen peger på en voksende tendens i det danske samfund til at kræve mere af den enkelte borger, og gøre den enkelte mere ansvarlig for eget liv.¹ Denne tendens søger at mobilisere befolkningen i den globale konkurrence i højere grad end tidligere, hvor det var velfærden og beskyttelsen af borgeren, der var det centrale. Dette kalder Ove Kaj Pedersen for overgangen fra velfærdssamfund til konkurrencestat og peger på, hvordan konkurrencestaten reformulerer idealerne for individ, individualitet og fællesskab i det danske samfund.² Tidligere var idealet, at velfærdsstaten skulle skabe det demokratisk deltagende individ. Nu skal velfærdsstaten skabe gode vilkår for konkurrencedygtighed, så Danmark kan klare sig i den globale konkurrence. Ove Kaj Pedersen udtaler blandt andet: *"Tidligere blev individet i velfærdsstaten italesat som demokratisk borger, nu ser man individet som arbejdsressource"*³ Denne tendens til at kræve mere af den enkelte sætter ifølge Ove Kaj Pedersen nye pædagogiske idealer og kan have ført til et øget fokus på uddannelsesområdet, hvor det bl.a. fra politisk hånd er besluttet, at 95 procent af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse i 2015, den såkaldte 95-procent-målsætning.⁴ For at opfylde denne ambitiøse målsætning er der sat flere initiativer i gang landet over indenfor uddannelsesområdet.

Den 1. juni 2007 vedtog Folketinget fx enstemmigt⁵ en lov om en ny ungdomsuddannelse, en 3-årig "Særligt Tilrettelagt Ungdomsuddannelse" (STU)⁶, som henvender sig til unge op til 25 år, der af forskellige årsager ikke har mulighed for at tage en ordinær ungdomsuddannels. Disse unge fik dermed mulighed for tre års uddannelse tilrettelagt efter deres individuelle behov og interesser, og blev ligestillet med andre unge i samfundet, således at alle unge har ret til og mulighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Målgruppen for STU'en er de unge, der tidligere hørte til den gruppe, der ikke gennemførte en ungdomsuddannelse, og som generelt har svært ved at honorere

¹ Pedersen, O.K. (2011) "Konkurrencestaten"

² "Den brutale konkurrencestat" Krause på tværs 28. februar 2011 kl. 10 på P1 (Podcast)

³ Ibid

⁴ Ministeriet for børn og undervisning: www.uvm.dk/l-fokus/95-procent-maalsætning

⁵ Folketingets hjemmeside: www.ft.dk/samling/20061/lovforslag/l196/100/496/afstemning.htm#dok

⁶ Undervisningsministeriets folder om STU – www.pub.uvm.dk/2008/usb/documents/usb.pdf

de krav, der stilles til dem i samfundet. Dette kan fx skyldes sociale eller mentale problemer, manglende stimulans i opvæksten, indlæringsproblemer, psykisk umodenhed mv. Formålet med STU'en er at give den unge faglige, personlige og sociale kompetencer til en så selvstændig og aktiv deltagelse i voksenlivet som muligt og så vidt muligt til videreuddannelse og beskæftigelse videre frem i livet.⁷

Ifølge UNI•C Statistik & Analyse⁸, var der pr. 28. februar 2011 4.536 unge på STU i Danmark.⁹ Tallet for 2012 foreligger endnu ikke, men er givetvis højere i dag, idet statistikken viser en stigning i antallet af unge på STU på ca. 1.300 unge per år fra 2009 til 2011. Gennemsnitsalderen for unge på STU var pr. 28. februar 2011 på 19,7 år.¹⁰

STU'en adskiller sig markant fra andre typer af ungdomsuddannelser på flere områder. Ansvar for STU'en er placeret under Social- og Integrationsministeriet og ikke under Ministeriet for Børn og Undervisning, som andre ungdomsuddannelser er. Dette betyder blandt andet, at den unge kan være på kontanthjælp under uddannelsen, i modsætning til andre uddannelsesforløb, hvor den unge kan få SU. Desuden er den unge i forløbet fast tilknyttet en sagsbehandler fra Jobcenteret, som følger den unge. Ydermere har uddannelsen ikke faste mål, der er formuleret ved en retningsanvisende og kompetencebeskrivende studieordning, men er udelukkende baseret på den unges kompetencer og ønsker, klarlagt i samarbejde med den lokale afdeling af Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU). Det er således en individuelt baseret uddannelse, som er bygget op i elementer bestående af vejledning fra en STU-pædagog omkring gennemførelsen af en særligt tilrettelagt almindelig del, der er rettet mod den unges personlige og sociale udvikling, og en specifik, målrettet del, der skal støtte udviklingen af den enkelte unges interesser, evner og særlige færdigheder.¹¹ Dette betyder blandt andet, at der ingen krav er til et vist niveau hos den unge, for at få bevilget en STU. Grænsen er derimod med omvendt fortegn og forudsætter, at det vurderes, at den unge *ikke* er i stand til at gennemføre et ordinært tilbud om ungdomsuddannelse. Ingen nedre grænse gælder, hvilket betyder, at man i princippet kan komme på STU, uanset hvilke problemer man måtte have, hvis blot de forårsager manglende mulighed for at tage et ordinært

⁷ Undervisningsministeriets folder om STU – www.pub.uvm.dk/2008/usb/documents/usb.pdf

⁸ Ministeriet for Børn og Undervisnings kompetencecenter indenfor statistiske analyser

⁹ www.uvm.dk/Service/Statistik-om-ungdomsuddannelse-for-unge-med-saerlige-behov

¹⁰ Ibid

¹¹ Undervisningsministeriets folder om STU – www.pub.uvm.dk/2008/usb/documents/usb.pdf

tilbud om ungdomsuddannelse. Ovennævnte statistik viser desuden, at årsagerne til at unge blev henvist til STU i 2011 for 95,6 procent vedkommende var generelle indlæringsvanskeligheder (psykisk udviklingshæmmede, sent udviklede m.fl.) samt udviklingsforstyrrelser af forskellig art (ADHD, autisme m.v.). Årsagerne kan desuden være adfærdsvanskeligheder, bevægelsesvanskeligheder, depression, skizofreni m.v. Et af STU'ens hovedformål er netop at give *alle* unge mulighed for uddannelse.

Uddannelsen afsluttes ved at den unge får overrakt et "kompetencebevis", hvor de ting, der er blevet arbejdet med i forløbet fremgår. Der er ingen karaktergivning eller niveaumæssig vurdering af den unge på dette kompetencebevis, som udelukkende har beskrivende karakter og indeholder beskrivelser af de elementer, der har været i fokus for den unge under forløbet.

Hensigten er klar: Alle har ret til en uddannelse og samfundet har brug for uddannede borgere! Men hvilken uddannelse får den unge? Profiterer samfundet af at sende svage unge gennem STU-forløb? Øger STU'en den unges muligheder i livet, eller giver den blot den unge forhåbninger om en fremtid på arbejdsmarkedet, som måske alligevel ikke er realiserbar? Kan man definere STU'en som en uddannelse, eller er STU'en blot en kreativ måde, hvorpå man kan nærme sig 95-procent målsætningen, ved at tage fat på en gruppe unge, som tidligere ikke kunne tage en ungdomsuddannelse og konstruere en uddannelse de *kan* tage? Hvad lærer de unge under uddannelsen, som de ikke ville have lært under et almindeligt institutionsophold? Øger denne nye mulighed for uddannelse disse unges selvværd og livskvalitet?

Disse spørgsmål sammenholdt med det øgede fokus på individet i den såkaldte konkurrencestat, giver anledning til overvejelser om, hvordan det danske samfund ruster unge med særlige behov til at finde deres plads i samfundet på en måde, som både den unge og samfundet kan profitere mest muligt af. I forlængelse af dette, kan man med rimelighed spørge, hvad kriterierne for et godt resultat i så fald skal indeholde: Er succeskriteriet at den unge skal koste samfundet mindst muligt? Eller at den unge skal have mest muligt livskvalitet? At den unge skal bidrage mest muligt til samfundet? Og kan man argumentere for, at disse kriterier i virkeligheden forudsætter hinanden i en eller anden grad?

Disse spørgsmål indikerer relevansen af at se på, *hvordan* der tales om denne gruppe i samfundet, hvilke ord der vælges og dermed hvilken diskurs, der bliver dominerende når man taler om

uddannelse til denne gruppe. Dette ud fra betragtningen om, at den måde, vi mennesker vælger at tale om tingene på, er med til at bestemme, hvilken betydning de får, og det er denne betydning, der kommer til udtryk i de fortællinger, vi vælger at fortælle om os selv om andre.

Koblingen mellem samfundet som konkurrencestat med deraf øgede krav til individets indsats og de unge mennesker med "særlige" behov, der befinder sig i STU'ens målgruppe, efterlader en række helt eksistentielle spørgsmål omkring læring, identitet, eksistens og dominerende fortællinger i forhold til det at uddanne sig og bidrage til det samfund, man lever i.

Desuden sætter koblingen fokus på skismaet mellem det at have *evner til* uddannelse og det at have *mulighed for/ret til* uddannelse. Det bliver således relevant at se nærmere på STU'en med flere aspekter for øje, ud fra den betragtning at STU'en er en uddannelse, der ikke bare har fokus på den konkrete læring, men også på de mellemmenneskelige aspekter for de unge i forhold til spillet med andre mennesker og i det hele taget som borgere i det danske samfund.

I relation til ovenstående, har dette speciale til hensigt at undersøge den betydning, STU'en tillægges af de unge og af de aktører, der på forskellig vis har at gøre med de unge under STU'en; sagsbehandlere, vejledere, undervisere m.fl. sammenholdt med de nye pædagogiske idealer, som overgangen fra velfærdstat til konkurrencestat, ifølge Ove Kaj Pedersen, har skabt.

Ovenstående bringer mig frem til følgende helt overordnede problemformulering:

Hvad betyder STU'en for den unge, og hvad betyder STU'en for samfundet?

Velvidende, at problemformuleringen er bred, vil jeg i næstkommende afsnit afgrænse, redegøre for og begrunde strategien for besvarelsen, som jeg vil opdele yderligere i 4 underspørgsmål i direkte tråd med de overordnede perspektiver, skitseret i indledningen.

Analysestrategi

Videnskabsteoretisk afsæt

Omdrejningspunktet for denne rapport er *de betydninger*, der tilskrives STU'en af nogle af de aktører, der på forskellig vis har berøring med STU-processen. Udgangspunktet for valg af metode til at besvare ovenstående problemformulering ligger derfor i den humanvidenskabelige tradition og dermed i overbevisningen om, at det er

*"gennem fortolkning af menneskelige udtryk og handlinger, at der søges en erkendelse af verden, der bygger på menneskelige livssammenhænge"*¹²

Udgangspunktet er således i de udtryk og handlinger omkring STU'en, der udtrykkes af brugerne, altså af de unge samt af nogle af de personer, der udbyder og håndterer uddannelsen, eller på anden måde har en praksis, der gør, at de tilskriver STU'en særlig betydning. Jeg bevæger mig dermed ind i det konstruktivistiske paradigme, hvor virkeligheden forstås som konstrueret og *"præges eller formes af vores praktiske og erkendelsesmæssige tilgang til den"*¹³.

Viden i det konstruktivistiske paradigme er ikke en afbildning af en objektiv virkelighed, men altid en *fortolkning* ud fra et bestemt perspektiv.

En hermeneutisk tilgang

Den fortolkende tradition er oftest tæt knyttet til hermeneutikken, hvor kernen er

*"at fortolke verden og den sag der skal undersøges"*¹⁴.

Dermed er erkendelsesinteressen baseret på den hermeneutiske fortolkningslære, som netop søger at forstå og fortolke menneskelige handlinger og ytringer. Et af principperne er den hermeneutiske cirkel, som karakteriseres som *"den frem- og tilbagegående proces mellem dele og helhed"*¹⁵. Cirklen bygger på forståelsen af *"det enkelte ud fra den helhed det indgår i"*¹⁶ og omvendt, forstået på den måde, at forholdet mellem del og helhed er *dialektisk*. I denne proces har sproget en helt central rolle, fordi *"dialogen er det centrale arbejdsinstrument"*¹⁷. Et andet relevant fokus indenfor hermeneutikken drejer sig om fortolkningen og på hvilket plan fortolkningen skal foregå. *"Drejer det sig om at få fat i den udtrykte mening eller den intendede"*

¹² Thisted, J. S. 48

¹³ Thisted, J. S. 65

¹⁴ Thisted, J., s. 48

¹⁵ Kvale, S. og Brinkmann, S. s. 234

¹⁶ Thisted, J. s. 51

¹⁷ Andersen, I. S. 197

mening?"¹⁸ I fortolkningen af interviewudsagnene indgår flere aspekter end selve de formulerede ord, og det ligger i det at meningsfortolke, at der aldrig kan findes én korrekt fortolkning.

*"Forståelse og fortolkning er et grundvilkår for mennesket, ikke kun en metode til fremskaffelse af pålidelig viden. Her hævdes det, at viden altid er situationsbestemt og overleveret af traditionen og historien"*¹⁹

Hermeneutikken har fokus på, hvordan *forforståelse* påvirker fortolkningen. Sigtet er at forstå og fortolke de perspektiver, der ligger bag udtalelser og holdninger omkring STU'en. Det er således en præmis i den hermeneutiske fremgangsmåde, at man ikke kan imødekomme det undersøgte uden egen forforståelse, hvilket kan præge undersøgelsen, formuleringen af interviewspørgsmål og fortolkning af besvarelser. Som undersøger er jeg underlagt egne forestillinger, overbevisninger og værdier. Jeg vil tilstræbe at gå ind i mit undersøgelsesfelt med en så neutral og værdifri tilgang som muligt velvidende, at jeg altid vil drage mine egne forforståelser ind i min fortolkning. Med det mener jeg, at man aldrig går forudsætningsløst til et fænomen, som man ønsker at forstå, men at *"forståelse altid bygger på en allerede given forståelse af verden"*²⁰, som omfatter fx erfaringer, faglige perspektiver, forestillinger mv. I den hermeneutiske tilgang er der netop fokus på det, at:

*"forskeren sammen med den "udforskede" foretager en stadig fordybning af udforskedes meningsforståelse og af forskerens forståelse af denne meningsforståelse"*²¹

Det bliver dermed ikke bare vigtigt at være opmærksom på egen forforståelse i fortolkningen, men også at sætte denne forforståelse i spil i den førnævnte "frem og tilbagegående proces mellem del og helhed", som er så centralt i hermeneutikken. Denne tilgang bringer mig frem til overvejelser om, hvordan jeg metodisk vil gribe problemformuleringen an.

Et kvalitativt eksplorativt design

Videnskab er aldrig *"forudsætningsløs og neutral"*²², men hviler på antagelser om, hvordan verden skal forstås. Med valget af den konstruktivistiske og hermeneutiske tilgang, vælger jeg også, hvilke resultater, der kan tælle som gyldige svar på problemformuleringen, som lægger op til anvendelse af casestudiemetoden, ud fra den betragtning, at et casestudie er en empirisk undersøgelse, der *"belyser et samtidigt fænomen indenfor det virkelige livs rammer"*²³ og at casestudiemetoden defineres som en strategi til at opnå forståelse for noget komplekst opnået ved

¹⁸ Kvale, S. og Brinkmann, S. s. 235

¹⁹ Fuglsang, L. og Bitsch Olsen, P. s. 38

²⁰ Fuglsang, L. og Bitsch Olsen, P. s. 322

²¹ Launsø, L. og Rieper, O. S. 180

²² Thisted, J. s. 79

²³ Andersen, I. S. 118

*"beskrivelse, analyse og fortolkning af tilfældet taget i sin helhed (kontekst). Der er ikke altid en indlysende klar grænseflade mellem tilfældet/fænomenet og kontekst"*²⁴

I denne forståelse kan jeg ikke se på STU'ens betydninger uafhængigt af konteksten og må medtænke flere perspektiver for at tegne et billede af helheden. Ved hjælp af en kvalitativ metode, vil jeg nå frem til en forståelse af de fænomener, jeg finder frem til i den sammenhæng de optræder i. Jeg vil således definere min undersøgelse som et kvalitativt eksplorativt design, som jeg vil foretage bl.a.

*"ved hjælp af interviews med de personer, der på grund af deres position har et særligt kendskab til de forhold, der sættes fokus på"*²⁵.

Jeg vil, ved at interviewe en række personer, der har forskellige positioner i relation til STU'en, samt observationer i forbindelse med disse interviews, se på STU-fænomenet i den kontekst, hvori det virkeliggøres. Herudover vil jeg inddrage dele af grundlaget for vedtagelsen af STU-loven i 2007 i form af citater fra diskussionen i Folketingssalen under behandlingen af loven. Med disse elementer vil jeg søge at opnå et empirisk grundlag for en fortolkende analyse, der kan føre mig frem til et svar på min problemformulering, som jeg i det følgende vil afgrænse og opdele i fire analysefelter som skal være temasættende for analysen.

Afgrænsning

Som problemformuleringen indikerer, er det de opfattelser og betydninger, jeg finder frem til i en række af interviews og observationer, som tilsammen danner det empiriske afsæt, der skal besvare problemformuleringen og ikke en mere kvantitativ rettet undersøgelse af eksempelvis, hvor mange med STU, der er kommet i beskæftigelse, eller en undersøgelse af konkrete økonomiske effekter af STU'en.

Afgrænsningen ligger således primært i, at det *ikke* er de faktuelle aspekter omkring STU'en, der skal undersøges, men den *betydning* STU'en tillægges af interviewpersonerne, samt personernes *overbevisninger* i relation til STU'en. Dette ud fra overbevisningen om, at det er de fortællinger, der eksisterer i fokuspersonernes bevidsthed omkring STU'en, der er med til at skabe betydningen af den.

²⁴ Launsø, L. og Rieper, O. s. 94

²⁵ Thisted, J. S. 83

Analysefeltet

Som beskrevet i indledningen er STU'en en bredspekret uddannelsesmulighed for unge, der ikke er i stand til at tage en ordinær ungdomsuddannelse. For at finde frem til, hvilket nøgleord, der skal være udgangspunkter for belysningen af første del af problemformuleringen; "hvilken betydning har STU'en for den unge" vil jeg tage afsæt i det lovgrundlag, STU'en bygger på: Lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov²⁶. I §1 i denne lov står:

"Formålet med ungdomsuddannelsen er, at unge udviklingshæmmede og andre unge med særlige behov opnår personlige, sociale og faglige kompetencer til en så selvstændig og aktiv deltagelse i voksenlivet som muligt og eventuelt til videre uddannelse og beskæftigelse"

Som det fremgår, er udgangspunktet kompetencebegrebet, som udspecificeres i personlige, sociale og faglige kompetencer. Det at udvikle disse kompetencer gøres dermed til en forudsætning for aktiv deltagelse i voksenlivet. Ud fra den betragtning bliver det relevant at gå dybere ind i, hvordan de kompetencer og dermed den læring STU'en kan give grundlag for hos den unge, udvikles og ikke mindst, hvad den kan betyde for den unge. Det første analysefelt drejer sig dermed om begrebet *læring* og fører til følgende underspørgsmål til problemformuleringen:

- **Hvilken læring kan STU'en give grundlag for og hvad betyder læringen for den unge?**

Læser man lidt videre i førromtalte lov, i § 4, står der desuden:

"Ungdomsuddannelsen skal i videst muligt omfang tilrettelægges under hensyntagen til den enkelte unges kvalifikationer, modenhed og interesser (...) Ungdomsuddannelsen indledes med et afklaringsforløb, der skal afdække den unges ønsker og muligheder"

Der tages således udgangspunkt i ikke bare den enkelte unges kvalifikationer, men også i den enkeltes modenhed, personlige interesser og *ønsker*. Netop disse begreber leder hen til nogle grundlæggende eksistentielle perspektiver omkring det at have ønsker om fremtiden og "mening med tilværelsen" som meget vel kan indeholde ønsket om at lære og uddanne sig. I en antologi, udgivet i samarbejde med Landsforeningen Ligeværd²⁷, er dette budskab tydeligt:

*"Unge med særlige behov drømmer først og fremmest om uddannelse, arbejde, venner og mening i tilværelsen"*²⁸

Drømmen om "mening i tilværelsen" i relation til STU'en leder tankerne i retning af nogle eksistentielle perspektiver på det at have ret til at lære og uddanne sig, som er så centralt ved STU'en, idet den har givet et retskrav på uddannelse, for en gruppe unge, der ikke tidligere havde

²⁶ www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=25361

²⁷ Foreningen Ligeværd er en forening, der varetager unge med særlige behovs interesser

²⁸ Willumsen, A. fra beskrivelsen af antologien "Modernitet, unge og særlige behov som vilkår" www.ligevaerd.dk

muligheden. Dette kan have betydning for den unges oplevelse af sig selv som person i samfundet og dermed den unges identitet og selvværd. Analysens andet analysefelt drejer sig dermed om eksistens og leder hen til følgende underspørgsmål til problemformuleringen:

- **Hvilken betydning har STU'en for den unge, ud fra begreberne: identitet, selvværd og "mening i tilværelsen"?**

I forlængelse af det at udvikle identitet og selvværd ligger i høj grad også et narrativt element, ud fra den betragtning, at den måde samfundet taler om og agerer i forhold til STU'en og STU'ens unge på, og den måde, de unge handler og taler om STU'en, og sig selv på, er medvirkende til at skabe STU'ens betydning. Ydermere har dette tråd tilbage til det konstruktivistiske og hermeneutiske afsæt, der netop har til hensigt at fortolke menneskelige udtryk og handlinger. Samme forståelse gør sig gældende i det narrative univers, forstået på den måde, at de fortællinger, vi fortæller om vores verden, bliver en del af den mening, vi tilskriver forskellige begivenheder i vores liv, og som derved har betydning for den læring, der kan ligge i disse begivenheder. Jerome Bruner udtrykker dette således:

*"Det er først og fremmest gennem vore fortællinger, vi konstruerer en version af os selv i verden, og det er gennem sine fortællinger, en kultur giver sine medlemmer modeller for identitet og handling"*²⁹

I det narrative univers bliver det dermed samfundet, omverdenen, der giver de unge "modeller for identitet og handling" samtidig med, at de unges egne fortællinger om STU'en er med til at "konstruere" de unges version af sig selv i forhold til denne.

En Phd-afhandling (SDU) fra 2009³⁰, hvor temaet var narrativer i relation til unge med særlige behov, beskriver netop, hvordan der i det narrative er

*"optimale muligheder for at arbejde med denne specifikke gruppe mennesker, deres "stemme" og deres oplevelser, som de er husket, glemt, formet og fortalt og fortalt"*³¹

Med dette afsæt bliver nøgleordet for det tredje analysefelt *fortælling*, og dermed følgende underspørgsmål til problemformuleringen.

- **Hvilken betydning har aktørenes fortællinger om STU'en og STU'ens unge for den måde STU'en opfattes på blandt disse aktører?**

Aktørerne skal her opfattes som både de unge på STU samt de voksne, der på anden vis har berøring med STU-processen.

²⁹ Bruner, J. (1998), s. 43

³⁰ Quvang, C. PhD afhandling SDU (2009)

³¹ Quvang, C. S. 92

I direkte tråd med det narrative element i forhold til STU'en, ligger samfundet som overordnet størrelse og i forlængelse af dette, perspektivet for besvarelsen af den overordnede problemformulering 2. del; Hvad betyder STU'en for samfundet? STU-lovens § 6 retter sig netop mod den unges position som borger i samfundet:

"Ungdomsuddannelsen skal indeholde fag og aktiviteter, herunder boudervisning, der

*1) fremmer den unges personlige udvikling og mulighed for at deltage selvstændigt og aktivt i samfundslivet,
2) fremmer den unges evne til at indgå i sociale sammenhænge og til at få et selvstændigt og aktivt fritidsliv
3) er rettet mod udvikling af kompetencer til brug i uddannelses- eller beskæftigelsessituationer"*

Det bliver dermed relevant at se på, hvilken betydning STU'en har for de unges position i samfundet set i forhold til perspektiverne omkring samfundet som "konkurrencestat", præsenteret i indledningen. I forlængelse af de første tre analysefelter; læring, eksistens og fortælling, skal det fjerde og sidste analysefelt dreje sig om begrebet *samfund*. Det fjerde og sidste underspørgsmål til problemformuleringen, lyder derfor:

- ***Hvilken betydning har STU'en i samfundet i forlængelse af nøgleordene; Læring, eksistens og fortælling?***

Afgrænsningen i den overordnede problemformulering ligger således i de fire analysefelter, velvidende at elementerne ikke helt kan eller skal adskilles. Der ligger dog en analytisk fordel i at adskille dem, for at give et så facetteret helhedsbillede som muligt, og for at se om de fire felter peger i samme retning i forhold til det samlede billede af STU'ens betydning.

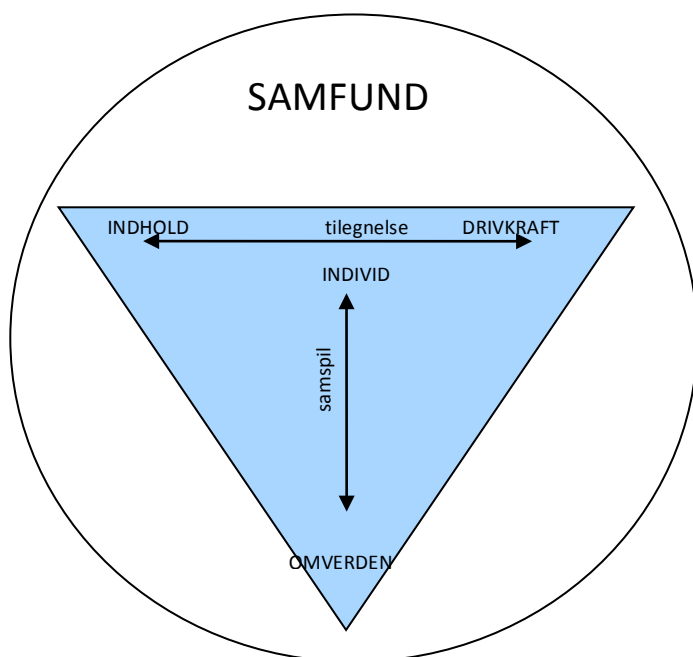
Teoretisk ramme

I dette afsnit vil jeg kort skitsere og begrunde, hvilke teorier, der skal være udgangspunktet for analysens fire dele, og hvordan jeg overordnet vil anvende teorierne. Den mere tilbunds gående præsentation af teorierne vil komme løbende i analyseafsnittene eksemplificeret med citater og referencer til observationer fra empirien.

Læringens dimensioner

Jeg vil tage udgangspunkt i de fire analysefelter: *Læring, eksistens, fortælling og samfund*.

For at illustrere og tydeliggøre sammenhængen i de fire felter, vil jeg koble dem sammen med Knud Illeris' læringstrekant, vist på næste side, således at hver enkelt dimension i læringstrekanten repræsenteres af et af temaerne i analysen:



Kilde: Illeris (2006): s. 39

Figuren viser læringens tre dimensioner; den indholdsmæssige, den drivkraftmæssige og den samspilmæssige dimension, som finder sted indenfor rammerne af en ydre samfundsmæssig sammenhæng. Den grundlæggende tese, som figuren illustrerer, er den, at:

*"Al læring involverer disse tre dimensioner, og at alle tre dimensioner altid må tages med i betragtning, hvis en forståelse eller analyse af en læringssituation eller et læringsforløb skal være fyldestgørende"*³²

Med dette udgangspunkt, vil jeg skabe en analytisk ramme for analysefeltet ved at koble dem sammen med læringens tre dimensioner.

Læring - Indholdsdimensionen

Analysefeltet *læring* kobles sammen med indholdsdimensionen i læringstrekanten og med afsæt i Knud Illeris' læringsdefinition, vil jeg i analysens 1. del se på den læring STU'en kan skabe grundlag for hos den unge, hvordan den skabes og opfattes, og hvilke aspekter der er i spil, når vi taler læring indenfor STU'ens rammer. I læringens indholdsdimension arbejder vi med den *mening og mestring*³³, der sætter mennesker i stand til at håndtere og forstå omverden. Indholdet kan have

³² Illeris, K. (2006) s. 38

³³ Illeris, K. (2007), s. 17

karakter af viden, kundskaber, færdigheder, forståelse, indsigt, holdninger og kvalifikationer³⁴. Under denne dimension ligger således selve den læring, STU'en giver anledning til, herunder på hvilke kognitive niveauer læringen kan foregå. Til at belyse dette vil jeg inddrage teorien om den "Nærmeste udviklingszone", udviklet af Lev Vygotsky. Baggrunden for dette valg ligger primært i det faktum, at teorien om Nærmeste Udviklingszone er en stor del af det pædagogiske grundlag for udviklingen af STU'ens principper.

Herudover vil jeg inddrage Gregory Bateson læringsniveauer. Bateson er en central figur indenfor konstruktivistisk læringsforskning og kan være med til at sætte et nuanceret perspektiv på de forskellige former for læring, der kan finde sted indenfor STU'ens rammer. Batesons læringsniveauer kan desuden bidrage til den dybere forståelse af på hvilke niveauer læringen under STU'en kan foregå.

Eksistens - drivkraftdimensionen

I forlængelse af ovenstående kommer drivkraftdimensionen, hvori spørgsmålet om, hvad der driver de unge til læring ligger, hvilket vil være omdrejningspunktet for analysens 2. del. Denne dimension kobler jeg til analysefeltet *eksistens*, hvilket jeg begrundes med tesen om at det, der får os til at mobilisere den mentale energi, som læringen kræver, ligger forankret i et bevidst eller ubevidst ønske om at være "*en person i samfundet*"³⁵, som Peter Jarvis udtrykker det. Peter Jarvis kalder læring for en del af grundlaget for al menneskelig væren,³⁶ og beskriver det at studere læring som *at studere mennesker i tid, rum og samfund*.³⁷

Den eksistentielle dimension er central i Peter Jarvis' forskning, og kan anvendes som grundlag for at forstå, hvad der kan ligge til grund for at de unge kan mobilisere de kræfter, der forudsætter læring. Med dette for øje, ligger en stor del af vores eksistens og væren i samfundet i det at forandre, lære og udvikle sig. Det eksistentielle i drivkraften ligger således her. Som Knud Illeris desuden påpeger, ligger mennesket psykiske balance og sensitivitet i drivkraftdimensionen³⁸, hvilket er relevant, når man skal ind i overvejelser om, hvad der mobiliserer den psykiske energi,

³⁴ Illeris, K. (2006), s. 64

³⁵ Jarvis, P. i Illeris, K. (2012) s. 49

³⁶ Jarvis, P. i Illeris, K. (2000) s. 139

³⁷ Ibid.

³⁸ Illeris, K. (2007), s. 17

der driver de unge mennesker på STU til læring, og dermed hvilken indflydelse STU'en kan have på den unges identitet, selvværd og i forhold til at definere "mening i tilværelsen".

Ydermere vil jeg inddrage en teori om anerkendelse af Axel Honneth, ud fra den betragtning at STU'en er en form for anerkendelse af målgruppen og at mulighed for uddannelse hænger sammen med anerkendelse, som netop kædes sammen med begrebet "social solidaritet":

*"Social solidaritet, hvor vi anerkendes for vores individuelle særegenhed, som et uerstatteligt og unikt individ, som bidrager til samfundets reproduktion og hele, og værdsættelsen/anerkendelsen sker på baggrund af særlige funktioner og kvalifikationer"*³⁹

Anerkendelsesbegrebet bliver vigtigt i det eksistentielle perspektiv i forhold til STU'en, hvor netop anerkendelsen for "individuel særegenhed" er så centralt. Honneth sætter fokus på, hvordan anerkendelse i de sociale relationer har betydning for udviklingen af menneskers identitet og på, hvordan den enkeltes selvtillid, selvagtelse og selvværd er afhængig af anerkendelse. Anerkendes individet ikke, er det ifølge Honneth, ikke i stand til at få

*"følelsesmæssig opmærksomhed, kognitiv respekt, og social agtelse og risikerer dermed at miste det positive forhold til sig selv"*⁴⁰

Fortælling - Samspilsdimensionen

Læringens samspilsdimension omfatter samspillet mellem den lærende og omverden og påpeger:

*"al læring er "siteret", dvs. at læringssituationen ikke alene påvirker læringen, men også er en del af den"*⁴¹.

Samme forståelse gør sig gældende i det narrative univers, ved troen på, at betydninger opstår i samspillet mellem mennesker via fortællinger. Jerome Bruner udtrykker dette perspektiv således:

*"Spørgsmål om, hvordan betydning opstår og udveksles, om konstruktionen af selvet og følelsen af handleevne, om tilegnelsen af symbolske færdigheder og især om den kulturelle "siterethed" af al mental aktivitet. For man kan ikke forstå mental aktivitet uden at man tager den kulturelle ramme og dens ressourcer i betragtning (...) at lære, at huske, at tale, at forestille sig: alt dette bliver kun muligt ved at tage del i en kultur"*⁴²

Det er altså i samspillet med andre mennesker, kultur og samfund at individet sætter sig selv i spil og fortællinger skabes, opretholdes og vedligeholdes i det sociale samspil. Derfor hænger det narrative perspektiv uløseligt sammen med samspilsdimensionen. Det narrative perspektiv har dermed også direkte tråd til det hermeneutiske og konstruktivistiske grundlag, idet den narrative tankegang, som i hermeneutikken er baseret på det at forstå og fortolke de konstruktioner, der

³⁹ Nørgaard, B. S. 64

⁴⁰ Honneth, A. S. 13

⁴¹ Illeris, K. (2006) s. 108

⁴² Bruner, J. (1998) s. 39

skabes mellem mennesker via menneskelige ytringer og handlinger, som i det narrative perspektiv kaldes fortællinger.

Australieren Michael White, som er en af grundlæggerne af den narrative terapeutiske praksis samt den amerikanske psykolog Jerome Bruner og hans teorier omkring folkepsykologi og uddannelseskultur vil i analysens tredje del være fundamentet for et analytisk blik på betydningen af de fortællinger, der eksisterer om STU'en. Desuden inddrager jeg den danske erhvervspsykolog Michala Schnoor, som i høj grad har været inspireret af White og Bruner i overførslen af de narrative principper til en mere organisatorisk anvendelsesorienteret retning.

Valget af disse teoretikere til at repræsentere denne del af analysen, understøtter mit konstruktivistiske ståsted, og tanken bag dette analyseafsnit er at se STU'en i den narrative forståelse, at se på hvilken betydning de eksisterende fortællinger om STU'en og STU'ens unge kan have. Som White udtrykker det:

"Vi må være meget nøjeregnende med sproget. Ord er så betydningsfulde. Ord er på så mange forskellige måder verden"⁴³

Man kan dermed sige, at den narrative hensigt er at indfange det forhold, at mennesker ikke blot fortæller en historie om sig selv, men at vi konstant skaber vores virkelighed og vores identitet gennem disse fortællinger, og via disse fortællinger skabes mening i vores erfaringer. En væsentlig pointe i dette er så netop, at narrativer ikke eksisterer uafhængigt af mennesker, men er til *i kraft* af os, hvilket gør det narrative element så relevant i relation til samspilsdimensionen, hvilket også i høj grad fører mig videre ind i behandlingen af analysens fjerde og sidste del; samfundet:

Samfundet – Konkurrencestaten

Udenom de tre dimensioner er den samfundsmæssige sammenhæng. I den fjerde og sidste del af analysen, vil jeg sammenfatte delkonklusionerne fra de tre første analysedele og analysere dem i forhold til denne sammenhæng, hvor jeg vil inddrage den aktuelle forskning på området, i form af Ove Kaj Pedersens forskning omkring den såkaldte "Konkurrencestat", som jeg beskrev i indledningen. Som Ove Kaj Pedersen udtaler:

"Konkurrencestaten har til opgave at mobilisere alle samfundets ressourcer for, at dette samfund kan konkurrere med andre. I modsætning til velfærdssamfundet, der forsøgte at beskytte flere af produktionsfaktorerne, herunder arbejdskraften"⁴⁴

⁴³ White, M. (2006) s. 42

⁴⁴ Pedersen, O.K. "Den brutale konkurrencestat" Krause på tværs 28/2-11, P1

STU'en er en uddannelse, der henvender sig til en gruppe unge, der tidligere ikke fik en uddannelse, og kan derfor meget vel være et produkt af denne "mobilisering af alle samfundets ressourcer". Denne betragtning giver grundlag for analyse af STU'ens virkninger i forhold til disse, ifølge Ove Kaj Pedersen, ændrede samfundsidealer og hensigten med dette afsnit er en afsluttende vurdering af STU'en som helhed ud fra analysefelterne; læring, eksistens og fortælling sat ind i denne samfundsmæssige sammenhæng.

I næstkommende afsnit beskrives det empiriske afsæt for ovenstående analysestrategi.

Empiri

Interviews og observationer er mit primære empiriske afsæt. Desuden anvender jeg lovgrundlag og tekst fra Folketingstidende fra behandlingen af STU-loven i folketingssalen i forbindelse med lovens vedtagelse for dermed at undersøge de samfundsmæssige forventninger, målsætninger og ambitioner omkring STU'en. Herudover anvender jeg artikler om STU fra fagbladene "LEV"⁴⁵ og "Ligeværd"⁴⁶.

Jeg vil i det følgende beskrive mine overvejelser omkring gennemførelsen af interviewene.

Respondentudvælgelse

Respondenterne skal repræsentere problemstillingen. Ikke forstået som repræsentativt i statistisk forstand, men på en sådan måde, at de forskellige vinkler, der skal belyses i problemformuleringen for så vidt muligt er medtaget.

Jeg har foretaget kvalitative forskningsinterviews, som

*"bygger på samtale eller dialog med interviewpersonen om det emne, som forskeren skal forholde sig til. Fortolkningen må bygge på et perspektiv, hvor interviewpersonen betragtes som aktør"*⁴⁷

Jeg har valgt respondenterne ud fra overvejelser om, hvilke aktører, der repræsenterer forskellige faser i STU-processen samt de unge selv. Jeg har derfor foretaget interviews med følgende personer, som jeg opdeler i "De unge", som er brugerne af STU'en og "De voksne", som via deres professionelle virke har berøring med de unge på STU.

⁴⁵ Forening for udviklingshæmmede. www.lev.dk

⁴⁶ Forening, der varetager unge med særlige behovs interesser. www.ligeværd.dk

⁴⁷ Thisted, J. S. 61

De unge:

- **Bo:** Færdig med STU
- **Anne og Pia:** I gang med STU

De voksne:

- **UU-vejleder:** Ungdomsuddannelsesvejleder i kommune. Indstiller til STU
- **Sagsbehandler** i Børne- og Ungdomsforvaltningen. Følger den unge på STU
- **Leder** af institution med ca. 30 STU-elever
- **Pædagog** på STU-institution
- **Underviser** på STU-institution

Interviewbeskrivelser

"De unge"

Jeg har talt med tre unge i to semistrukturerede interviews⁴⁸, inspireret af det narrative interviews fokus på de fortællinger, der spontant kan dukke op under interviewet. Disse fortællinger kan være med til at genere viden om de unge, idet

*"fortællinger er en af de naturlige, kognitive og sproglige former, som mennesker forsøger at organisere og udtrykke mening og viden igennem"*⁴⁹

Ved at lade de unge fortælle om det, der falder dem ind, indledt af åbne indgangsspørgsmål, vil de kunne udtrykke mening gennem disse fortællinger.

Jeg havde udarbejdet vejledende interviewguides med spørgsmål/emner, som jeg gerne skulle omkring. Hvornår i interviewet og i hvilken rækkefølge, de skulle komme, ville jeg vurdere undervejs. Under interviewene lod jeg dem således fortælle om deres verden, uden for megen indblanding udover forsøget på at holde dem nogenlunde indenfor emnets rammer.

Det første interview med en ung, der er færdig med STU'en, gennemførte jeg med den unge alene, mens jeg med interviewet med de to, der er i gang med en STU, valgte at foretage et samlet fokusgruppeinterview. Fokusgruppeinterviews er kendetegnet ved at være

*"en ikke-styrende interviewform, hvor det først og fremmest går ud på, at få så mange synspunkter frem vedrørende det emne, der er i fokus"*⁵⁰

Det er således ikke hensigten med et fokusgruppeinterview af denne karakter at nå frem til et specifikt resultat eller en form for enighed, men derimod rent eksplorativt at skabe et rum, hvor så

⁴⁸ Kvale og Brinkmann, s. 186

⁴⁹ Kvale og Brinkmann, s. 174

⁵⁰ Kvale og Brinkmann, s. 170

mange synspunkter som muligt kommer frem. At jeg valgte at interviewe dem sammen, var ønsket om at skabe tryghed. Af lederen på stedet var jeg blevet oplyst om, at den ene af de unge var usikker og måske ville gå i baglås, hvis hun sad overfor mig alene, hvilket gjorde, at jeg valgte et fokusgruppeinterview.

Dog skal jeg være opmærksom på, at de unge kan påvirke hinandens udsagn, idet der, når de unge interviewes sammen, kan skabes en form for *"interpersonel dynamik og vise de sociale samspil, der fører til interviewudsagnene"*⁵¹. Jeg bør derfor også medtænke etiske aspekter ved at interviewe denne type unge, der ofte har haft blandede oplevelser med voksne mennesker. Denne tese bygger jeg på det, at de unge er under institutionelle rammer, der i en eller anden grad forudsætter, at de har været i kontakt med sagsbehandlere, ungdomsvejleder mv. Dette kan have påvirket deres tilgang til den autoritet, der ligger i, at jeg som person udefra repræsenterer "samfundet". Dette kan måske imødekommes af det narrative interviews principper om åbne spørgsmål, der lægger op til fortællinger frem for klare svar.

"De voksne"

Interviewene med UU-vejleder og sagsbehandler var strukturerede interviews af faktisk karakter, forstået således, at jeg stillede dem nogle på forhånd definerede spørgsmål omkring deres holdning til og oplevelser med STU. Der var tale om åbne spørgsmål med mulighed for uddybelse og forklaring af holdninger.

Mit interview med lederen på en STU-institution, kan beskrives som en interviewende samtale eller som et *"dialogisk interview"*⁵², hvor leder og jeg indgik som ligeværdige partnere i en dialog om et emne, der lå os begge på sinde. Dette også affødt af min egen personlige relation til lederen, som jeg arbejdede sammen med på 9. semester. Men på trods af den umiddelbart "lige" magtrelation, har jeg som interviewer monopol på fortolkningen, hvilket kan påvirke dialogen.

Mine interviews med underviser og pædagog blev gennemført som semistrukturerede, *fokuserede interviews*⁵³, hvor jeg fokuserede på forskningsemnet med åbne spørgsmål, der kunne lede frem til de temaer, vi skulle omkring, men ikke til specifikke meninger om disse temaer.

⁵¹ Kvale, S. og Brinkmann, S., s. 321

⁵² Kvale, S. og Brinkmann, S., s.256

⁵³ Kvale, S. og Brinkmann, S., s. 49

Interviewguides

Jeg har udarbejdet mere eller mindre strukturerede interviewguides til alle interviews alt efter interviewformen. Disse interviewguides er vedlagt som bilag.

Transskriptioner

De ovennævnte interviews er gennemlyttet og transskriberet i fuld længde eller i uddrag. For god ordens skyld skal det nævnes, at alle navne på de interviewede, samt navne på andre personer, der nævnes i interviewene er ændret til fiktive navne.

Afsluttende bemærkninger

Det at udforske kvalitative data kræver, at jeg som undersøger udvælger sekvenser af de indsamlede data, som jeg mener, indeholder elementer, der kan bidrage til større forståelse af feltet. Dette medfører uundgåeligt en kraftig selektion og reduktion af datamaterialet og både selektionen og valg af den analytiske ramme er og bliver et skøn. Et kvalificeret og begrundet skøn, men dog et skøn, hvilket belyses skarpt af Ib Andersen i dette citat:

”Selvom vi arbejder med hele datamaterialet, vil vi aldrig være i stand til at finde en analytisk ramme, der indfanger totaliteten af data. Det håndværksmæssige skøn afgør, hvad vi skærer bort, og det resulterende produkt er den dramatiske test på det udøvede skøns kvalitet”⁵⁴

Med disse ord bevæger jeg mig ind i analysens første del.

⁵⁴ Andersen, I. s. 210

Analyse 1. del - Læringen

Indholdsdimensionen

I dette afsnit analyseres de indholdsmæssige aspekter af STU'en og dermed, hvilken læring, STU'en kan give grundlag for hos de unge.

"Al læring har et indhold, ellers har det ingen mening at tale om læring (..) og det kan have karakter af viden, kundskaber, færdigheder, forståelse, indsigt, mening, holdninger eller kvalifikationer, men kan også ses i et bredere perspektiv og have karakter af bredere kulturtilegnelse eller "dannelse"⁵⁵

Læringens indholdsdimension drejer sig om det, der læres. Som ovenstående citat belyser, ligger der en bred vifte af begreber bag selve læringsbegrebet, som er central, når man har fokus på STU'ens unge, idet disse unges udgangspunkter for læring kan variere meget og kan indeholde elementer af alle begreberne, alt efter den enkeltes læringsbehov. Illeris' læringsdefinition, lyder:

"Læring er enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring"⁵⁶

Definitionen er et godt billede på den bredde, der kan ligge i læring indenfor STU'ens målgruppe. Ud fra dette perspektiv giver det mening at italesætte selv de mindste progressioner i den unges adfærd og indsigt erhvervet under STU'en, som værende læring.

Modningen

I citatet figurerer det centrale begreb, modning, men det hentyder til den biologiske modning, som når vi går fra barndom til voksendom, og som derfor ikke kan betragtes som læring. STU'ens unge befinder sig i denne modningsperiode qua deres alder, men begrebet "modning" er centralt i en anden betydning, der drejer sig om modningen på et kognitiv og adfærdsmæssigt plan, en modning, der i modsætning til den biologiske modning, forudsætter læring:

"I den periode de er her, kan vi give dem nogle rammer og en modningsperiode. Det er jo ligeså meget den treårige modningsperiode, som STU'en giver, der giver dem tid og ro til at få lært lidt mere om, hvordan man gebærder sig, der måske gør dem mere rustede til at blive lukket ud i samfundet" (Leder)

Det er således roen til læring, der her definerer modningsbegrebet, idet disse unge i mange henseender har brug for mere tid til centrale beslutninger om liv og fremtid end andre unge og flere af de interviewede personer omtaler STU'en som en 3-årig modningsperiode for den unge:

⁵⁵ Illeris, K. (2006) s. 64

⁵⁶ Illeris, K. (2006), s. 15

"Jeg ser den største mulighed i de der tre år, den unge får til at modne i. For de her unges vedkommende er det jo allerede konstateret, at de ikke kan tage en ordinær ungdomsuddannelse, men STU'en gør at de kan lidt mere" (Pædagog)

De unge i STU'ens målgruppe defineres ofte som sent udviklede og umodne, og de tre års ro til modning tilskrives stor betydning i forhold til hensigten med at ruste den unge til at komme ud i samfundet efterfølgende, som lederen siger, hvilket netop indbefatter den såkaldte bredere kulturtilegnelse eller "dannelse", som i Illeris' citat ovenfor.

Dannelsen

Dannelsesbegrebet er centralt, idet det i høj grad drejer sig om at give den unge mulighed for almen dannelse med henblik på at kunne klare sig i tilværelsen, med de nødvendige kompetencer det forudsætter. Dannelsesbegrebet har været genstand for omfattende diskussioner gennem tiderne, som jeg ikke vil gå dybere ind i her, men Wolfgang Klafki, sammenfatter nogle grundlæggende dannelsesspørgsmål, som de klassiske dannelsesteoretikere har beskæftiget sig med op gennem de seneste 200 år, i dette spørgsmål:

"Hvilke former for indhold og genstande skal unge mennesker beskæftige sig med for at opnå et selvbestemt og fornuftstyret liv præget af menneskelighed, af gensidig respekt og retfærdighed, af frihed, lykke og selvopfyldelse?"⁵⁷

Dette komplekse spørgsmål lader sig ikke umiddelbart besvare, men kan bruges som et udgangspunkt for forståelse af STU-ens unges ofte store behov for at lære det, som Klafki definerer som *"udvikling af evnen til fornuftig selvbestemmelse"*⁵⁸ som forudsætter udvikling af evner og tillæring af kompetencer indenfor ovenstående definition. Dette gælder naturligvis ikke bare unge med "særlige behov", men alle unge mennesker, der er i processen fra barndom til voksenliv. Dog kan man sige, at netop tilegnelsen af kompetencer, der ruster disse unge til "fornuftig selvbestemmelse" meget vel kan være det, der gør forskellen for dem i forhold til det at skulle klare sig selvstændigt videre frem i livet, på trods af de mentale problemer, de måtte have. De unge har måske manglet rollemodeller i opvæksten:

"Det kan det godt være, at det er svært bagefter at definere lige præcis, hvad de har lært. Man kan jo ikke tage dem op til en eksamen. Men man kan sige, at de har fået tre år at modne i, og i de tre år, har man givet dem nogle rammer og nogle rollemodeller, som de kan spejle sig i" (Leder)

Det kan således i lige så høj grad være roen til modning og udvikling af evnen til "fornuftig selvbestemmelse", der giver basis for læring hos de unge, frem for decideret undervisning i

⁵⁷ Jank, W. og Meyer, H. S. 168

⁵⁸ Jank, W. og Meyer, H. S. 169

forskellige fag, hvilket gør det endnu mere aktuelt at tage udgangspunkt i det sted, hvor den enkelte unge befinder sig, som er så centralt et element i STU'en:

Zonen for nærmeste udvikling

STU'en er en meget individuelt baseret uddannelse, idet de unge i målgruppen har mange forskellige udgangspunkter for læring. Det læringsmæssige indhold i STU'en tager således udgangspunkt i den enkelte unges "Nærmeste Udviklingszone",⁵⁹ som drejer sig om at afklare, hvor den unge er og ud fra denne betragtning afgøre sammen med den unge, hvor han eller hun kan bevæge sig hen læringsmæssigt med hjælp fra kompetente voksne på STU-institutionen. Vygotsky beskriver udviklingszonen således:

*"Afstanden mellem det aktuelle udviklingsniveau som det kan konstateres ved individuel problemløsning, og niveauet for den potentielle udvikling, som det kan konstateres ud fra problemløsning med vejledning fra voksne"*⁶⁰

Det centrale ved STU'en er, at der findes frem til den unges niveau og derudfra opstilles en individuel uddannelsesplan, der tager hensyn til den nærmeste udviklingszone, som den unge har mulighed for at nå med hjælp fra de voksne i den institutionelle sammenhæng, de er i under STU'en. Man kan sige, at STU'en tilpasses den unge i modsætning til andre former for ungdomsuddannelser, hvor den unge i højere grad skal tilpasse sig uddannelsens rammer. Der er således meget stor forskel på, hvad de unge lærer og omfanget af deres læring:

"Der er ikke to forløb der er ens. Det imødekommer målgruppens behov, og det er det, der er nøglen til succes for denne gruppe, for hvis man definerede på forhånd, sådan ser et ugeskema ud sådan ser et månedsskema ud, og det skal du ind i, så kan de ikke, for der er jo en grund til, at de er i målgruppen" (sagsbehandler)

Dette citat understreger igen det centrale omkring STU'ens individuelle sigte, hvor det dog ikke drejer sig om at give de unge frit valg i forholdet til indholdet i deres uddannelse, men om at finde de udviklingspunkter, som der er basis for at udvikle hos den enkelte. Til spørgsmålet om, hvad de unge eksempelvis lærer under en STU, svarer lederen:

"De lærer bare ikke de samme ting, som andre unge, der er i gang med en uddannelse. Mange af dem har måske haft brug for at finde ud af, hvordan man spiser sammen, hvordan man taler sammen, hvordan man går i idrætsklub, hvilket tøj man tager på, hvordan man kommer op om morgenen, hvordan man laver mad, hvordan man spiser sundt. Det er nogle helt andre ting, vi skal lære dem"

⁵⁹ Zonen for nærmeste udvikling (NUZO) udviklet af Lev Vygotsky danner baggrund for en del af den pædagogiske teori bag udviklingen af STU'en

⁶⁰ Vygotsky, L. (1978) i Illeris, K. (2006) s. 72.

Som citatet viser, drejer fokuspunkterne hos de unge sig ofte om almene kompetencer, som tages som en selvfølge i mange sammenhænge, og som også hænger sammen med dannelsesbegrebet, som jeg var inde på ovenfor. En STU-underviser siger bl.a:

"Det kunne være personlig hygiejne – lære at skifte tøj, børste tænder, møde til tiden, spise sundt, sådan nogle meget "tæt på" kompetencer, som de fleste tager for givet, at dem kan man, når man kommer ud i livet, og så er STU'en jo bare et bevis på, at de kan noget af det, som tages for givet"

Mange af disse almene kompetencer, som der i samfundet kan være en vis forventning om, at de unge lærer hjemmefra, kan STU'ens unge mangle. Dette suppleres af følgende citat fra en pædagog, hvor hun taler om en ung mand, der er færdig med STU'en, og igen understreger vigtigheden af den individuelle orientering af STU'en:

"Han havde virkelig et grimt sprog, da han kom, han bandede og var meget under bæltstedet i hans kommentarer og sådan, han lærte jo så, at det ikke er alle der gider høre på det. Og det var så et fokuspunkt for ham. Der stod så i hans kompetencebevis, at vi havde arbejdet med hans sprog og adfærd. På den måde bliver STU'en jo meget individuelt orienteret. Og det skal den også være"

Men også det meget individuelle afsæt har nogle konsekvenser i forhold til at afgøre, hvor meget den unge har rykket sig i STU-forløbet. Som lederen siger:

"Vi kan jo ikke sige, at man lå på et bestemt niveau når man startede på STU, og så ligger man på det og det niveau når man slutter ved fx at sige, at du slutter af med et 10-tal. Hvad skulle det gøres ud fra? Det kan jo godt virke lidt søgt set udefra, at vi siger: Hold da op, de har rykket sig, og så kan folk spørge, ja, men i forhold til hvad? Og så siger vi, jamen kan I ikke huske dengang de kom? Der var det jo sådan og sådan? Det er jo bare noget, vi eller sagsbehandlerne har observeret, man kan ikke sætte tal på det"

Når de unge starter forskellige steder, kan der også være stor forskel på omfanget af læring under de tre års STU, hvor nogle unge kan have flere forskellige fokuspunkter og får nye under forløbet i takt med deres udvikling, mens andre måske arbejder på det samme punkt i hele forløbet. Forskellen er ikke nødvendigvis begrundet i forskelle på den psykiske energi den enkelte unge har brugt på læringen, men bunder i de unges meget forskellige forudsætninger fra start.

Efter endt STU får den unge overrakt et kompetencebevis, der skal beskrive nogle af de punkter den unge har arbejdet med i STU-forløbet. Heller ikke i forhold til kompetencebeviset er der taget stilling til kvaliteten i den enkeltes unges resultat i form af karakterer eller niveaubeskrivelser:

"Den giver dem selvfølgelig det kompetencebevis på, at de mangler hun har eller havde, dem er der blevet arbejdet med, og hvis der fx står at hun har haft problemer med personlig hygiejne, så er det jo ikke sikkert, at vi efter tre år kan skrive, at nu går hun dagligt i bad. Der står måske bare, at personen har arbejdet med sin personlige hygiejne. Så er der jo ikke karaktergivning. Det er et spørgsmål om at få papir på, at man har arbejdet med noget i tre år. Og selvfølgelig sker der da noget for de fleste og vi ændrer fokuspunkter. Når man starter ud, så er det måske personlig hygiejne, og det får vi så styr på i løbet af et halvt år, og så finder vi nogle andre fokuspunkter, og til slut står der så flere ting, vi har arbejdet med. Med andre er det måske

*det samme hele vejen igennem, fordi eleven har været meget lang tid om at udvikle noget bestemt”
(Underviser)*

Processer med at udvikle kompetencer, som i mange henseender anses som almene kompetencer er en stor del af læringen i STU'en, men for de unge drejer det sig også om at få kompetencer, som kan bruges i traditionel forstand på arbejdsmarkedet. Til spørgsmålet om, hvorvidt STU'en har hjulpet ham til at se, hvad han gerne vil fremadrettet, svarer Bo, der er færdig med STU'en:

”Det vidste jeg godt før tror jeg, at jeg ville være landmand, men jeg har lært noget om det, og det er jo vigtigt, når man skal arbejde med noget. At man ligesom lærer noget om det først, og ser om man kan klare det”

Her er der fokus på de kompetencer, som Bo kan få, ved at være tilknyttet landbrugslinien på STU-institutionen, men også på elementet med selverkendelsen. At man lige skal se om man kan klare det. Det belyser en anden af STU'ens funktioner, som i høj grad hænger sammen med evnen til ”fornuftig selvbestemmelse”, som jeg tidligere var inde på i forhold til dannelsesbegrebet; arbejdet med selverkendelse og realitetssans. Illeris beskriver det aspekt, som han kalder for et stadigt mere påtrængende indholdsmæssigt felt for læringen ”at lære os selv at kende, at forstå egne reaktioner, tilbøjeligheder, præferencer, stærke og svage sider osv”⁶¹ Bo fortsætter:

”Jeg har lært at tale pænere og sådan. At andre ikke gider at høre på en når man bander meget. Det tænker jeg mere over nu end jeg gjorde før, der tænkte jeg ikke over det. En der hedder Hans ((kognitiv terapeut, kv) har snakket meget med mig om livet og sådan, hvad jeg ville i fremtiden og alt sådan noget”

Bo er således et eksempel på, hvordan der under STU'en både har været fokus på opnåelse af kompetencer indenfor hans drøm om at arbejde med landbrug og på de mere personlige kompetencer omkring hans sprog og adfærd. Men at de unge alligevel ofte tænker læring i mere traditionel forstand, som eksempelvis i form af erhvervede kompetencer, der kan bruges til noget mere konkret, belyser følgende citat fra Anne på STU:

”Jeg synes ikke at jeg lærer noget, men jeg har sådan et sove problem. Så hvis ikke jeg var her, ville jeg sove dagen lang, og så vågne op tage et bad og spise og så sove igen. Det bliver jeg bedre til her, sådan er det jo ikke når jeg fx er i køkkenet, men jeg synes ikke at jeg lærer noget, altså jeg laver mad, men det kan jeg godt, det er bare større portioner end hvis man var derhjemme, altså jeg kan godt lave salat. Så det er ikke fordi jeg lærer noget, altså det kan godt være, at jeg lærer at skære en tomat anderledes ud, eller skære en peberfrugt ud hurtigere, men jeg synes ikke, at det som sådan er at lære noget”

Dette citat viser netop, at Anne ikke betragter arbejdet med sit ”sove-problem” som læring. Det er meget tydeligt, at når Anne tænker læring, tænker hun på konkrete kvalifikationer, der er mere håndfaste. Et af Annes helt centrale fokuspunkter er arbejdet med realitetssansen. Anne har meget

⁶¹ Illeris, K. (2006) s. 88

svært ved at begå sig sammen med andre, og har tendens til at beklage sig over, at tingene ikke er, som hun synes de skal være. Ifølge en pædagog på institutionen, har hun generelt svært ved at erkende, det hun ikke kan. Hun har været i en række praktikker og har hver gang opgivet hurtigt med begrundelser, der konsekvent har kastet skylden på andre. Hun siger eksempelvis:

"Når jeg bliver sendt ud i praktik, så behandler de mig bare som en praktikant, og jeg skal lave alt muligt, og de sætter mig til alt det, jeg ikke kan, og når jeg så siger at jeg er på STU og hellere vil lave noget andet, så kan jeg måske ikke få lov til det. Det sidste sted jeg var, var et helvede"

Ovenstående citat bekræfter eksemplet med Bo ovenfor, omkring det, at det i høj grad handler om selverkendelse hos den enkelte unge, og arbejdet med at finde ud af, hvor vidt ens muligheder rækker i relation til de evner man har.

Pia er lidt mere nuanceret omkring det, at udvikling også er læring. Pia har arbejdet meget med sin angst for at være sammen med andre og i det hele taget har det sociale aspekt været et fokuspunkt for Pia, som fortæller om sin første tid på institutionen i forhold til nu, hvor hun har et år tilbage af sin STU:

"Så gik jeg amok og så skred jeg. Jeg har lært meget mere om sådan, at snakke med andre mennesker. Hans hjælper mig meget, snakker med mig, man får meget hjælp. Der er mange ting jeg er blevet bedre til. Jeg kan bedre komme ud til nogen, men det er ikke helt endnu. Men jeg kan godt gå hen og snakke med nogen, så jeg har udviklet mig fra da jeg kom. Lærerne her siger, at jeg har udviklet mig rigtigt meget"

Ovenstående et godt billede på det centrale element i STU-arbejdet, at den unge arbejder med refleksionen omkring egne evner og adfærd, hvilket gør begrebet refleksion centralt. Knud Illeris beskriver to betydninger af ordet refleksion: Refleksion, der drejer sig om eftertanke, hvor man reflekterer eller tænker nærmere over fx en begivenhed eller en hændelse. Den anden betydning drejer sig om det at spejle sin oplevelse eller forståelse af noget

"i sit eget selv og vurderer det med sin egen identitet som målestok – hvorfor man i denne betydning også anvender ordet selvrefleksion"⁶²

Det er denne sidstnævnte betydning, der primært lægger op til refleksioner omkring "hvem er jeg og hvad kan jeg lære?" I selve det at reflektere over egen udvikling er der potentiale for læring, hvilket bringer mig videre til overvejelser omkring, hvordan man med læringsteoretiske begreber, kan beskrive den læring, der kan finde sted i STU'en.

⁶² Illeris (2006) s. 79

Batesons læringsniveauer

Skal man dybere ind i, hvilken type læring, der kan ske for den unge i STU-processen, er det relevant at se på, hvordan tilegnelse af læring forstås af en konstruktivistisk tænkende læringsteoretiker som Gregory Bateson, der opererer med læringsniveauerne 0-4, som indikerer på hvilket refleksivt niveau læringen foregår.

Læring 0

Læring 0 drejer sig om betingning og er indlæring af simple reaktioner, men hvor disse reaktioner ikke korrigeres af eventuel feedback⁶³. Læring 0 er mekanisk, og der sker ingen korrektion. Det kan umiddelbart synes søgt at tale om læring 0 for unge på STU, da læring på dette niveau betragtes som decideret svarorienteret⁶⁴ og kun forudsætter reaktion, men ingen refleksion. Men ud fra den betragtning, at disse unge netop ofte har svært ved at korrigere eventuel u hensigtsmæssig adfærd på baggrund af feedback fra omverden, kan det give mening. Leder pointerer:

"Indimellem er de her unge så tunge, at det er meget svært at lære dem noget som helst, altså de får en base, tryghed og ro under STU'en, men læringsmæssigt er de ikke altid nemme at rykke. Hvis en ung fx hver eneste uge i tre år, skal have besked på, at nu lugter du så slemt, at du skal gå i bad, og stadig ikke har lært selv at finde ud af, hvornår, så kan man spørge sig selv om vores insisteren har været nytteløs. Han skal måske resten af sit liv have besked på, hvornår han skal i gå i bad"

Her kan man med rimelighed sige, at der er tale om læring 0. Den unge bliver gang på gang udsat for en påvirkning fra en medarbejder på institutionen, der beder ham gå i bad og forklarer, hvorfor det er en god idé. Påvirkningen får ham måske til at reagere ved at tage et bad, men det får ham ikke til at reflektere og dermed lære selv at vurdere behovet næste gang. Derfor sker der ikke ændringer i indsigten i forhold til det at tage beslutning om et bad. Der er dermed tale om læring 0.

Læring 1

På niveau 1 kan forståelser korrigeres, men stadig afgrænset indenfor et givent sæt af fastlagte muligheder⁶⁵, men der sker ingen vurdering af, om det drejer sig om "bedre handlinger"⁶⁶, man prøver blot noget andet. I forhold til eksemplet ville det svare til, at den unge rent faktisk begyndte selv at tage initiativ til et bad, men at det stadig ikke hang sammen med, hvorvidt det var tiltrængt eller ej. Han prøver blot at gøre det på et tilfældigt tidspunkt. Fundamentet er stadig det, at han

⁶³ Illeris, K. (2009) s. 47

⁶⁴ Hermansen, M. s. 66

⁶⁵ Illeris, K. (2009) s. 47

⁶⁶ Keiding, T og Laursen, E. (2007): s. 65

ikke selv kan vurdere, hvornår det er tiltrængt, men han gør et forsøg. Det er således handlemåden og ikke forståelsen, der korrigeres på. Et andet eksempel kunne være håndteringen af egen økonomi, som flere af de unge har svært ved, og som er et centralt fokuspunkt under STU'en for mange af dem, en underviser fortæller:

Det drejer sig meget om det her med at kunne reflektere, sige til sig selv, "okay, det var ikke så smart at jeg købte den dyre telefon på afbetaling, når jeg ikke har penge til at betale afdrag, måske skulle jeg lade være med at sige ja næste gang jeg bliver fristet og ikke lade det være en inkassosag og RKI der stopper mig". Det har mange af dem meget svært ved"

Netop denne refleksionsevne ligger ikke i læringen på niveau 1, og der foregår ingen refleksion omkring det at bruge en erfaring fra en situation, til at handle mere hensigtsmæssigt i en lignende. Man kan med rimelighed sige, at det er overgangen fra læring 1 til læring 2, der er vigtig i STU'en, da det på mange måder er arbejdet med de unges refleksionsevne, der vægtes.

Læring 2

Læring 2 er læring på et højere niveau end læring 1 og 0. Læring 2 omfatter den indlærte evne til at erkende, hvilken sammenhæng man er i og reagere hensigtsmæssigt på netop denne sammenhæng og anderledes i en anden sammenhæng, altså ud fra "*den kontekst, der skabes ved at uddrage fælles træk fra nogenlunde ensartede læring 1 situationer*"⁶⁷, hvilket ifølge Bateson er på et højere logisk niveau end ved den basale læring 0 og 1. Dette danner således grundlag for erfaringsdannelse hos den unge, der kan danne basis for refleksion:

"Vi har en ung herude, hvor vi har arbejdet meget med hendes tendens til at lyve. Hun lyver og sætter rav i den. Der har været lidt Peter og ulven over det, altså at vi til sidst ikke tog noget af det hun fortalte alvorligt. Vi har virkelig arbejdet med det, haft samtaler med hende, hvor vi har konfronteret hende med konsekvenserne og selvom det til tider syntes nytteløst, er vi nu begyndt at kunne ane en ændring, så vores insistensen har alligevel skabt noget refleksion hos hende" (leder)

Den unge, der nævnes i citatet er blevet udsat for en gentagen påvirkning, der til sidst har skabt en form for refleksion over adfærden og dermed adfærdsændring. Der er således tale om læring 2. At det netop er overgangen fra læring 1 til læring 2, der ofte er i fokus, skyldes, at det mange gange er evnen til at genkalde sig hensigtsmæssige adfærdsmønstre, der mangler hos disse unge. Hvis den unge fra før kunne lære selv at reflektere over behovet for et bad, kunne det måske få betydning for hans muligheder for at klare sig selv. Det samme gør sig gældende for eksemplet med telefonen på afbetaling. Kunne denne unge udvikle større refleksion i forhold til økonomi, kunne det også få betydning for den unges muligheder videre frem i livet, da det at kunne håndtere egne penge er en

⁶⁷ Keiding, T og Laursen, E. (2007): s. 66

væsentlig faktor for selvstændighed. Man kan derfor med rimelighed argumentere for, at en stor del af STU'ens betydning for den unge, som ovenfor nævnt, netop ligger i overgangen mellem disse to niveauer. Overgangen til det næste niveau, læring 3, er lidt mere radikal, set i relation til disse unge, men ikke uden relevans.

Læring 3

Læring 3 er en forandring i læring 2-processerne og indebærer

*forandringer af rodfæstede mentale strukturer og mønstre og dermed, at individet fratages sine kendte og vanemæssige interaktions- og kontekstualiseringsområder*⁶⁸

Læring 3 betyder således, at man forandrer den måde, man ser sig selv og sin omverden på. Man kan *korrigere i mulighederne eller i tolkningen af påvirkningen*.⁶⁹ Her reflekterer man ikke blot over om en handling er "bedre" indenfor det kendte sæt af muligheder, man går videre til at reflektere over, hvilket fundament ens valg bygger på. Der kan være tale om Læring 3 når de unge udvikler sig til i en vis grad at kunne gå i metaposition på egne vanemæssige handlemønstre og dermed opnå større reflektive kompetencer. Her er selverkendelsen, som jeg var inde på tidligere, et godt eksempel. Den manglende selverkendelse, som kommer sig til udtryk i de unges ofte urealistiske forventninger til fremtiden, eller til egen formåen, er også et tilbagevendende fokuspunkt for de unge på STU. En pædagog siger:

"Nogle af dem har ikke selverkendelse. De vil gerne have en arbejdsidentitet, hvor vi måske godt kan se, at dette formentlig aldrig bliver muligt. Det er svært at sidde og tænke sådan, mens de drømmer om selvstændige virksomheder og mange penge, og selv tror på det. Men selverkendelse er også den anden vej. At nogen ikke tror på, at de kan noget som helst, men at vi måske aner muligheden for et fleksjob. Så er udfordringen med omvendt fortegn"

Dette citat belyser noget centralt i læring 3 i forhold til STU'ens unge, nemlig udfordringen i det at erkende, hvor man selv er som person og hvad man formår. Refleksionen over: "Hvad er indenfor rækkevidde for mig i mit liv?", som også er centralt i zonen for nærmeste udvikling. Som citatet også viser, går refleksionen begge veje og er ikke bare vigtig set i forhold til urealistiske forventninger, men også i forhold til for lidt selvtillid og manglende tro på egne evner.

De unge mennesker i STU'ens målgruppe klarer sig ofte dårligt i intelligenstests og har mentale problemer af forskellig art, men selvom læring 3 i en vis grad kan være opnåeligt for enkelte af

⁶⁸ Keiding og Laursen 2005:69

⁶⁹ Illeris, K. (2009): s. 47

disse unge, er det netop manglende evne til læring på dette niveau, der er en af årsagerne til, at de er i målgruppen.

Læring 4

Læring 4 kom til senere og er tænkt som en mulig fremtidig læringsform, som overskrider mulighederne i Læring 3. Illeris beskriver dette niveau som *reelt ikke-eksisterende*⁷⁰, og i relation til STU'ens unge, mener jeg ikke, at dette niveau er realistisk at behandle yderligere.

I forlængelse af disse beskrivelser af Batesons læringsniveauer, anvendt til at skabe forståelse for, hvilken læring, der er i fokus i STU-processen, vil det næstkommende afsnit rette fokus på begrebet uddannelse set i forhold til den unges læring under STU'en.

Uddannelsesbegrebet

Ved ordet uddannelse, vil de fleste også tænke læring, da der i termen uddannelse, ligger forventningen om en form for læring, der finder sted indenfor nogle rammer. Implicit i ordet uddannelse ligger forventningen om, at man i et uddannelsesforløb uddanner sig til at blive eller kunne noget bestemt. Indenfor de ordinære ungdomsuddannelser, såsom gymnasiet, teknisk skole, HF mv. finder der godt nok en begrænset valgfrihed sted, i form af mulighed for valg- og tilvalgsfag, men derudover er der en forventning om, at de unge har erhvervet sig kompetencer på et vist niveau indenfor dansk, matematik og andre fag. Der er en forventning fra omverden og de unge selv til ikke bare den unges kompetencer rent indholdsmæssigt, men også til, at de erhvervede kompetencer kan føre enten til videre uddannelse eller til beskæftigelse. Det samme gør sig gældende for STU'ens unge, der som følge af begrebet uddannelse også kan have mere eller mindre realistiske forventninger til, hvor STU'en kan føre dem hen:

”Vi har unge mennesker herude, der er sikre på, at når de er færdige, så skal de ud og have deres egen gård med køer, gå to og to sammen om at købe et stort gods eller et eller andet, og vi må bruge meget tid på at hjælpe dem til at forstå, at det er nok ikke lige der, vi er” (Leder)

Der kan være en fare for, at den manglende realitetssans, som her gives et eksempel på, i forhold til de muligheder i livet, kan forstærkes af, at STU'en kaldes for en uddannelse:

”Vi stikker dem lidt nogle blå i øjnene, eller de får ligesom et indtryk at, at når de er færdige med STU'en, så har de nogle kompetencer, der kan bruges til noget ude i erhvervslivet fx, eller at de kan bruges nogle steder, hvor de faktisk ikke kan blive brugt til noget som helst” (Leder)

⁷⁰ Illeris, K. (2009): s. 47

Det, at STU'en kaldes for en uddannelse i stedet for fx at kalde den for et pædagogisk forløb, kan skabe forventninger hos de unge. Om denne forventning til ordet uddannelse siger leder desuden:

"Det er ulempen ved at kalde det for en uddannelse. Det kan være det er hele samfundet, der skal tænke over: Hvad betyder uddannelse? Kan man overhovedet kalde det her for en uddannelse? Hvad skal der til for at man kalder noget for en uddannelse?"

På baggrund af forventningerne til begrebet uddannelse, kan det som lederen påpeger, være nødvendigt at overveje, hvad der skal til for at kalde noget for en uddannelse. Hvad lærer den unge under STU'en som med rimelighed kan siges at være en del af et uddannelsesforløb?

Det gode læringsresultat

I forlængelse af dette er det relevant overveje, hvad der for STU'ens unge kan siges at være et "godt" resultat. Udover fokus på kompetencer relateret til adfærd mv., kan der i STU'en også fokuseres på mere konkret læring indenfor et felt. Bo, som tidligere har været brugt som eksempel, har efter endt STU der fået et job med løntilskud på et landbrug. Han siger:

"Jeg har lært noget om køer og sådan. Det kan jeg godt. Og at køre traktor. jeg har fået traktorkørekort. Det er vigtigt når man arbejder hos en landmand, at kunne køre traktor"

Under interviewet med Bo, er det tydeligt, at han mener, at STU'en har bidraget til at give ham jobbet. Om dette har flere af de personer, der har haft med Bo at gøre fortalt mig, at dette ikke er tilfældet, forstået på den måde, at den pågældende arbejdsgiver ville have ansat Bo uafhængigt af STU-beviset. Til spørgsmålet om, hvorvidt det at få en STU på nogen måde ændrer den unges jobmæssige muligheder videre frem i livet, svarer underviseren:

"Det tror jeg ikke på. Hvis der er nogen der tager dem ind i fx et fleksjob, så er det ikke pga. STU-beviset i hvert fald. Måske har STU'en udviklet i en retning af at kunne noget, der gør, at de kan få et job, men det er ikke at det hedder STU, der gør forskellen"

De ting, der er blevet arbejdet med hos Bo i processen har således givetvis været med til at ruste ham til være *i stand til* at tage det job. Det er det grundlæggende i det at passe et arbejde, der er i fokus. Som pædagogen svarer på et spørgsmål om, hvad de unge lærer under STU'en:

"Der er selvfølgelig nogle ting indenfor det fag de vælger: Landbrug, kreativt værksted, tømrerværksted, og ham vi talte om før (Bo, kv) har jo så lært noget om køer. Der skal muges ud, der skal fodres osv. Men de lærer også at komme hver dag, at stå op og møde til tiden og give besked, hvis man ikke kommer, for der er nogen der bekymrer sig. Der er nogen der venter på dem og regner med deres indsats. De lærer at komme i arbejdstøj, og at man også skal have vasket det arbejdstøj. De lærer at omgås andre mennesker"

Dette er et centralt element i forhold til spørgsmålet omkring effekterne af de unges læring set i et samfundsperspektiv. Man kan med rimelighed formode, at jo bedre unge mennesker er til at klare

sig selv, jo bedre de er til at reflektere over, hvordan man begår sig, økonomi, personlige hygiejne og i det hele taget elementer, der gør at de nærmer sig "det normale" i videst mulig grad, jo mindre koster de samfundet. Jo mere hjælp og støtte de skal have, jo mere koster de. Men er succeskriteriet så udelukkende at gøre dem så selvhjulpne som muligt? Det er mit indtryk, at langt de fleste ville svare ja til dette, men der er også en fare i forlængelse af dette umiddelbart logiske succeskriterium. I det hele taget er diskussionen om, hvad der kan siges at være "det gode resultat" meget central i forhold til STU'en, lederen udtaler:

"Hvornår kan man sige, at en ung er kommet ud med et godt resultat? Er et godt resultat et fleksjob eller et skånejob, eller at man ikke kunne få en pension, fordi man måske er for god til det? For uanset hvad, er det gode resultat jo kun godt, hvis man har sikret sig, at den unge er havnet i den rigtige kasse. Og hvem bestemmer det? Skulle en person, som har fået et fleksjob rent faktisk hellere have haft en pension, for det er ikke en person, der formår at holde fat i det fleksjob. Så vil vedkommende måske bare komme til at køre rundt i systemet, og så er et fleksjob jo ikke en god løsning. Så det gode resultat er jo, at den unge er havnet det rigtige sted, om det så er et fleksjob, et skånejob, pension"

Det drejer sig her om skismaet mellem det "rigtige" resultat, og det "gode" resultat. Det er vigtigere at vurdere og afklare den unge i forhold til, hvad der er realistisk at den unge skal videre frem i livet, end det er at presse den unge til at blive placeret i den "bedste" kasse.

Ovenstående citat viser en form for prioritering i de muligheder, der er for de unge efter endt STU. Det, der ligger nærmest normalområdet, vil være muligheden for et fleksjob, herefter kommer muligheden for det, der før hed skånejob, men nu hedder job med løntilskud. Er det ikke realistisk med job af nogen art, indstilles den unge til førtidspension. Desuden skal det vurderes, hvorvidt den unge kan klare sig i egen lejlighed, eventuelt med støtte, eller om det vil være mere hensigtsmæssigt, at den unge kommer ud i et bosted. Til spørgsmålet om, hvorvidt STU'ens unge har mulighed for at få et ordinært job, svarer underviseren:

"Nej, for så ville de have været på produktionsskoleniveau EGU. Der er måske nogen der har en spinkel chance for et fleksjob, men for langt de fleste snakker vi skånejob eller pension"

EGU, står for "Erhvervsgrunduddannelse" og udbydes af produktionsskolerne. EGU'en henvender sig til unge, der er niveauet lige over STU'en, han fortsætter:

"Nu har jeg også snuset til EGU'en og der er de jo væsentligt bedre stillet. De er ligesom på et højere niveau. De er niveauet lige under "almindelig". De har noget de skal arbejde med, måske er de ordblinde dårlige matematik egenskaber, sådan noget, men de ude at konkurrere med den almindelige elev, der søger en tømrerpraktikplads"

STU'ens unge er en gruppe, der ikke vil kunne få et ordinært job, og de muligheder de har for en eventuel tilknytning til arbejdsmarkedet vil være via fleksjob eller job med løntilskud. Den læring,

som STU'en giver grundlag for, skal således ikke bare ruste den unge til en fremtidig tilværelse, men også give grundlag for en afklaring af, hvilken "kasse", der er den rigtige. Her kommer de tre års modningsperiode igen ind i billedet, da den kan give nye indsigter i den unges muligheder, pædagogen siger:

"De er sent udviklede og sådan er det, men modningsprocessen kan gøre den forskel, at de måske kan klare et fleksjob, og det troede man ikke da de var 17 år. Og i det hele taget lære at klare sig selv uden hjælp, det ser jeg som det vigtigste, både for det offentlige, men også for dem selv"

Igen drejer forståelsen af samfundets profitering af STU'en sig om det at kunne klare sig selv, og at dette også er det bedste for den unge. Før STU'en var de unge i målgruppen også på institutioner, hvor deres proces blev omtalt som fx afklaring eller pædagogiske forløb og ikke uddannelse. Om det at ordet uddannelse kan skabe nogle forventninger om det "bedste" resultat frem for det "rigtige" resultat, siger lederen:

"Det kommer an på, hvordan man definerer uddannelse. Hvad bliver man uddannet til? Bliver man uddannet til at kunne klare sig ude i livet eller bliver man bare afklaret til, hvordan man kan klare sig ude i livet"

Distinktionen mellem afklaring og uddannelse kan være vanskelig at redegøre for i forhold til denne målgruppe, men at afklaringsprocessen har fået et mere uddannelsesrettet præg har haft effekter ude på institutionerne, som lederen her beskriver:

"STU'en har gjort det, at den har tvunget os som institution til at blive mere nuancerede omkring, hvad det er, de skal lære mens de er her, og det tror jeg har været rigtigt godt for os. Det betyder, at når vi får en elev ind, så bliver der lavet en vurdering. Det gjorde der også før, men vi er blevet tvunget mere til at opstille nogle mål, som den enkelte elev skal nå, og vi er også blevet tvunget til at tænke mere i, hvad denne her STU skal indeholde. Hvad er det de skal nå at lære?"

Der er således sket ændringer i institutionens tilgang til de unges læring via bevægelsen fra den mere pædagogiske terminologi til nogle mere uddannelsesrettede processer i form af vurderinger og planer for den enkeltes læring. At rammerne er blevet mere specifikke, kan meget vel have betydning for, hvordan disse unges læring italesættes og for, hvor eksplicit deres læring bliver, lederen fortsætter:

"I dag snakker man mere om: Hvad har du lært siden sidst? Hvad har du lavet? Hvordan er det gået at være i køkkenet? Hvilket værksted er du på? Osv. Og hvis man skifter værksted, skal man også lave nogle mål for, hvad eleven så laver på det nye værksted. Så det har også tvunget os til at have nogle tanker om, hvad de egentlig har lært siden sidst. Det er blevet drejet lidt mere hen på læring end bare på at få dem afklaret"

Netop læringsbegrebet er blevet mere tydeligt i skiftet fra før STU'en til nu, og der er kommet mere opmærksomhed på, hvad den unge har behov for at lære og rent faktisk lærer i processen. Tidligere var det i højere grad et spørgsmål om at få den unges niveau afklaret i forhold til vurderingen af, hvad den unge skulle videre frem i livet. Det er også en del af STU'en, men her kan

man sige, at der også er stor fokus på det at rykke den unge ind i nærmeste udviklingszone med henblik på øgede muligheder for at blive en del af samfundet:

”Så på den måde har de jo fået tre års mulighed for at blive hjulpet igennem og få skubbet til en udvikling, og det er det, jeg ser med dem, der har været igennem, at de får skubbet til en udvikling. Og jeg har set med nogle af dem, der er på STU, at de har gået måske 2 ½ år uden at have rykket sig særligt meget, og ligepludselig, så kommer det bare” (UU-vejleder)

Der er således to sider af dette skift fra den pædagogisk rettede beskrivelse af afklaringen over til den mere uddannelsesrettede. På den ene side har vi roen og tiden til udvikling, som STU'en giver mulighed for, ved sit tidsperspektiv på de tre år. Herudover er der fokus på det at ”skubbe” til en udvikling” i form af ro, læring og rollemodeller. Den unge får tid og ro til at vurdere sammen med medarbejderne på institutionen, hvor den nærmeste udviklingszone er, og hvordan vejen ind i den skal udformes. Den unge bliver prøvet af i forhold til egne evner og udviklingspotentialer på forskellig vis alt efter det individuelle behov, som hele tiden er i fokus, Anne siger:

”Det er fint på den måde, at vi får lov til at komme i praktik, hvis lærerne synes vi er egnede til at komme sådan lidt væk fra de trygge rammer, så kan vi godt komme i praktik, og det er også lidt det en STU går ud på. At komme ud og få noget erfaring. Prøve nogle ting af”

Som Anne siger, er det helt centralt i STU'en at ”prøve af” med henblik på at finde de relevante fokuspunkter for den unges fokus for læring under STU'en.

Delkonklusion – læringen

Læringens indholdsdimension omhandler ikke bare tilegnelse af viden og færdigheder, men omfatter også tilegnelsen af en mere generel forståelse af sig selv som person i de kulturelle og samfundsmæssige sammenhænge. Ovenstående analyse giver et billede af den læring STU'en kan give grundlag for, som kan opstilles i nogle skismaer, som kun vanskeligt lader sig adskille:

Begrebet ”uddannelse” sat overfor det ”at modnes” har vist sig væsentligt i den forstand, at det 3-årige STU forløb giver den unge ro til en modningsproces, som kan give basis for læring. At den unge får lov til, i sit eget tempo, at lære det, som han/hun formår ud fra de forudsætninger, som han/hun har. Modningen kan således skubbe til en udvikling, der giver større fundament for at forstå og afklare den unges muligheder videre frem.

Noget andet centralt er skismaet mellem dannelse og færdigheder. Dannelse i betydningen af det at kunne begå sig, og dermed have evne til ”fornuftig selvbestemmelse” der i STU-sammenhæng, hænger sammen med almene kompetencer, som personlig hygiejne, økonomi og adfærd, som har

betydning for den unge som socialt individ og færdigheder og viden i arbejdsmæssig sammenhæng, såsom at passe køer, arbejde i et køkken, køre traktor. Skismaet består igen i høj grad af forventningen til ordet uddannelse hos de unge og i samfundet generelt. Det at man forventer mere konkrete kompetencer, når man taler uddannelse i forhold til at bruge begreberne "afklaring" eller "pædagogisk forløb". Det at man omtaler STU'en som et uddannelsesforløb kan derfor have betydning for de unges motivation til læring.

Dette fører videre til skismaet mellem det at lære konkrete færdigheder, overfor det at være i stand til at bruge dem. Ud fra den tankegang, at det ingen mening giver at lære noget, hvis ikke man formår at omsætte det til praksis. Her bliver arbejdet med de mere almene og adfærdsmæssige kompetencer hos de unge centrale, idet det meget vel kan være dem, der overhovedet sætter den unge i stand til at anvende de mere praksisnære færdigheder, han eller hun har lært under STU'en.

Den unges nærmeste udviklingszone og dermed det individuelle afsæt i forhold til den enkelte unges læring både i forhold til omfanget og niveauet af læringen, gør det svært at opstille læringseffekterne mere konkret. Det kan derfor være relevant at arbejde med nogle centrale begreber, såsom omfanget af refleksion over egen adfærd, som ved læring 2, samt den indsigt, der kan komme af øget selverkendelse og realitetssans som ved læring 3. Det centrale i Batesons læringsniveauer er, at de gør det synligt på *hvilket niveau* læringen foregår i højere grad end, hvis man beskæftiger sig med, *hvad* der er lært. Man kan dermed argumentere for, at netop arbejdet med niveauer for læring sammenkoblet med den enkelte unges nærmeste udviklingszone giver basis for en form for sammenligning af de unges læringsudbytte.

At få afklaret den unges muligheder fremadrettet så realistisk som muligt, og i videst muligt omfang udvikle den unges evne til "fornuftig selvbestemmelse", må dermed siges at være et billede på "det gode læringsresultat" af STU-processen.

Ovenstående bringer mig videre til de mere eksistentielle aspekter omkring det at lære og være under uddannelse, herunder hvilken betydning STU'en kan have for den eksistentielle dimension og dermed for spørgsmålet om, hvad det er der driver den unge på STU til læring. Nogle af perspektiverne fra denne analyse af indholdsdimensionen vil uundgåeligt blive draget med ind i analysen af drivkraftsdimensionen.

Analyse 2. del – Det eksistentielle

Drivkraftdimensionen

Som beskrevet i analysens første del, er det i høj grad de paradokser og skismaer funderet i de betydninger, som STU-en tilskrives af de forskellige aktører, der kan hjælpe os til at forstå STU'ens betydninger. Peter Jarvis behandler det grundlæggende selvmodsigende i den menneskelige eksistens:

*"I livet er døden, i glæden er sorgen, i friheden er der angst for frihed, i ufrihed er der frustration, osv. (..) læring er altså ikke ligetil, men kompleks og modsætningsfyldt"*⁷¹

Hele det eksistentielle kompleks med "at kunne" eller "ikke kunne", "at være" eller "ikke være en del af samfundet", med de muligheder og krav, der er, har indflydelse på den mentale energi, der investeres i læring hos de unge under STU'en. I drivkraftdimensionen arbejdes der netop på at opretholde den psykiske balance hos det lærende individ, og dermed udvikles *følelse og sensitivitet*⁷². Det er således fra denne dimension, motivationen kommer og energien hentes og emotioner og følelser opfattes:

*"som en slags reguleringsinstans, der modtager impulser fra både kroppen og omverden og igangsætter ubevidste og bevidste reaktioner på disse impulser i form af handlinger, tanker og dermed også læring"*⁷³.

Det er således de unges følelser omkring STU'en, som i høj grad skaber de betydninger de unge tillægger STU'en, der er medvirkende til, hvorledes den unges "drives" til læring, hvilket gør begrebet motivation centralt.

Motivation

Spørgsmålet om, hvad der driver de unge til læring i STU-forløbet bliver centralt ud fra den betragtning, at *"den drivkraftmæssige side af læringen altid vil præge læringsresultatet"*.⁷⁴ Dermed kan man sige, at motivationen hos de unge på STU har stor betydning for omfanget af den læring, de får med sig i forløbet. Eksempelvis Pias drøm om at arbejde med heste, har betydet noget for hendes motivation under STU'en:

"Jeg ville gerne arbejde med heste, men sådan på halv tid, fleksjob, sådan fx tre dage om ugen og så to dage fri. Det kunne dæleme være lækkert. Jeg har lært meget om heste på STU'en. Og det er fordi jeg gerne vil lave noget med heste bagefter"

⁷¹ Jarvis, P. i Illeris, K. (2000) s. 140

⁷² Illeris, K. (2007) s. 18

⁷³ Illeris, K. (2006) s. 90

⁷⁴ Illeris, K. (2006) s. 95

Drømmen om at arbejde med heste har betydet noget for Pias motivation, men også behovet for at føle, at "der er noget jeg er god til", har stor betydning for motivationen. Anne, der er mere negativ overfor STU'en end Pia siger:

"Jeg synes ikke jeg er specielt retarderet på nogen måde, men jeg kunne godt tænke mig, at den kunne bruges til andet end et bevis for, at man ikke har siddet på sin røv i tre år. At man på en eller anden måde kan sige at det her er jeg god til, jeg kunne godt tænke mig at det fx hed en treårig STU- køkken uddannelse, så jeg kunne bruge den til noget bestemt"

Dette citat viser igen vigtigheden af, ikke bare at være god til noget men også det at "lære noget man kan bruge til noget" som også var et centralt element under indholdsdimensionen. Annes udtalelse sætter STU'ens store individuelle fokus i relief. STU'en er individuel, for overhovedet at være en mulighed for målgruppen, men Anne savner at STU'en var mere målrettet et bestemt fag, idet det eksistentielt er af stor betydning for hende, at være god til noget. Samtidig ved jeg, fra flere af de voksne på institutionen, hvor Anne tager sin STU, at Anne har mange andre problemer, der har betydning for hendes muligheder for overhovedet at kunne omsætte de praktiske færdigheder til en indsats på en arbejdsplads. Den refleksion formår Anne ikke at lave og STU'en bliver i Annes optik nytteløs i en eller anden grad, og hun synes det er pinligt at fortælle om den:

"Jeg synes det er pinligt at fortælle om STU'en når andre begynder at sige, at jeg ikke er kommet videre. Ligeså snart man kommer ud til en arbejdsgiver og fortæller om STUen, så siger de nåe, og så vil de ikke vide mere, så gider de ikke at høre mere. Så er det ligemeget"

Ovenstående citat om at være flov over at være på STU, bundet i høj grad i ønsket om at være en del af det samfundsmæssige fællesskab og blive regnet for noget. At Anne mener, at andre ikke regner STU'en for noget, kan dermed have negativ indflydelse for hendes motivation. At STU'en for nogle af de unge ikke betragtes som en "rigtig" uddannelse, er følgende citat også et eksempel på, hvor Pia svarer på spørgsmålet om hun vil være stolt af sit STU-bevis, når hun er færdig:

"Jo jo, det ville jeg da, men ikke ligeså stolt som alle andre uddannelser, altså. Det er jo 20 gange sejere end det vi får, sådan tænker jeg"

Alligevel er det i Annes optik bedre end før, hvor der ingen STU var:

"Det hedder jo særligt tilrettelagt, og det er meget godt, og jeg fik at vide, at den er akkurat som en almindelig uddannelse. Før den havde jeg ikke nogen planer om at skulle have en uddannelse på noget som helst tidspunkt. For det kan jeg ikke, alt sådan noget arbejde med bøger. De sagde at hvis jeg tog denne her STU kunne jeg en masse uden at jeg skulle igennem alt det her papirarbejde, Her skulle jeg bare ud og opleve ting selv og vise min erfaring med øjne og hænder"

Når Anne her refererer til "papirarbejde", mener hun den boglige del, som STU'en ikke pr. automatik indeholder, medmindre den del er indeholdt i den enkelte unges uddannelsesplan som

et personligt fokuspunkt. Her er det igen STU'ens individuelle afsæt, der er i fokus og netop det, at den unge selv har indflydelse på STU'ens indhold i en vis grad, kan meget vel have stor betydning for motivationen, som Illeris her skitserer:

*"unge og voksne er i langt højere grad tilbøjelige til at mobilisere den mentale energi, som læringen kræver (..) hvis de oplever, at de selv er med til at bestemme, hvad læringen drejer sig om og hvilke aktivitetsformer der anvendes"*⁷⁵

Motivation til læring for den unge i STU-forløbet hænger således ikke bare sammen med det at blive "god til noget" og det at lære noget "man kan bruge til noget", men kommer også af det, at de unge selv kan være med til at bestemme STU'ens indhold. Ovenstående bekræfter desuden en anden væsentlig betydning, der tilskrives STU'en: At den gør at nogle unge mennesker, der før har set uddannelse, som udenfor rækkevidde, nu har begrebet indenfor deres rækkevidde, hvilket bringer diskussionen videre til hele aspektet omkring anerkendelse og selvværd.

Anerkendelse og selvværdsættelse

Axel Honneth nærmer sig begrebet anerkendelse ved at analysere begrebet "usynlighed"

*"forstået som det, der sker, når man nok fysisk er observeret, men hvor man socialt er usynlig, altså overset, negligeret"*⁷⁶

Man kan med rimelighed antage, at netop de unge, der befinder sig i STU'ens målgruppe, kan være blevet overset eller negligeret i det danske samfund, i hvert fald i relation til uddannelsesområdet, hvilket også er et af argumenterne, der lå til grund for gennemførelsen af STU-loven. Dette hænger sammen med det grundlæggende eksistentielle behov for anerkendelse, som Honneth beskriver, hvilket gør det endnu mere vigtigt at "legalisere" årsagen til, at den unge er på STU:

"Der er en årsag til, at de er, hvor de er, og den er legal. Det drejer sig ikke om, at du er dum eller du dur ikke, det er ok, at være der. STU'en giver dem en mulighed for at være rigtige i samfundet. På den måde de nu mestrer. Får lov til at være den som de er og være i samfundet med det, som de nu er, at se potentialet i sig" (UU-vejleder)

Legaliseringen og dermed anerkendelsen, der ligger i det, kan man med rimelighed sige er ekstra vigtig for disse unge, hvilket i høj grad hænger sammen med den grundlæggende følelse af selvværd, eller selvværdsættelse, som Honneth kalder det, ud fra betragtningen om at selvværd understøttes af anerkendelse. Honneth mener, at det er væsentligt i forhold til selvværdsættelse, at man får lov til at erfare, at ens egne præstationer er værdifulde⁷⁷:

⁷⁵ Illeris, K. (2006), s. 255

⁷⁶ Honneth, A. i Nørgaard, B s. 64

⁷⁷ Honneth, A, s. 210

"Mange af de her unge er jo simpelthen så nederlagsprægede, når de kommer ind, så de får tre år til at finde sig selv og finde ud af, at de er rent faktisk en succes i deres eget liv. Og den synes jeg er meget meget vigtig" (UU-vejleder)

Netop det faktum, at mange af STU'ens unge har oplevet mange nederlag, og måske har været kastet rundt i systemet, gør selvværdsbegrebet eller "selvværdsættelsen" helt central:

"Den her gruppe, det er jo nogle unge, der er vant til at blive dykket, de har haft det hårdt mange af dem, helt fra spæd og op igennem folkeskolesystemet, specialklasser, mobning, manglende omsorg osv. STU'en giver helt sikkert de her unge mennesker et billede af, at de faktisk kan være i stand til at tage en uddannelse, og det kan jo være en rigtig god ting for deres selvværd" (Leder)

Her kommer skismaet mellem det at kalde STU'en for en uddannelse frem for blot at kalde den en afklaring eller et socialpædagogisk forløb igen ind i billedet, idet det kan have stor betydning for den unges selvværd at kunne tage en uddannelse, ud fra den betragtning, at drivkraften, motivationen til læring også ligger i det at kunne være stolt af resultatet. Honneth har fokus på anerkendelsens betydning for individets "selvrealisering":

"Selvrealisering er den proces, hvor et subjekt udvikler evner og egenskaber, som det ved hjælp af interaktionspartnerens anerkendende reaktioner formår at overbevise sig selv om har en enestående værdi for den sociale omverden (...) det kræver den individuelle selvrealiserings "mig" at man kan forstå sig selv som en enestående og uerstattelig personlighed"⁷⁸

Man kan dermed sige, at den anerkendelse, der ligger i at give de unge ret til uddannelse, kan bringe dem tættere på at se sig selv som et aktiv for den sociale omverden. Til spørgsmålet om, hvorvidt uddannelsesbegrebet gør en forskel, siger sagsbehandleren:

"Ja 100 % selvværds mæssigt. Det betyder noget for dem. Det er også det jeg hører ude fra institutionerne, at det betyder noget. På en uddannelsesinstitution får de oveni købet en kasket med regnbuens farver når de har gennemført STU'en. Og nogen laver noget andet og nogen laver noget tredje. Men man festligholder det, man gør noget ud af det. Og det er ud fra den tankegang, at det betyder noget for den enkelte unge at have været igennem et treårigt uddannelsesforløb"

STU-underviseren er umiddelbart skeptisk overfor uddannelsesbegrebet, men siger alligevel:

"På den anden side virker de jo stolte og glade over at få det her stykke papir, så det har jo en eller anden funktion alligevel, at kalde det noget. De får det kompetencebevis, som giver dem selvtillid og som de er stolte over at vise frem, og det er da positivt"

Som tidligere nævnt, er det måske ekstra vigtigt for disse unge at opleve succes, og det gør de måske i højere grad, når forløbet hedder uddannelse, selvom der, som sagsbehandleren udtaler nedenfor, er meget socialpædagogik inde over:

"Det er helt fundamentalt vigtigt, at de oplever succes. Og de kommer ind i et miljø, som er struktureret. Hverdagen på en institution er struktureret. De får jo ikke lov til bare at gå. Der er rigtigt meget socialpædagogik i det her tilbud. Det hedder selvfølgelig dansk og regning og matematik indimellem, men

⁷⁸ Honneth, A. s. 121

det er næsten ligegyldigt, det er ikke det, der bærer, det er den socialpædagogiske indsats, det er den der bærer. Det er det med at lære at begå sig, få normer. Og så roen"

Opfattelsen af succes i forhold til det at gennemføre en uddannelse, kan således meget vel hænge sammen med begrebet uddannelse. At det er den betydning selve ordet *uddannelse* tillægges, der i sig selv kan være motiverende for læring. I denne optik, har diskussionen om, hvad en uddannelse som minimum bør indeholde mindre relevans, da det er begrebet uddannelse, der i sig selv har en anerkendende dimension og dermed får betydning for den unges opfattelse af STU-forløbet. I forlængelse af ovenstående betragtninger kan man argumentere for, at muligheden for uddannelse netop kan have indflydelse på udviklingen af den unges identitet.

Identitet

Illeris beskriver, hvordan læring er med til at udvikle identiteten som menneske, primært i barndom og ungdom, frem mod etableringen af en nogenlunde stabil personlig identitet som voksen⁷⁹ og i denne proces:

"er læringen grundlæggende præget af netop denne identitesproces, og alle læringsimpulser filtreres typisk et spørgsmål i retning af: hvad betyder dette for mig og min identitet?"⁸⁰

Selve identitetsbegrebet er komplekst og genstand for tilbagevendende diskussioner om, hvordan identiteten præges og udvikles. Denne dybere diskussion vil jeg ikke gå ind i her, men holde mig til at se på, hvad STU'en betyder for den unges identitetsfølelse ud fra den betragtning at identitet både drejer sig om det at være en individuel skabning, samt det at være en social skabning i en samfundsmæssig sammenhæng. Dette perspektiv defineres af Illeris således:

"Identiteten er altid både en individuel, biografisk identitet, en oplevelse af en sammenhængende individualitet og et sammenhængende livsforløb – og samtidig en social, samfundsmæssig identitet, en oplevelse af en bestemt position i det sociale fællesskab"⁸¹

De unge på STU'en befinder sig i høj grad i den proces, hvor de udvikler deres identitet, både qua deres alder og i og med, at der er stor fokus på selvrefleksion og selverkendelse i STU-processen. Fokus er at lære sig selv at kende ud fra de forudsætninger og drømme, den unge har, samtidig med, at den unge skal finde sig selv og sin plads i den sociale, samfundsmæssige verden. Om det at udvikle sin identitet, sit jeg, har Jarvis en mere filosofisk betragtning:

"Filosofisk set findes det eksisterende jeg kun i nuet, og da man ikke kan standse tiden, betyder det, at man altid er undervejs, altid under forandring. Paradoksalt nok indebærer denne stadige forandring imidlertid

⁷⁹ Illeris, K. (2006) s. 266

⁸⁰ Ibid

⁸¹ Illeris, K. (2006) s. 146

netop følelsen af at være sig selv, at være den samme. At "være" og at "blive" er uløseligt sammenflettet og menneskelig læring er et af de fænomener, der skaber denne sammenfletning og dermed er grundlæggende for livet selv"⁸².

Dette hænger igen sammen med de unges egen opfattelse af læringen under STU'en, som jeg var inde på i analysen af læringen. Den identitetsudviklende og forandrende læring, der kan finde sted i STU-forløbet, når vi taler arbejdet med de grundlæggende kompetencer omkring adfærd, refleksion og selverkendelse hos de unge, opfattes ikke altid som værende læring af de unge selv. Dette kan netop skyldes perspektivet i Jarvis' citat ovenfor, som netop drejer sig om følelsen af at være "den samme" på trods af "en stadig forandring". Processen med at udvikle segen identitet, kan derved for de unge opfattes som "usynlig" i og med, at der ikke nødvendigvis kommer konkrete kvalifikationer ud af det:

"de unge herude, har ofte mange kvaler med at finde ud af, hvem de er, finde deres identitet på en eller anden måde, altså det er jo det, vi arbejder med hele tiden, og det kan godt være vanskeligt at skulle forklare de unge, at det der kommer til at stå i det her kompetencebevis, der er mest sådan noget med adfærd, hygiejne og social omgang med andre osv. Selvom de godt ved, at vi har arbejdet med det og måske også, at det har været nødvendigt, så synes de ikke, at det er at have lært noget" (Pædagog)

Det centrale er igen skismaet mellem at lære noget som omverden tager for givet og det at tilegne sig konkrete kompetencer indenfor et fag. Sat på spidsen kan man sige, at de unge, via STU'en, får en uddannelsesmæssig mulighed, der kan hjælpe dem til identitetsudvikling.

Jarvis beskriver netop læring som et eksistentielt fænomen, hvor udgangspunktet er

*"personen som helhed – dvs. både krop og psyke. Denne proces kan beskrives som udvikling af det at være menneske"*⁸³

Han beskriver desuden, hvordan man indenfor rammerne af et samfund, på spørgsmålet om, "hvem er du?" Altid kan svare "Jeg er en, der er ved at lære at blive mig selv"⁸⁴. I denne lidt kryptiske udtalelse ligger der noget centralt i forhold til udviklingen af identitet hos de unge, som drejer sig om det, at læring i høj grad bliver det, som Jarvis beskriver som "processen, der drejer sig om mig og min livsverden"⁸⁵ Velvidende at læringsbegrebet altid i en eller anden grad tager udgangspunkt i en kontekst, i en livsverden, er dette perspektiv ekstra centralt for STU'ens unge, da deres læring primært drejer sig om at finde sig selv i denne livsverden og afklare de fremtidige

⁸² Jarvis, P. i Illeris, K. (2008) s. 52

⁸³ Jarvis, P. i Illeris (2006) s. 53

⁸⁴ Jarvis, P. i Illeris (2008) s. 40

⁸⁵ Jarvis, P. i Illeris (2008) s. 41

livsvilkår indenfor denne livsverden, hvilket i særdeleshed hænger sammen med den "fornuftstyrede selvbestemmelse", behandlet i første del af analysen.

Ovenstående bringer mig videre til et andet centralt perspektiv, som drejer sig om spørgsmålet om, hvad det at have "mening i tilværelsen" er.

Mening i tilværelsen

Alle mennesker har drømme og forhåbninger, det gælder også unge på STU:

"Jeg ville gerne arbejde i en børnehave, jeg elsker børn. Og så ville jeg gerne lære at spille guitar, og så kunne jeg sidde der og spille, være hende den hippieagtige, der synger om den lille undulat og alt det der (griner) det ville jeg godt" (Anne)

Om det er realistisk eller ikke realistisk, at Anne kommer til at arbejde i en børnehave, er måske mindre relevant i forhold til behovet for det at have håb, ønsker og drømme:

"Jeg ville gerne bo i et hus, der er til at holde rent og sådan. Jeg ville gerne bo sammen med min kæreste, min hund og min kat og arbejde med heste, og have en opvaskemaskine. Jeg ville gerne bo på landet, men ikke helt ude på landet, heller ikke i byen. Sådan midt mellem, det ville jeg gerne" (Pia)

Ud fra det Pia og Anne fortæller, kan man se, at det ikke nødvendigvis er store krav, der stilles til livet, men drømme om en fremtid, der kan betegnes som "almindelig", hvilket igen bekræftes af UU-vejlederen, som fortæller:

"Der var en undersøgelse i bladet LEV. De havde spurgt unge i målgruppen om, hvad det bedste liv er. Det var at have en kæreste og et arbejde. De vil jo gerne være som alle de andre, og det betyder at have en familie og et arbejde, og kunne klare sig selv. Jeg synes ikke, at jeg oplever den der med at være tilbagelænet. Man vil gerne ud og lave noget. Så giver STU'en dem det der skub. Det kan altså ikke nytte noget, at du kommer kl 10 om formiddagen, hvis vi møder klokken 8, alle de ting"

Undersøgelsen, der nævnes stammer fra bladet LEV⁸⁶, udgivet af foreningen LEV⁸⁷, hvor STU var temaet for septembernummeret 2010. Blandt andet i artiklen "Danmarks råstof" i førnævnte nummer, er spørgsmålet om det at have drømme om fremtiden et vigtigt element:

"Det afgørende er at have drømme for fremtiden. Det har unge mennesker med udviklingshæmning også, nogle gange skal de dog have en hjælpende hånd for at få sat ord på drømmene. For det kan godt være, at man ikke kan blive pilot, men måske kan man blive uddannet til at kunne arbejde i lufthavnen"

Det bliver således ikke bare vigtigt at have drømme, men også vigtigt at få hjælp til at finde dem, hvilket trækker en tråd tilbage til diskussionen omkring realistiske eller ikke realistiske drømme. I forlængelse af ovenstående citat fra førnævnte artikel bliver STU'en et instrument til at finde den realistiske drøm:

⁸⁶ www.lev.dk/medlemsservice/lev-bladet/lev-5-2010.aspx

⁸⁷ LEV er en privat landsdækkende forening for udviklingshæmmede, pårørende og andre interesserede

"Før ungdomsuddannelsen for unge med særlige behov (STU) blev etableret, var det svært – næsten umuligt – at finde drømmen. Men i dag kan man designe en ungdomsuddannelse, så man får netop de kompetencer, der gør, at man kan være med til at laste et fly, gøre rent eller noget helt tredje"

Man kan sige, at STU'en har skabt større fokus på at koble drømmen til fremtiden, og at STU'en derved kan blive et skridt på vejen til "mening i tilværelsen", i og med at den unge hjælpes til at finde den realistiske drøm og derved for oplevelsen af succes når drømmen "går i opfyldelse", hvilket igen kan bidrage til større tro på sig selv.

Dermed er begrebet uddannelse igen centralt. Det at STU'en giver disse unge mulighed for at tage en uddannelse, er en form for "normalisering" af gruppen. Om det er at stikke de unge blår i øjnene og give dem forventning om en fremtid på arbejdsmarkedet, som måske alligevel ikke er realistisk, hører en anden diskussion til, som jeg vender tilbage til i 4. del af analysen.

Vender vi tilbage til begrebet selvværd er ordet uddannelse væsentligt. For Bo, som tidligere har været nævnt, har det haft betydning for hans selvværd i forhold til at kunne passe sit job med løntilskud hos en landmand. Til spørgsmålet om, hvorvidt det betyder noget for Bo, at det hedder en uddannelse, svarer pædagogen:

"Det betyder meget. Han (Bo) mener virkelig, at han passer de der køer. Men vi ved jo godt, at han hver dag skal have at vide, hvor stor den skovlfuld foder skal være, og at de kun skal have en. Det skal han jo have at vide hver dag. Men i hans verden, så passer han de køer, og det gør noget godt for ham og hans selvværd"

Dette fører igen videre til et helt centralt skisma: Retten til uddannelse overfor mulighed for og evner til uddannelse. Hvis en uddannelse efter folkeskolen hører med til de at have mening i tilværelsen, er det centralt, og med STU'en har alle unge i det danske samfund fået den mulighed.

At dette ikke nødvendigvis betyder, at alle drømme går i opfyldelse, er ikke problemet:

"Så kan de få et godt liv på en anden måde, så kan vi måske hjælpe dem med at få en beskyttet beskæftigelse, det der før hed skånejob og som nu hedder job med løntilskud. Og hvis vi så i samarbejde med den unge kan finde et godt sted, hvor de kan få lov at blive, så synes jeg at de også får et godt liv, noget at stå op til. Noget spændende at lave og nogle sociale relationer" (Pædagog)

Igen bekræftes, at det at være en del af noget og med i et socialt fællesskab er væsentligt og et af STU'ens helt grundlæggende formål, hvilket kan være positivt selvforstærkende i forhold til at fastholde og fortsætte den udvikling STU'en har sat i gang hos den unge:

"Når nu de har noget at stå op til, så er der også nogle mennesker, der bekymrer sig om dem. Kommer de hver dag? Ser de ordentlige ud i tøjet? Omverden lægger mærke til om de er der. Det ikke en social og sundhedsassistent, der kommer forbi for at se om de trækker vejret i dag. De er med i et socialt fællesskab" (Pædagog)

Igen bekræftes et af STU'ens væsentligste formål; at ruste den unge til så aktiv deltagelse i voksenlivet som muligt, hvilket giver mening til Jarvis' svar på spørgsmålet: *Hvem er du?: "Jeg er en, der er ved at lære at blive mig selv"*, med hvilke muligheder, det nu indebærer for den enkelte. Oplevelsen af at have mening i tilværelsen hænger således sammen med det at være som de andre, have de samme ting og de samme muligheder. Drivkraften bag læringen, der kan bringe den unge tættere på "mening i tilværelsen" hænger sammen med den unges "oplevelse af verden", som Jarvis definerer som:

*"det sted, hvor vi mødes med verden (både fysisk og socialt). Den eneste måde vi kan opleve dette møde på, er gennem vores sanser – vi ser, føler, hører, lugter og smager. Disse sansninger er udgangspunktet for al læring"*⁸⁸

Man kan heraf udlede, at det helt eksistentielt drejer sig om, at de unge oplever og sanser verden i de sociale sammenhænge, og derigennem bevidst eller ubevidst definerer deres opfattelse af "mening i tilværelsen" og det at "lære at blive sig selv". Dette hænger igen sammen med overvejelser om graden af at kunne "bestemme selv", som er ekstra væsentligt i forhold til denne gruppe unge.

I forlængelse ovenstående perspektiver og desuden med en tråd tilbage til analysens 1. del, hvori Klafkis begreb "fornuftig selvbestemmelse" blev præsenteret, bevæger jeg mig over i en anden vigtig faktor i drivkraftsdimensionen; behovet for medbestemmelse i eget liv.

Den "fornuftige selvbestemmelse"

STU'en er individuelt orienteret og tager udgangspunkt i den unges egne behov og interesser, men medarbejderne på STU-institutionerne har samtidig til opgave at hjælpe den unge til så vidt muligt at blive tilpasset til normerne i samfundet. Hvad er rigtig og forkert opførsel, rigtige og forkerte normer? Naturligvis eksisterer der nogle lovmæssige rammer, som man som samfundsborger skal holde sig indenfor, men der er også de mere kulturelt funderede normer for opførsel og social omgang med andre mennesker, som det opfattes som forkert at træde udenfor, selvom der ikke er tale om lovbrud.

Gennem interviewet med leder og under flere uformelle samtaler med ansatte på en STU-institution, fik jeg kendskab til historien om Maja, som her er sammensat til en case til at illustrere ovenstående eksistentielle spørgsmål om retten til at bestemme over eget liv:

⁸⁸ Jarvis, P. i Illeris, K. (2008) s. 53

Maja:

Maja er 21 år og på STU og har haft en problematisk opvækst og kommer fra en ressourcervag familie. Under hendes STU har hun, sammen med institutionens medarbejdere, arbejdet med forskellige fokuspunkter, som bl.a. har omhandlet en tendens hun har til at lyve og sætte splid mellem andre, manglende situationsfornemmelse og andre uhensigtsmæssige adfærdsmønstre. Det er af institutionen vurderet, at på trods af disse mønstre, har Maja en potentiel mulighed for fleksjob efter STU, da hun klarer sig relativt godt i intelligens tests i forhold til målgruppen, og arbejder med udvikling af faglige kompetencer indenfor køkkenområdet, med henblik på et evt. fleksjob. Maja har rykket sig meget indenfor det faglige, men hendes adfærd skaber bekymring:

"Hun kontakter fremmede mænd på nettet uden nogen kritisk sans. Ringer til en hvilken som helst fremmed mand hun møder på nettet, og får ham til at hente hende og tage hende med et eller andet sted hen. Vi har forsøgt at fortælle hende, at det er rigtigt farligt, vi har prøvet at holde møde med hende og hendes mor og fortalt hende om, hvad der kan ske, hvis man gør det, vi har snakket med hende om adfærd på Facebook og sms, og prøvet at hjælpe hende med at tage kontakt til nogle af de her mænd, som blev ved med at kontakte hende, for at få det afsluttet, og selvom vi gør det, så stikker Maja af lørdag aften og får nogle fremmede til at hente hende, som så kører hende til Randers, hvor hun overnatter og vi kan så konstatere, at det vi har gjort, har hun ikke profiteret af. Så det kan jo ikke hjælpe noget, at vi bare bliver ved med at gøre det. Så har vi sammen med Maja lavet en aftale om, at vi sammen med hende prøver at lukke ned for nogen af de her ting. Tager pc'en fra hende i en periode, så hun ikke kan gå på Facebook, få lukket nogle af hendes profiler, så de ikke kan kontakte hende, men så låner hun bare nogle andres telefoner" (Leder).

Institutionen laver i samarbejde med Maja aftaler omkring ændring af adfærd, som ikke hjælper og Maja falder gang på gang tilbage i adfærd, hvilket har fået institutionen til at miste troen på at de kan ændre hendes adfærd:

"Vi kan sige, at vi ikke længere tror på, at vi kan holde hende fra det, men vi kan give hende nogle rammer, der måske kan dæmpe det, og så håber vi, at i den periode hun er hos os, der modnes hun så meget, at hun kan se det på et tidspunkt. Når hun så skal videre, så håber vi så, at vi har rykket nogle ting, så kan vi måske redde hende fra at ende inde på Istedgade eller det, der er værre. (Leder)

Men den modningsperiode og de rammer, som den tre-årige STU giver Maja, håber institutionen alligevel at kunne få skabt den refleksion hos Maja, der skal til for, at hun korrigerer på adfærd, med henblik på, at det er det bedste for Maja:

"Ja, det synes vi jo. Det er ikke sikkert, at hun selv synes det. Med de her unge. Vi kan nogle gange være i tvivl om, at det, vi synes er godt for dem er det samme, som de selv synes er godt for dem, fx når vi taler med Maja, er vi seriøst i tvivl om hun overhovedet synes, at de her tiltag er en god ide. Hun kan ikke se problematikken. Det må vi så tage til efterretning, hun er jo ikke umyndiggjort" (Leder)

I forlængelse af spørgsmålet om, hvad det vil sige at have "mening i tilværelsen", er man nødt til at forholde sig, at det kan der være delte meninger om. I samfundet eksisterer nogle normer og opfattelser af rigtigt og forkert, som er dominerende og dermed medvirkende til at bestemme, hvad der betragtes som rigtigt eller forkert, godt eller skidt. Jeg skal ikke give udtryk for, at jeg mener at "ende på Istedgade", som lederen udtrykker det, er det bedste for Maja, men selve problematikken peger på noget centralt i den eksistentielle diskussion omkring retten til at bestemme over eget liv.

Majas adfærd overskrider nogle uskrevne regler omkring omgangen med fremmede. Dette problematiseres af institutionen ud fra nogle eksisterende normer for den slags adfærd, og omkring det, at det ikke er ønskværdigt, og tilmed farligt. Men som lederen siger, har Maja svært ved at se problemet. Hvis Majas adfærd ikke forhindrer hende i at udvikle kompetencer indenfor køkkenområdet, med henblik på et muligt fleksjob, kan man argumentere for, at det er en del af hendes private valg som frit myndigt menneske. Det Maja gør er ikke ulovligt. Det er således ikke en adfærd, der nødvendigvis ville blive grebet ind overfor, hvis en ung udenfor målgruppen agerede tilsvarende, i hvert fald ikke fra samfundets side. Men i og med, at Maja befinder sig i målgruppen, bliver beskyttelselementet centralt, forstået således at Majas valg af adfærd simpelthen kan skyldes manglende refleksionsevne og dermed evne til at vurdere de mulige konsekvenser af adfærden.

Man kan argumentere for at Majas selvbestemmelse ikke kan betragtes som "fornuftig" og at hun derfor skal hjælpes til at indse dette, men pointen er, at der kan opstå en gråzone i forhold til at vurdere, hvor de etiske grænser for indgriben i individets selvbestemmelse skal gå. Netop det er et centralt aspekt ved STU'en ud fra den betragtning, at den læring STU'en gerne skulle foranledige hos den unge, i højere grad er påvirket af nogle etiske normer for adfærd i vores samfund, end den er af spørgsmålet om den mere konkrete læring, som jeg var inde på i analysens første del. Der er ingen tvivl om, at samfundet i en eller anden grad efterspørger den højest mulige grad af modenhed, selvstændighed og ansvarlighed, ikke bare hos STU'ens unge, men hos alle unge. Som Illeris udtrykker det i forlængelse af en diskussion omkring læring og livsforløb:

*"Det vigtigste at lære for de unge i dag er at kunne orientere sig, at kunne foretage valg, man kan stå inde for, at have sig selv med og ikke bruge sit liv på noget forkert"*⁸⁹

Ovenstående citat sætter trumf på "retten til selvbestemmelse" i forhold til omverdens forventning om "ikke at bruge sit liv til noget forkert". Omdrejningspunktet for Jarvis er netop overvejelser over paradokserne i det menneskelige sociale liv og siger i den forbindelse at:

*"der som udgangspunkt kan påpeges et fundamentalt paradoks: læring er et individualistisk foretagende, men samfundet er organiserende. Derfor må læring også relatere sig til det samtidige samfunds sociale natur"*⁹⁰

Disse perspektiver sammenholdt med casen om Maja er et eksempel på dette paradoks. Hvis læring er individualistisk og dermed relaterer sig til individets opfattelse af "mening i tilværelsen",

⁸⁹ Illeris, K. (2006) s. 214

⁹⁰ Jarvis, P. i Illeris, K. (2000) s. 140

som er fundamentet for drømme og dermed motivation, hvori består så grænsen mellem dette og tilpasningen til det omgivende samfunds forventninger? Dette spørgsmål kan naturligvis ikke besvares entydigt, men sætter hele den eksistentielle diskussion i perspektiv.

Delkonklusion – det eksistentielle

I denne 2. del af analysen har omdrejningspunktet været de eksistentielle aspekter omkring det at lære og være under uddannelse, og dermed hele spørgsmålet om, hvad der kan drive de unge til læring. I denne dimension er begrebet motivation centralt, da det i høj grad er drømme og håb om fremtiden, der motiverer de unge til læring. Dermed bliver det at lære konkrete færdigheder, som de unge har en forhåbning om kan bruges i fremadrettet, til et centralt element. Dette bunder i behovet for at høre til og være som andre. Motivationen kommer i fokus set i relation til begrebet uddannelse, som har betydning for de unges opfattelse af STU'en. Det, at det hedder uddannelse betyder noget, selvom de unge også kan være kritiske overfor STU'ens betydning for deres muligheder. Det hænger igen sammen med selvværdsbegrebet, som er så vigtigt et parameter for disse unge, idet de mange gange qua deres ofte problematiske opvækst, har stort behov for succesoplevelser. Det at kunne gennemføre en uddannelse, bliver dermed en succesoplevelse for dem, som kan have positiv indvirkning på selvværdet.

At læring betragtes som et grundlæggende behov hos mennesket, giver netop mening i relation til ovenstående, idet vi i vores samfund, naturligt nok, drager paralleller mellem det at tage en uddannelse og det at lære. Læring ligger implicit i begrebet uddannelse i højere grad end hvis STU'en blev kaldt for et pædagogisk forløb. Har en person taget en uddannelse, er der i omverden en forventning om, at personen har lært noget. Dette hænger sammen med oplevelsen af succes og dermed selvværdet eller selvværdsættelsen.

STU'ens indflydelse på de unges identitetsdannelse har vist sig central, i og med at læring er grundlæggende for livet selv, og dermed for det "at lære at blive sig selv". I dette perspektiv ligger dermed udviklingen af evnen til "fornuftig selvbestemmelse", som er så fundamentalt vigtigt for at kunne agere som individ i samfundet med de evner man har, og derudfra formå at vurdere, hvad "mening i tilværelsen" er, og dermed en fornuftig disponering af det myndige menneskes ret til at bestemme over eget liv.

Ovenstående betragtninger bringer analysen ind i den næste dimension, som drejer sig om samspillet mellem den unge og omverden ud fra tesen om, at samspillet med omverden indgår som en central og uundgåelig del af al læring.

Det bliver dermed relevant at drage det narrative perspektiv ind i belysningen af samspilsdimensionen ud fra overbevisningen om, at de betydninger, der tillægges STU'en af de involverede aktører er udtrykt og skabt gennem de eksisterende narrativer. Det er således det narrative, der skal være fokus for analysens tredje og næstsidste del.

Analyse 3. del - Fortælling

Samspilsdimensionen

Formålet med denne analysedel er at begribe og forstå, hvilken betydning aktørernes fortællinger om STU'en og STU'ens unge har for den måde STU'en opfattes på blandt disse aktører. Fokus bliver således de fortællinger, der eksisterer i samspillet mellem de personer, der på forskellig vis har berøring med STU-processen; de unge selv, underviserne, sagsbehandlerne m.fl., og disse fortællingers virkning. Læringens samspilsdimension drejer sig netop om samspillet mellem den lærende og omverden. I praksis kan læringens samspilsdimension antage mange former:

*"fx typisk perception, formidling, oplevelse, imitation, virksomhed eller deltagelse, hvor det væsentlige er, at jo mere aktivitet og engagement den lærende involverer i samspillet, jo større bliver læringsmulighederne"*⁹¹

Det centrale er dermed aktiviteten i forskellige former, eksisterende i samspillet mellem STU'ens aktører, der er medvirkende til at skabe læringsmulighederne via de virkelighedskonstruktioner, der skabes i dette samspil. Denne forståelse gør sig også gældende i det narrative perspektiv, hvor de fortællinger der eksisterer, samskabes og vedligeholdes i den sociale interaktion mellem mennesker er med til at skabe mening. Jerome Bruner stiller netop spørgsmålet:

*"Hvad taber man egentlig, og hvad vinder man, når mennesker skaber mening i verden ved at fortælle historier om den – ved at anvende den narrative tænkemåde til at konstruere virkeligheden?"*⁹²

Det er således de historier, de fortællinger, der eksisterer, skabes og vedligeholdes mellem STU'ens aktører, der bliver det centrale i sigtet mod at forstå, hvilke betydninger disse fortællinger skaber. Narrativ forståelse omfatter hele spektret af måden, mennesker tænker, kommunikerer, lærer og forstår sig selv på. Når vi forklarer og beskriver os selv og vores omverden sker det gennem narrativer, altså igennem de ord og handlinger, vi bruger i bestemte sammenhænge.

Narrativ praksis drejer sig om fortællingers virkelighedsskabende kraft og om, hvordan mennesker erfarer og tilskriver mening gennem fortællinger og konstruerer virkeligheden i samspil med omverden. Michael White siger om det at kalde livet for en historie, en fortælling eller et narrativ:

*"Den metafor skal antyde, at mennesker er fortolkende væsener – at vi aktivt fortolker vores erfaringer mens vi lever vores liv. Den skal antyde, at det ikke er muligt for os at fortolke vores erfaringer uden at have adgang til en fortolkningsramme, som giver os en kontekst for vores erfaringer, og som gør tilskrivning af mening mulig. Den skal antyde, at fortællingen udgør denne fortolkningsramme"*⁹³

⁹¹ Illeris, K. (2006) s. 134

⁹² Bruner, J. (1999) s. 205

⁹³ White, M. (2006) s. 27

Man kan sige, at STU'ens betydning skabes i de fortolkningsrammer, de fortællinger om STU'en, der bliver fortalt og genfortalt af de unge selv, deres familier, de ansatte på institutionerne, sagsbehandlerne osv. En underviser siger eksempelvis om STU'en:

"Jeg synes lidt den er en narrehat for de unge. Der er ikke tænkt på, hvad den unge skal videre, der er ingen overbygning til STU'en. De får bare et papir, som de alligevel ikke rigtigt kan bruge til noget"

Her bliver nogle af underviserens erfaringer med STU'en udtrykt gennem en fortælling, og dermed udtrykkes en del af den mening, han tilskriver STU'en. Via fortællinger omkring STU'en som den ovenfor, skaber underviseren mening i nogle erfaringer, han har haft, der har gjort, at han ser STU'en som en "narrehat" Det er således, som White udtrykker det:

"det er gennem de fortællinger eller historier, som folk fortæller om deres egne og andres liv, at de skaber mening med deres erfaringer"⁹⁴

I forlængelse af dette kan man sige, at mennesker ikke blot fortæller en historie om sig selv, men også er medskabende til andres identitet gennem disse fortællinger. Underviserens fortælling afspejler således ikke bare hans egen erfaring, men bliver også identitetsskabende i forhold til de unge, når han siger, at "de ikke kan bruge STU'en til noget".

STU'ens aktører er konstant formende, tolkende og i spil med de eksisterende narrativer om STU'en og STU'ens unge. Dette påvirker dem løbende i forskellige retninger, da de hele tiden skaber overbevisninger og formodninger af det, de oplever med STU'en. Anne fortæller:

"Jeg var ude et sted i praktik, hvor der kun var nogen, der også var på STU, i praktik, og der spurgte jeg direkte køkkenpersonalet, hvad jeg kunne bruge den her uddannelse til, og der sagde hun til mig: STU'en kan man jo praktisk talt ikke bruge til en skid... Det sagde hun til mig, og det har jeg så tænkt siden, at jeg kan ikke bruge den til en skid, udover at have det sort på hvidt, at jeg har brugt tre år fornuftigt, at jeg ikke bare har siddet i en sofa, jeg har lavet noget"

Annes historie viser, hvilken påvirkning "køkkenpersonalets" fortælling har haft på hendes opfattelse af STU'en og dermed, hvilken betydning den erfaring får for Annes tilskrivning af mening til STU'en. Om køkkenpersonalets udtalelse er rigtig eller forkert er således ikke det vigtige. Derimod er det den *betydning* udtalelsen får, der er interessant. Som Bruner udtrykker det:

"en fortælling kan være "virkelig" eller opdigtet uden den mister sin kraft som historie"⁹⁵.

Anne fastholdes i opfattelsen af ikke at kunne bruge STU'en til "en skid", hvilket kan blive begrænsende for hende i forhold til at få det optimale ud af STU-processen.

⁹⁴ White, M. (2006) s. 66

⁹⁵ Bruner, J. (2009) s. 53

Problemmættede og foretrukne fortællinger

I samspillet mellem mennesker sker det undertiden, som i ovenstående eksempel med Anne, at der udvikles unuancerede fortællinger, som kan være begrænsende for læring og udvikling og fastholde mennesker i negative spiraler. Disse fortællinger kaldes i det narrative perspektiv for *problemmættede fortællinger*⁹⁶. I den narrative tænkning er spørgsmålet ikke om problemet eksisterer eller ikke eksisterer, men om problemet opleves som virkeligt, som jeg var inde på ovenfor. Problemmættede fortællinger vil dog som regel i en eller anden grad, dække over et ønske om, at noget var anderledes:

*"Der kan kun eksistere problemer i et narrativt perspektiv, hvis der implicit i dette narrativ er et ønske om en anden tilstand, et andet liv, en anden praksis"*⁹⁷

I de opfattede problemer ligger der således som regel et ønske om en anden tilstand. Når underviseren taler om STU'en som en narrehat, kan der ligge et udtalt ønske om, at STU'en ikke var den narrehat, han ser den som. Eller når Anne siger, at hun ikke kan bruge STU'en til "en skid", ligger der som udgangspunkt et ønske om, at hun *kunne* bruge den. Omdrejningspunktet i den narrative tænkning er at se dybere ind i de problemmættede fortællinger til alternative, mere *foretrukne fortællinger*⁹⁸. Ordet foretrukken skal forstås, som det, der er "at foretrække" i et givent fællesskab og ikke som "rigtigt" i almen forståelse. En vigtig pointe er således, at den fortælling, der er foretrukken i en bestemt sammenhæng, ikke behøver at være det i en anden, idet vores virkeligheder skabes i de relationer, kulturer og fællesskaber, vi indgår i. Det centrale bliver dermed, at finde frem til nogle foretrukne fortællinger, der måske lever i skyggen af de problemmættede, White beskriver dette perspektiv således:

*"Ligegyldigt hvor forfærdeligt, pinefuldt og slemt livet kan føles, kan der altid fortælles en anden og supplerende historie – ikke en frit i luften svævende naiv omformuleringshistorie, som at glasset ikke kun er halvt tomt, men også er halvt fuldt, men en alternativ historie baseret på andre levede erfaringer, der udtrykker andre intentioner, værdier, håb, principper og forpligtelser end den problemmættede historie"*⁹⁹

Med dette, sætter White trumf på troen på, at der altid eksisterer modsvar til problemmættede fortællinger, som viser en alternativ historie. Menneskers valg af narrativ, når de skal fortælle om en holdning, overbevisning eller oplevelse, de har haft, er vigtig for den betydning, der skabes med

⁹⁶ White, M. (2006) s. 19

⁹⁷ White, M. (2006) s. 21

⁹⁸ White, M. (2006) s. 19

⁹⁹ White, M. (2006) s. 19

fortællingen. Det har således stor relevans, hvordan STU'en italesættes, og at STU'en kan være en vej fra en problemmættet til en mere foretrukken fortælling, er følgende citat et eksempel på:

"Mange herude har nogle familiemedlemmer, der hakker lidt på dem, fordi man ikke er god nok. Der har været mange problemer i skolen og sådan. I lang tid, og alt muligt med kommunen, at man ikke dur til nogen ting. STU'en er god på den måde. Så føler man, at man dur til et eller andet alligevel" (Pia)

Pias beskrivelse af en problematisk baggrund, kan siges at være problemmættet fortælling, der imødekommes af STU'en, som giver følelsen af "at du til noget". Den problemmættede fortælling har dermed bevæget sig i retning af også at være en foretrukken fortælling. Det er en grundantagelse i narrativ tænkning, at en fortælling eller konklusion aldrig kan sige alt. Der er altid flere mulige fortællinger. Der kunne således i Annes fortælling om ikke at kunne bruge STU'en gemme sig andre mere foretrukne fortællinger, som når Anne efterfølgende siger:

"Jeg er måske lidt en pessimist, kan man godt kalde det det? For jeg synes jo ikke jeg har rykket mig ret meget, måske hvis man spørger lærerne herude, så synes de måske nok at jeg har rykket mig, og måske forskellige sagsbehandlere kan mærke forskel på mig, at jeg er blevet bedre, men det er de andre – jeg føler det ikke selv. Jeg ved da godt, at jeg måske kan tage mere ansvar og sådan, men jeg synes ikke at selvste mit jeg når jeg snakker, det har ikke ændret sig"

Her er der eksempler på små åbninger i den problemmættede dominerende fortælling om Anne, der ikke har rykket sig og ikke føler, hun er blevet bedre, der kunne spørges ind til, og udfoldes yderligere. Anne beskriver, hvordan hun ikke har rykket sig, men siger alligevel, at lærerne måske synes hun har rykket sig, og at hun måske *kan* tage mere ansvar. Der er noget selvmodsigende i Annes fortælling, og man kunne arbejde med at udfolde de foretrukne dele af den.

Fortællinger skabes og vedligeholdes i den sociale interaktion mellem mennesker og bliver til i en aktiv samskabelsesproces, der bidrager til dens vedligeholdelse ved løbende at genfortælle og føre nye erfaringer og begivenheder til. Det, der kan vedligeholde og dermed gøre det svært at stoppe de problemmættede fortællinger er, at mennesker har en tendens til at udelade begivenheder, der ikke stemmer med det dominerende narrativ. Bruner har den pointe, at:

"begivenheder og hændelser, der ikke historiegøres og tillægges mening i sammenhæng med andre erfaringer, ikke kan fastholdes i hukommelsen"¹⁰⁰

Den danske erhvervspsykolog Michala Schnoor kalder" dette for "*sektiv perception*"¹⁰¹ som når Anne retter sin opmærksomhed mod det, der bekræfter, at hun ikke har lært noget under STU'en, som er hendes dominerende plot. Hun overser dermed det, der ikke bekræfter dette plot. Hun

¹⁰⁰ Bruner, J. (2009) i Schnoor, M. s. 28

¹⁰¹ Schnoor, M. s. 27

udvikler selektiv hukommelse, forstået på den måde, at hun lettere husker det, der passer med den dominerende historie og glemmer det, der ikke passer ind.

Det er væsentligt, hvilke fortællinger, der trækkes frem og gøres betydningsrige. Dette er ikke bare relevant i forhold til de unge, men også i forhold til at se på, hvordan de voksne aktører taler om de unge på. I min observationsprotokol, er der noteret flere eksempler på fortællinger om en elev på institutionen, Malene, som jeg vil bruge som case for at illustrere, hvordan man kan arbejde med en fortællings opbygning og konstruktion, for at blive klogere på dens virkning og betydning.

Hverdagsfortællinger om Malene

1. *"Malene har nu igen været årsag til ballade mellem pigerne. Det er hendes største fokuspunkt under STU'en, at lære at nedtone det. Der er bare altid drama der hvor hun er. Hun har så stort et behov for drama" (pædagog)*
2. *"Nu er hun syg igen, det er det der skabte balladen, hun vil til lægen, fordi hun har ondt i maven, men vi kan ikke køre hende til lægen hele tiden, det er aldrig noget alvorligt, der er lidt Peter og ulven over det, hvornår ved vi om det er noget alvorligt?" (botræner)*
3. *"Vi havde supervision på Malene og kom frem til at vi skulle konfrontere hende med nogle af episoderne, hvor hun havde løjet, for at gøre hende opmærksom på nogle af konsekvenserne, hun brød helt sammen, men det hjalp faktisk et stykke tid" (leder)*
4. *"Hun er faktisk en sød pige, men hvordan skal hun dog blive anderledes. Hun har haft det svært i barndommen og familieforholdene er ikke noget at råbe hurra for. Moren taler aldrig om andet end sygdom og død. Hun får kun opmærksomhed fra moren, når der er drama" (underviser)*

Kendetegn ved en fortælling: De 7 P'er

Schnoor har, inspireret af White og Bruner, opstillet nogle kendetegn, som kan bringes i spil, når man skal arbejde med en fortælling. Disse kendetegn kalder hun for de 7 P'er:¹⁰² *perspektiv, publikum, plot, punktuering, persongalleri, positionering, pointe*, som jeg vil skitsere med ovenstående case som eksempel.

Det personlige *perspektiv*, som Bruner kalder for *fortællingens perspektivisme*¹⁰³, er fortællingens stemme, som tager udgangspunkt i værdier, interesser og synspunkter. I fortællingen om Malene er det personalet på en STU-institution, der danner perspektivet, ud fra enigheden om Malenes uhensigtsmæssige adfærd og årsagen til den.

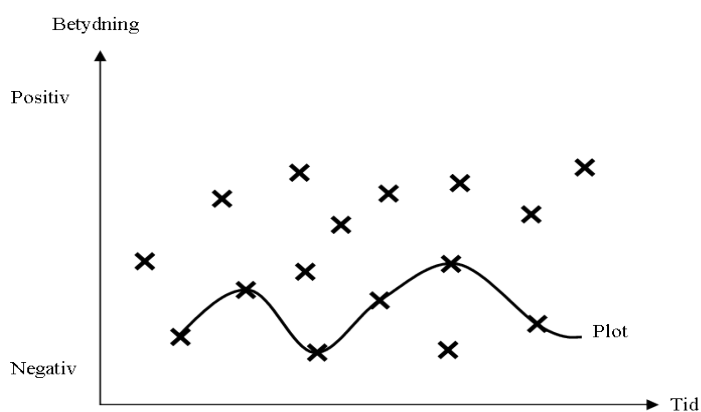
Fortællingens tilhørere kaldes for *publikum*, og er fortællingens relationelle dimension, da betydningen skabes i relationen mellem fortælling og publikum. Når medarbejderne deler deres

¹⁰² Schnoor, M. s. 71

¹⁰³ Bruner, J. I Schnoor, M. s. 71

opfattelser og oplevelser omkring Malene skabes fortællingerne blot ud fra ord og handlinger, men også ud fra hvordan de lyttes til og opfattes af publikum.

En fortællings røde tråd kaldes for et *plot* og angiver fortællingens primære budskab. Ovenstående eksempler har alle det primære budskab, at Malene har uhensigtsmæssig adfærd og bekræfter så at sige hinanden. Det er plottet der gør, at man kan kæde en række begivenheder omkring Malene sammen i et meningsfyldt hele. Narrativ mening skabes ved at noget sker i sammenhæng eller på baggrund af en anden hændelse.



Kilde: Schnoor, M. (2009): *Narrativ Organisationsudvikling*, s.28

Modellen ovenfor illustrerer, hvordan enkelte begivenheder udvælges og forbindes med hinanden i forhold til, hvordan de hænger sammen med det dominerende plot. Linjen gennem krydserne i figuren viser, hvordan historien sammenkædes af de begivenheder, der skrives ind i den. De krydser i modellen, der ikke er forbundet af linjen, der indikerer plottets vej, skal illustrere de begivenheder om Malene, der måske *udelades* af fortællingerne. Disse begivenheder lever således i skyggen af den dominerende fortælling, som fravælges, bevidst eller ubevidst.

Denne pointe understreges af Schnoor således:

*"Når organisationsmedlemmer fortæller historier, er det dermed en måde at organisere hverdagens oplevelser på, der skaber kontinuitet og mening, og som skaber en forståelsesramme at tolke fremtidige begivenheder ind i"*¹⁰⁴

Det er således lettere at "opdage" eksempler med Malene, der bekræfter den mening, som forståelsesrammen er bygget op af, hvilket understøtter pointen omkring den selektive perception, som jeg tidligere har været inde på.

¹⁰⁴ Schnoor, M. (2009) s. 28

Punktuering er fastlæggelsen af, hvor en fortælling begynder og ender. Det er ikke handlingen, der giver en bestemt punktuering, men hvad der vægtes. Når pædagogen i første udtalelse i eksemplet vælger at afslutte sin fortælling med *"hun har så stort behov for drama"* vægter hun dette, som afslutningen og dermed det, der understreger plottet.

I en fortælling indgår der ofte en række personer, der handler i forhold til hinanden i hovedroller og biroller. Bruner siger:

*"En fortælling er sammensat af en unik sekvens af begivenheder, sindstilstande, hændelser, hvor mennesker optræder som personer eller aktører"*¹⁰⁵

Det kaldes et *Persongalleri*. I fortællingerne om Malene består persongalleriet også af de ansatte, de andre elever og Malenes mor. En fortælling stiller desuden ofte nogle bestemte *positioner* til rådighed. Positionerne fordeles mellem personerne fra persongalleriet, så der bliver tillagt nogle bestemte egenskaber eller roller til personerne. Som fx Malenes mor, der har fået tildelt en position, som forklaring til Malenes adfærd. Positionering og magt er tæt forbundet, idet vi, når vi positionerer os selv og andre, skaber identitet og former magtrelationer.

Fortællingens *pointe* er fortællingens morale. Det er den læring, som fortællingen efter hensigten skulle give anledning til hos publikum. I fortællingerne om Malene skal tilhørerne gerne få viden om Malenes uhensigtsmæssige adfærd og ikke mindst om, hvordan den tackles af medarbejderne.

Som kuriosum til denne skitsering af de 7 p'ere, vil jeg understrege, at det netop er i den konstante videregivelse og genfortælling af narrativer, at fokus kan ændres alt efter, hvem der fortæller den pågældende historie. Som White udtrykker det, er det narrative perspektivs tese:

*"at vi ikke passivt overtager de historier, vi bliver præsenteret for. Vi er aktivt medskabende, medkontekstualiserende, af de historier, vi fortæller, og dermed er vi altid aktivt medskabende af os selv gennem vores praksis og gennem vores fortællinger om os selv og andre og om praksis"*¹⁰⁶

Det drejer sig igen ikke om, hvorvidt fortællingerne om Malene er sande eller falske, men om at problemer og barrierer eksisterer så længe, at de og deres virkninger *opfattes* som virkelige. At dette bør være medvirkende til større fokus på det ansvar STU'ens aktører har for at reflektere over den måde, der tales om STU'en og de unge på, sætter White trumf på i følgende citat:

*"Hvis vi anerkender, at det er de fortællinger, vi har forhandlet os frem til i vores liv, der kan forme eller skabe eller konstituere disse liv (..) så står vi for alvor i en situation, hvor vi mere end nogensinde er nødt til at påtage os et ansvar for de reelle resultater af vores fælleshandlinger i andres liv"*¹⁰⁷

¹⁰⁵ Bruner, J. (1999) s. 52

¹⁰⁶ White, M. (2006) s. 16

Ved netop at tage ansvar og reflektere over den betydningskabelse, der ligger i de fortællinger, man vælger at fortælle, vil denne refleksion måske i sig selv kunne skabe flere nuancer i disse fortællinger, hvad angår både egne og andres.

At lytte til fortællinger

Det bliver således relevant at se på, hvordan man lytter til den mangfoldighed af fortællinger, der eksisterer mellem mennesker via ord og handlinger i den løbende interaktion i alle livets forskellige sammenhænge. De syv kendetegn ved fortællinger, som jeg har skitseret ovenfor, skaber hver især forskellige perspektiver på kommunikationen i fortællinger. At lytte med disse kendetegn for øje, hvor man forsøger at adskille fortællingen og se på enkeltdelene og deres betydning kaldes for *diskursiv lytning*¹⁰⁸. Når man lytter diskursivt er det hensigten, at man lytter til fortællingen med en *refleksiv distance*¹⁰⁹, som gør at man får nemmere ved at flytte fokus fra selve indholdet i fortællingen til fortællingens konstruktion og virkning.

Whites begreb "*Dobbelt lytning*"¹¹⁰ er også et meget centralt begreb, når det handler om at koble sig på sporet af alternative fortællinger. Pointen i den dobbelte lytning er, at sideløbende med de dominerende historier er der andre historier, små åbninger, der måske indeholder veje til andre historier. Når der fortælles en historie har den dobbelte lytning til hensigt at lytte både til historien, men også til de små alternative døre, der åbnes ind til andre fortællinger, som en form for "skjult" historie. Dette kalder White meget præcist for "*Det fraværende, men implicite*"¹¹¹. Ser man på eksemplerne ovenfor, kunne der være flere mulige åbninger til noget andet, implicit omkring Malene. "*Hun er faktisk en sød pige*" eller "*Det hjalp faktisk et stykke tid*", hvorefter fortællingen drejes til det problemfyldte. Men hvis man lytter dobbelt og spørger ind til det, at hun også ofte er en "*sød pige*" eller hvordan "*det hjalp*", kan man måske få flere og mere nuancerede billeder og eksempler omkring Malene, som kan skabe et andet billede af hende.

Handlingens og bevidsthedens landskaber

I det narrative univers skelnes der mellem "handlingens og bevidsthedens" landskaber:

"Handlingslandskabet er historiens materiale og består af den rækkefølge af begivenheder, der udgør plottet og det underliggende tema. Bevidsthedslandskabet udgøres af det som handlingens aktører ved, tænker og

¹⁰⁷ White, M. (2006) s. 28

¹⁰⁸ Schnoor, M. s. 227

¹⁰⁹ White, M. (2007) s. 13

¹¹⁰ White, M. (2006) s. 99

¹¹¹ White, M. (2006) s. 99

føler, eller ikke ved, tænker og føler. Dette landskab udgør bevidstheden hos fortællingens personer og dannes meget tydeligt af deres refleksioner over begivenhederne i handlingslandskabet”¹¹²

Bevidsthedens landskab er således den værdimæssige forståelse, der genereres med det, aktørerne fortæller om sig selv til omverden. Det er den indre forståelse samt erkendelse, læring og viden, der udtrykkes i bevidstheden landskab. I handlingens landskab er det hændelser og omstændigheder, der er i fokus. Hvilke hændelser er aktørerne en del af og medvirkende til, og hvad fortælles med adfærden?

Tager man igen fat i begrebet ”uddannelse”, som har været et tilbagevendende punkt gennem analysens to første dele, har dette endnu en gang betydning. Det at italesætte den pædagogiske proces som uddannelse, kan have betydning for fortællingen om den unges plads i samfundet fremover, som UU-vejlederen her siger om betydningen af ordet uddannelse:

”Det er væsentligt! Jeg har lige afsluttet en og hun var meget stolt af, at hun nu havde fået sin uddannelse, så der ligger noget væsentligt i at man har valgt ordet uddannelse. Det klinger ligesom mere normalt. Ordvalget er vigtigt. Selvom jeg undervejs godt med nogen af dem, kan have den der, hvad er det egentlig jeg skal bruge STU’en til bagefter? At de selv sætter spørgsmålstegn ved det. Men det betyder noget”

Denne udtalelse suppleres af følgende citat fra en pædagog, der bliver spurgt om, hvad forskellen på ordet uddannelse og ordet afklaring betyder:

”Det er igen noget med selvværdet – ordet uddannelse klinger bare mere ”normalt” mens afklaring lyder som noget indenfor ”systemet”. Hvis de overhovedet laver den refleksion”

Termen uddannelse normaliserer altså til en vis grad den unges måske lange historie i forskellige pædagogiske tilbud. Det får betydning, hvordan man vælger at fortælle om forløbet, hvilke ord man bruger til at beskrive det. Alene ordvalget kan dermed få betydning for oplevelsen af forløbet. Antager man at en ung gennemgår nøjagtig den samme proces, som under STU’en, men at det som tidligere blev kaldt fx et afklaringsforløb og ikke en uddannelse, ville dette måske have indflydelse på den unges fortælling om sig selv. Omvendt kan det også få betydning, hvis det kulturelle fællesskab omkring STU’en i form af aktørerne, ikke accepterer at STU’en kaldes en uddannelse og dermed anvender ord som ”narrehat” og ”ikke at kunne bruge den til noget”. Bruner har beskæftiget sig en del med det han kalder for en ”psykokulturel tilgang til uddannelse”¹¹³, som netop drejer sig om det, som en kultur bedømmer som væsentligt for uddannelse, hvilket kan have betydning for, om begrebet uddannelse i relation til STU’ens målgruppe, accepteres. Ifølge Bruner drejer det sig om:

¹¹² White, M. (2007) s. 91

¹¹³ Bruner, J. (1996) s. 61

"hvordan en kultur eller et samfund forvalter sit uddannelsessystem, for uddannelse er en væsentlig materialisation af en kulturs levevis, ikke kun en forberedelse til den"¹¹⁴

De krav der stilles til uddannelse i et samfund, bunder således i, hvordan begrebet uddannelse opfattes i kulturen. Man kan dermed sige, at alene valg af begreb til at beskrive processen har betydning for de forventninger, der er til, hvilke muligheder STU'en bør give den unge. Hvilket igen kan have betydning for den unges fortælling om sig selv efter endt STU. Hvis den unge "overhovedet laver den refleksion", som pædagogen siger i ovenstående citat. Det gør Bo, som her bliver spurgt om, hvad det betyder for ham at have fået en STU:

"Det betyder jo, at jeg har fået en uddannelse, at jeg kan sige, at jeg har en uddannelse, og jeg var i praktik under min STU og nu har jeg fået job der hos den landmand. Det havde jeg ikke fået, hvis ikke jeg havde lært at passe køer. Øh, og så er det jo vigtigt med at lære noget, eller, det er fordi det er vigtigt med en uddannelse, sådan hører man tit" (Bo)

STU'en og uddannelsesbegrebet har dermed haft betydning for Bo og hans opfattelse af sig selv. Som jeg tidligere har været inde på under analysens 1. del, kan det godt være, at Bo havde kunnet få det job, hos den landmand, selvom det ikke havde heddet uddannelse, men for Bo's fortælling er det vigtigt. En anden dimension af dette viser følgende citat:

"Nogle af ulemperne ved, at man kalder det her for en uddannelse er, at de unge mennesker, der tager en STU nogle gange kan få en forkert opfattelse af, hvad den kan bruges til. De tror, at de har fået en uddannelse, som de kan stå med i hånden og gå ud og få et eller andet job. Det er jo ofte sådan man tænker når man hører ordet uddannelse" (leder)

Som lederen her påpeger, kan begrebet uddannelse associere til nogle urealistiske forventninger, som kan blive forstærket af begrebet uddannelse. Dette perspektiv suppleres af underviseren, der på spørgsmålet om, hvordan han tror de unge selv opfatter STU'ens betydning for dem, svarer:

"Det kommer an på, hvem det er, men dem med den laveste IQ er overbeviste om, at hvis de har malet i en uge, jamen så er de malere. Vi har Sanne fx og hun er overbevist om, at hun både er maler og tømrer og alskens ting og sager, fordi hun i forløbet har snuset til dit og dat. Realismen den er helt væk, de som har lidt bredere horisont, jamen de kan godt se, at det måske er lidt en fis i en hornlygte, det er mit indtryk"

Her er det igen de unges realitetssans, der er i fokus, og dermed forståelsen af, hvor de selv er, som har været behandlet i de to første analysedele. Det er relevant i det narrative perspektiv, som tror på, at de fortællinger de unge fortæller om sig selv og andre, er med til at skabe virkeligheden. Hvis de unges fortællinger kan bevæge sig i en mere fortrukken retning og dermed skabe positiv synergi i deres liv, har det en positiv betydning i en eller anden form. Som lederen siger:

"Jeg tror det drejer sig meget om det her med, at kunne sige at nu har den her gruppe opnået en uddannelse, det signal der ligger i det. Også for de unge selv, de er kommet i en anden kategori. Set på den

¹¹⁴ Bruner, J. (1996) s. 62

måde, er der for så vidt ligegyldigt, hvad den indeholder, alene det at kunne fortælle andre om denne her uddannelse, de har”

Man kan sige at ordet uddannelse har betydning i bevidsthedens landskab, hvor refleksionerne over det skete i handlingens landskab, danner betydningen og meningen med STU'en hos den unge. Den unge har fx gennemgået nogle ting under STU'en, altså i handlingens landskab, som kan have givet selvværd, og som får betydning i bevidsthedens landskab og dermed for den unges refleksioner og tanker. Måske får den unge urealistiske forventninger, men der dannes også basis for succesoplevelser, der kan medvirke til skabelsen af mere foretrukne fortællinger. Her er vi tilbage til noget grundlæggende ved både den konstruktivistiske, den hermeneutiske og den narrative forståelse, der handler om, at der ikke findes en ”rigtig” sandhed, Bruner siger:

”Hvad betyder det når man siger, at narrativ forståelse er hermeneutisk? Først og fremmest indebærer det, at ingen historie kan fortolkes på én eneste entydig måde. Dens mulige betydninger er i princippet mangfoldige”¹¹⁵

Dette sætter ovenstående betragtninger i perspektiv. Et tilbagevendende tema har været opfattelsen hos nogle af aktørerne af, at de unge har manglende realitetssans og refleksionsevne, hvilket er en stor del af årsagen til, at de befinder sig i målgruppen. Vil de problemer de unge har, kunne udvide omfanget af mulige betydninger i en grad, der ikke vil være hensigtsmæssigt for disse unge? Hvis Sanne, som blev nævnt i citatet fra underviseren, i bevidsthedens landskab tillægger STU'en den betydning, at hun er både maler og tømrer, vil denne betydning i virkeligheden føre til øgede selvværdsproblemer, når hun finder ud af, at det er hun ikke? Eller vil dette have ført til øget selvtillid på trods af, at det ikke virkeliggøres.

Dette kan naturligvis ikke besvares entydigt, og vil i høj grad også være individuelt, men det leder mig til mit væsentligste forbehold over for den narrative tankegang, specielt set i forhold til netop denne gruppe unge. Den narrative tænkning forudsætter, at den unge er bevidst om, eller lader sig bevidstgøre om, hvilke konflikter, der skaber problemet i de dominerede narrativer. Dette står i kontrast til, at det netop er problematisk for mange af disse unge at vurdere alternative veje ind i de mere foretrukne fortællinger. White siger:

”Nogle mennesker er bedre i stand til at artikulere deres erfaringer med deres være- og tænkemåder end andre. Nogle mennesker fremfører klare udsagn om de erfaringer i livet, som de finder undertrykkende eller diskvalificerende i forhold til deres egne foretrukne måder at være og tænke på”¹¹⁶

¹¹⁵ Bruner, J. (1996) s. 214

¹¹⁶ White, M. (2006) s. 29

STU'ens unge formår ofte ikke at "fremføre klare udsagn", hvilket gør det vigtigt at have fokus på, hvordan der generelt tales om denne gruppe unge, ud fra tesen om, at de unges identitet ikke bare skabes af dem selv, men også skabes af måden hvorpå de dominerende narrativer hos mennesker omkring dem, skabes og vedligeholdes.

Delkonklusion – Fortælling

Bruners spørgsmål fra begyndelsen af denne del analysen om, hvad det er man vinder og taber når mennesker konstruerer verden ved at fortælle historier om den, har været centralt i besvarelsen af spørgsmålet om, hvilken betydning de eksisterende fortællinger, blandt STU'ens aktører, både de voksne og de unge, har. Den narrative tænke måde søger at indfange den betydning, der genereres i de fortællinger, mennesker fortæller om sig selv og verden.

I læringens samspilsdimension lægges der vægt på den fælles bevidsthed, der skabes i den sociale og samfundsmæssige dimension af læringen, som også skabes og vedligeholdes af aktørerne via fortællinger. Styrken i det narrative perspektiv er, at ved at have dette fokus, åbnes muligheder for hver enkelt til at gå imod de negative dominerende konklusioner om sig selv og andre, så man kan komme i bedre kontakt med sine egne foretrukne værdier og få øje på flere handlemuligheder.

Når STU'ens aktører taler om STU'en og STU'ens unge, skabes der betydninger, der giver genklang i omverden. Dette fokus gør det væsentligt at arbejde med fortællingers virkning og den narrative tese om, at der i langt de fleste problemmættede fortællinger, ikke bare ligger et ønske om en anden tilstand, men at der i disse fortællinger er døre til alternative mere foretrukne fortællinger.

At have fokus på de foretrukne fortællinger er måske særligt vigtigt for STU'ens unge, idet de ofte i forvejen har haft nederlag i tilværelsen og kæmper med problemer af forskellig art i højere grad end andre unge. STU'en kan give de unge nye måder at tale om sig selv på, hvilket kan indvirke positivt på selvværdet. Det er således væsentlig, ikke bare hvordan andre taler om STU'en, men også, hvordan de unge selv italesætter STU'en. Når man mestrer forskellige former for narrativer, forøger man sin evne til at indgå i sociale relationer, hvilket er særligt væsentligt for denne gruppe unge.

I forhold til min erkendelsesinteresse har denne analyse bidraget til at forstå, hvor stor betydning den måde STU'en italesættes på har for den måde, den opfattes på blandt aktørerne. Dette bekræfter mit hermeneutiske og konstruktivistiske afsæt i og med at fortællinger netop kan

opfattes som konstruktioner mellem mennesker, der fortolkes af mennesker. I dette perspektiv findes der ikke en objektiv virkelighed, selvom empirien indimellem indikerer, at aktørerne opererer med en forestilling om "den objektive virkelighed", når de eksempelvis siger "Anne har ingen realitetssans" eller "Pia kan ikke være sammen med andre mennesker". Men diskussionen om objektiv virkelighed eller ej, er ikke relevant. Det skal blot nævnes for at indikere, at der er en form for grænse for det narrative. Nogle af disse unge har væsentlige problemer, der kan være så fundamentale, at det kan være umådeligt svært at ændre, selvom man fortæller alternative historier. Jeg ser dermed ikke den narrative hensigt, som en "redningsplanke" for de unges forskellige problematikker, men som en løbende opmærksomhed på, hvordan vi italesætter tingene, der kan medvirke til at bevæge fortællingerne i en mere foretrukken retning.

Fundamentet bliver således troen på, at hver gang der fortælles en historie om STU'en eller STU'ens unge – foretrukken eller problemmættet – bygget på nogle levede erfaringer, vil den påvirke den sociale verden og bevæge fællesskabet i en bestemt retning. Det bliver derfor også væsentligt, hvordan de voksne aktører, fortæller om STU'en. Den fælles bevidsthed, der opstår ved bestemte måder at tale om tingene på, skaber genklang i omverdenen og bliver medskabende til den betydning STU'en tillægges. Hvis udgangspunktet er, at al læring er situeret og finder sted i en bestemt social og samfundsmæssig sammenhæng, kan man med rimelighed konkludere, at de fortællinger, der eksisterer omkring STU'en og STU'ens unge, har stor indflydelse på, hvad den unge får ud af STU-forløbet, både læringsmæssigt og eksistentielt, hvis man trækker tråd tilbage til de to foregående analyseafsnit.

Dette bringer mig frem til den sidste del af analysen, som har til formål at smelte de tre første dele af analysen sammen og analysere dem indenfor rammerne af den samfundsmæssige dimension.

Analyse 4. del: STU'en i samfundet

*"Al læring finder sted indenfor rammerne af en ydre samfundsmæssig sammenhæng"*¹¹⁷, og det er STU'en i denne sammenhæng, der er centralt i denne sidste del af analysen, hvor jeg vil forholde mig til den samfundsmæssige dimension i relation til nogle af pointerne fra de tre første analyseafsnit, hvor jeg fundet frem til nogle tematikker omkring STU'en, som jeg i det følgende vil sammenholde med professor Ove Kaj Pedersens perspektiver omkring nye tendenser i samfundet. Dette for at blive klogere på STU'ens betydning i samfundet. For at få en ekstra dimension på disse perspektiver, vil jeg inddrage citater fra STU-lovens behandling i folketingsalen.

Det første centrale begreb i forlængelse af særligt læring og eksistensdelen er begrebet *lighed*, ud fra den betragtning, at en af hensigterne med STU'en er at give de unge i målgruppen "lige" muligheder for uddannelse i forhold til andre unge. Disse lige muligheder kan medvirke til at skabe motivation, som kan have positiv indvirkning på læringsresultatet. Hele det eksistentielle kompleks, med at ville være som andre, ligger i høj grad i begrebet uddannelse og i den anerkendelse, der fra samfundets side ligger i at give de unge mulighed for at gennemgå et forløb, der hedder uddannelse. Uddannelsesbegrebet blev dermed særdeles centralt, også i det narrative perspektiv, der forholdt sig til uddannelsesbegrebets betydning. I forlængelse af ovenstående tematikker, vil jeg arbejde videre med, hvad der kan siges at være det gode resultat af STU'en, både for den unge og for samfundet. Som jeg tidligere har været inde på, forholder Jarvis sig til paradokset i læringens individuelle dimension i det omgivende samfund:

*"Et fundamentalt paradoks: læring er et individualistisk foretagende, men samfundet er organiserende. Derfor må læring også relatere sig til det samtidige samfunds sociale natur"*¹¹⁸

Spørgsmålet bliver dermed, hvilken "social natur" i samfundet, der skal møde den læring, det unge individ på STU'en tilegner sig, samtidig med, at det også handler om, hvilken "social natur" i samfundet, der ligger til grund for konstruktionen af STU'en.

Fra velfærdsstat til konkurrencestat

I bogen "Konkurrencestaten" skitserer professor Ove Kaj Pedersen globaliseringens politiske og økonomiske historie samt hans forståelse af de moderne stater og ideen om nationernes konkurrence, hvor alle lande indgår i en bestandig international kamp på kompetencer, viden og

¹¹⁷ Illeris, K. (2006) s. 39

¹¹⁸ Jarvis, P. i Illeris, K. (2000) s. 139

udvikling. Han argumenterer for, at den danske velfærdsstat har været under forandring og for at denne forandring har skabt nye pædagogiske idealer og øget fokus på individet:

"Velfærdsstaten forandres, sådan som så mange andre også har argumenteret for, men det er ikke nødvendigvis i forhold til øget ulighed og stadig større konkurrence mellem individuelt motiverede individer, at de vigtigste forandringer ligger. Det er i de idealer og værdier, der karakteriserer henholdsvis efterkrigstidens velfærdsstat og nutidens, at vi kan se, hvor dybe og omfattende forandringerne er, og hvorfor det er nødvendigt at introducere et nyt begreb for en ny statsform – konkurrencestaten"¹¹⁹

Som ovenstående citat indikerer, fører dette øgede fokus på individet ikke nødvendigvis til øget ulighed, men bundet snarere i forandringer af værdier og idealer. Ove Kaj Pedersen skitserer, i forlængelse af ovenstående, et pædagogisk paradoks, opstået på baggrund af forandringerne:

"Enten skal personen gives færdigheder og dermed med egne kræfter blive, hvad han/hun allerede er, nemlig motiveret til at realisere egennytte, inklusive egen personlighed, eller han/hun skal gives færdigheder, men også påvirkes til at realisere en personlighed baseret på andet end egennytten, herunder påtage sig ansvaret for andre og for medleven i demokratiet"¹²⁰

Velfærdsstatens og konkurrencestatens forestilling om mulighed og lighed er således forskellige. Både konkurrencestat og velfærdsstat bygger på et lighedsbegreb og ser det som statens opgave at give alle lige muligheder, men der er forskel på, hvad lighed er. I velfærdsstaten er lighed det samme som den enkeltes lige værdighed, hvorefter følger statens forpligtelse til at give alle lige muligheder for uddannelse og demokratisk deltagelse. I konkurrencestaten er lighed det samme som den enkeltes mulighed for "at realisere sin egen nytte", hvorefter forpligtelsen til at give alle lige muligheder følger, ved netop det, at de får adgang til samme færdigheder.¹²¹

Lighedsbegrebet

Som ovenstående indikerer, er det lighedsbegrebet, der har ændret indhold, i overgangen mellem velfærdsstat og konkurrencestat. Noget centralt i forhold til STU'en, som jeg tidligere har været inde på, er netop lighedsbegrebet, og det at STU'en har givet de unge et retskrav på uddannelse, som de ikke havde før STU'en, som dermed i en eller anden grad, har ligestillet denne målgruppe med andre unge i det danske samfund. Dette retskrav bygger dermed på det ideal om lige muligheder, som er herskende, både i velfærdsstaten og konkurrencestaten. Ændringen i lighedsbegrebet bliver dog vigtig, idet STU'ens ideologi i høj grad baserer sig, ikke bare på "den enkeltes lige værdighed", men i særdeleshed på det at "realisere egen nytte". Dette begrundes jeg i, at der i STU'en arbejdes med den enkeltes nærmeste udviklingszone, ofte med stor fokus på

¹¹⁹ Pedersen, O. K. s. 33

¹²⁰ Pedersen, O. K. s. 194

¹²¹ Pedersen, O.K. s. 195

dannelsen og "den fornuftige selvbestemmelse", som kan sidestilles med den optimale udvikling af Ove Kaj Pedersens begreb "egennytte". Man kan dermed argumentere for, at STU'en er et skridt på vejen for denne gruppe unge, til ikke blot at have mulighed for uddannelse, men at muligheden netop sætter fokus på den optimale udvikling af "egennytte". Dermed ligger STU'ens idealer i tråd med det øgede individfokus i overgangen til konkurrencestaten. Ovenstående perspektiver bekræftes af diskussionen i folketingsalen ved behandlingen af STU-lovforslaget i 2007. Under 1. behandlingen sagde Margrethe Vestager bl.a. om ligestillingsperspektivet.

"Jeg synes i lighed med ordføreren, at det er en rigtig god dag for alle os, der interesserer os for, at unge, som har særlige behov, bliver givet rettigheder ligesom andre. Der er et meget stærkt ligestillingsperspektiv i det her lovforslag, og derfor hæfter jeg mig ligesom ordføreren ved det, der er centralt, nemlig retskravet"¹²²

De lige rettigheder til individet var et tilbagevendende punkt, men også perspektiverne omkring udvikling af færdigheder under STU'en, som ruste den unge til i videst muligt omfang at kunne klare sig i "den virkelige verden" efter STU'en, var central for diskussionen i folketingsalen. Om det at udvikle kompetencer, der ruste til voksenlivet, som man med rimelighed kan argumentere for, ligger i tråd med udviklingen af egennytte, sagde Charlotte Dyremose (KF):

"Uddannelsen skal derfor også være et springbræt til mange forskellige ting. Det kan for nogle unge være muligheden for at videreudanne sig, men for andre kan det simpelt hen være chancen for at blive rustet til et godt voksenliv og til den praktiske virkelighed, der jo møder os alle, når vi pludselig en dag skal flytte hjemmefra og klare os i den virkelige verden. For den her gruppe kan det være en større udfordring end for os andre"

Disse perspektiver hænger godt sammen med flere af aktørernes udtalelser omkring en af STU'ens vigtigste opgaver - at ruste den unge til et så selvstændigt liv som muligt:

"Jeg synes alt i alt, at det er et fantastisk godt tilbud til denne målgruppe, jeg synes de får noget med sig, og bare det, at man kan lære dem, at gå ind og søge oplysninger på internettet, få lært alle de der hjælpestrategier, som de kan bruge til at være en del af samfundet" (UU-vejleder)

Som UU-vejlederen her giver et eksempel på, er det ofte små ting, som fx at anvende internettet, der kan være af stor betydning for den unges evne til fornuftig selvbestemmelse og egennytte, og dermed mulighed for at være "en del af samfundet", hun fortsætter:

"Et samfund skal inkludere og ikke ekskludere, og jeg synes helt klart at STU er med til at inkludere. De kan lære at klare sig selv, og jeg tænker også når vi kommer længere hen, hvor vi bliver flere gamle og færre unge, at der ikke vil være så meget hjælp hjemme til pleje osv, så der kan man gå ind og lære dem de der basale ting. Du kan selv rede din seng. De får lært om personlig hygiejne, at lave mad, finde ud af det der med shampoo, hvornår skal jeg bruge det, jeg skal huske at vaske mig under armene, i stedet for, at der skal

¹²² De anvendte citater fra behandlingen af STU-lovforslaget i Folketingssalen er hentet fra Folketingets hjemmeside: www.ft.dk/samling/20061/lovforslag/L196/BEH1/forhandling.htm#dok

være en pædagog, som hele tiden er der. Så bliver de mere selvhjulpne, hvilket også er en tilfredsstillelse for dem selv. Så det er både ud fra et samfundsperspektiv og deres eget perspektiv, at der er fordele"

Underviseren har også en direkte måde at forholde sig til STU'ens fordele for samfundet på:

"Jeg tror STU'en er et godt redskab til at holde fokus og bygge på, og udvikle dem gennem de der tre år. Det er da også en tilfredsstillelse for dem selv at være selvkørende langt hen ad vejen og ikke fucke op i deres økonomi og i andre henseender. Bare det med at undgå at blive gravid i utide og styre egen økonomi vil jo være godt set i et samfundsperspektiv"

Som ovenstående citater viser, og som har været et tilbagevendende element i de foregående analyseafsnit, er der i STU'en et stort fokus på det at hjælpe den unge til at blive selvhjulpne og så vidt muligt til selv at kunne styre sit liv. Dette trækker tråd tilbage til det at udvikle "fornuftig selvbestemmelse" og "egennytte", som ikke bare betragtes som en fordel for samfundet, men i høj grad også for den unge selv. De eventuelle kompetencer og færdigheder, den unge tilegner sig under STU'en, er således i højere grad rettet mod det at kunne klare sig selv, end mod det at kunne bruge færdighederne beskæftigelsesmæssigt. Beskæftigelselementet sigter mere mod det, at den unge får "mening i tilværelsen" ved en eventuel mulighed for at blive tilknyttet et socialt fællesskab på en arbejdsplads og følelsen af at bidrage til samfundet, med det, som den enkelte unge nu formår. Dette ligger i høj grad i tråd med konkurrencestatens lighedsbegreb, der sigter mod individets optimale udvikling af egennytte.

Uddannelsesbegrebet

Ovenstående bringer diskussionen videre ind i det i hele analysen tilbagevendende skisma omkring nødvendigheden af anvendelsen af begrebet uddannelse til at definere den pædagogiske proces, som STU'en på mange måder også er. Som jeg har været inde på i alle tre foregående analyseafsnit, ligger en stor del af opfattelsen af, at de unge har fået "lige muligheder" i begrebet uddannelse. I første analyseafsnit drejede det at anvende ordet uddannelse, sig primært om motivation til læring, som knytter sig til det at kunne tage en uddannelse som alle andre unge. Dette perspektiv blev ført videre ind i de eksistentielle aspekter omkring selvværd og den følelse af mening med tilværelsen, der kan ligge i det at tage en uddannelse. Dermed bliver det narrative aspekt væsentligt, idet det er selve ordvalget, italesættelsen af processen, der skaber betydningen, alene i det at anvende begrebet uddannelse.

Begrebet uddannelse knytter sig også til 95-procents målsætningen, forstået på den måde, at med STU'en har alle unge i det danske samfund fået en mulighed for at tage en ungdomsuddannelse.

Der er således ikke længere nogen borgere i det danske samfund, der ikke har *muligheden* for at få et papir, som bevis for en ungdomsuddannelse i en eller anden form. Om det at 100 procent af Danmarks unge dermed principielt har fået en uddannelsesmulighed sagde Carsten Hansen (S) i sin ordførertale under 1. behandling af lovforslaget:

“Frem for de målsætninger, vi selv havde, da vi var i regering, og som den nuværende regering har, om, at 95 pct. af alle unge skal have en uddannelse, snakker vi nu om 100 pct. Det helt essentielle er nemlig, at alle unge selvfølgelig skal have et tilbud om en ungdomsuddannelse”

Flere af aktørerne omkring STU'en er opmærksomme på den betydning STU'en har for den politiske målsætning omkring uddannelse:

“Det gavner jo hele systemet ved at de kommer ind i den her målgruppe med at nu har de rent faktisk fået en ungdomsuddannelse, de kommer ind i en helt anden kasse” (Leder)

Men retten til uddannelse, som de unge i målgruppen har fået via STU'en indeholder elementer, der ikke giver lige muligheder:

“Vi har den svage gruppe her, og de skal kæmpe og kæmpe for at få lov til at komme på en STU. Det tager tre minutter at melde sig til en ordinær uddannelse. Det er ikke rimeligt, for de her unge har oven i købet sværere ved det” (UU-vejler)

UU-vejlederen kommer her ind på, at selvom STU'en defineres som en uddannelse, er det store individuelle afsæt i STU'en også medvirkende til at STU'en ikke kan organiseres som de ordinære uddannelser. Dette skyldes ikke bare, at vi har at gøre med en gruppe unge, der ofte skal have hjælp til at blive opmærksomme på, at denne mulighed eksisterer, men også at der skal foretages en vurdering af den unges muligheder for at tage en af de ordinære ungdomsuddannelser, før der overhovedet kan blive tale om en STU. Dette sociale element betyder også, at ansvaret for STU'en ligger under Socialministeriet, som lederen her fortæller:

“STU'en ligger under socialministeriet og ikke under undervisningsministeriet. Det vil sige, at de ikke kan få SU, mens de er i gang med en STU. Det vil sige, at den er sådan lidt både og, og man kan godt diskutere, hvorfor det egentlig er, at man har lavet en STU, hvem er det af hensyn til?”

Lederen kommer ind på et paradoks mellem det idealistiske i at give de unge lige muligheder, og det skabe en uddannelse for at opnå en politisk målsætning. At STU'en ikke giver ret til SU, men at forsørgelsesgrundlaget primært er kontanthjælp sætter også spørgsmålstegn ved målet om lighed. At aktørerne mener, at STU'en også er skabt ud fra ønsket om at nærme sig den politiske målsætning om flere unge i uddannelse, er dette lidt spidse citat fra UU-vejlederen et eksempel på:

“Tja, så længe STU'en kan medvirke til at opnå en eller anden politisk målsætning, så er den kommet for at blive, er det ikke lidt sådan det er?”

Forventningerne til begrebet uddannelse, kommer dermed igen ind i billedet. Som tidligere nævnt får den unge et kompetencebevis efter endt STU, om det siger lederen bl.a.:

"Jeg mener, at i det øjeblik man kalder det for en uddannelse, så hører det jo sammen med, at man regner med, at man på en eller anden måde kan bruge det kompetencebevis man får til noget. Og det kan jeg godt forstå kan være svært for dem at forstå, at det her kompetencebevis, du står med, det er ikke noget, du kan gå ud og få et job på. det er måske noget, du kan få et fleksjob på, hvis du er rigtig heldig, eller et job med løntilskud, men det er ikke et, som du kan gå ud og få et ordinært job på, for så havde det aldrig været en STU, du skulle have haft"

Lederens udtalelse ligger særdeles godt i tråd med nogle af de mere skeptiske kommentarer fra behandlingen af STU-loven i Folketingssalen:

"Det der kompetencepapir er sådan et lidt underligt stedbarn. Det havde været bedre, hvis man havde været mere præcis med, hvad de unge står med i hånden, når de er færdige med det her" (Pernille Frahm, SF, fra ordførertalen under 1. behandlingen)

Til spørgsmålet om det med at bruge ordet uddannelse i stedet for fx at kalde det for et pædagogisk forløb, siger sagsbehandleren desuden:

"Det er da også det ømme punkt. Alle de andre ordinære uddannelsesforløb, der ved vi, hvad det skal ende med. Vi ved godt at hvis du går på teknisk skole på mekanikerlinjen så ender det nok med, at du bliver mekaniker. Det kan vi ikke sige med STU'en. Så skal vi bare definere uddannelse. (..) Inden STU'en var der ikke en uddannelse til den her målgruppe. Det er der nu. Allerede her bliver det vanskeligt at definere uddannelsesbegrebet ud fra en almindelig kontekst, det som du og jeg tænker når vi hører ordet uddannelse"

Sat lidt på spidsen kan man sige, at den væsentligste forskel for disse unge fra før STU'en til nu er, at de kan anvende begrebet uddannelse om den proces de gennemgår, og måske alligevel ville have gennemgået i en eller anden form, idet deres vanskeligheder gør at de formentlig ville være tilknyttet institutionelle forhold under alle omstændigheder i en periode, mens det blev vurderet, hvad de videre muligheder for dem er. Dermed bliver anerkendelsesbegrebet igen centralt forstået som den anerkendelse, der ligger i det, at man fra samfundsmæssig og politisk side accepterer, at begrebet uddannelse anvendes om processen.

Anerkendelsesbegrebet

Begrebet anerkendelse var særdeles vigtigt i analysen af drivkraftdimensionen, herunder de eksistentielle aspekter omkring STU'en, hvor jeg argumenterede for anerkendelsens betydning for de unges identitetsdannelse. Anerkendelseselementet havde stor vægtning i forbindelse med STU-lovens vedtagelse:

"Udgangspunktet skal altid være den enkelte og dennes behov. Vi skal med loven skabe mulighed for, at de unge kan opnå kompetencer, hvor de kan komme til at føle sig mere værdsatte, mindre byrdefulde, og samtidig skal de have mulighed for at opbygge de værdifulde venskaber, som er så nødvendige for at få så

godt et socialt liv som muligt. Det skal være slut med at diskriminere på dette område. For mig, for Dansk Folkeparti er det en glædens dag” (Tina Petersen DF, ordførertale, 1. behandling)

Det drejer sig således også om ikke at “diskriminere på dette område”, som Tina Petersen her understreger. Der ligger dermed en stærk anerkendelsesdimension i STU-loven, ikke bare på baggrund af selve begrebet uddannelse, men også i forhold til, at de unge skal føle sig mere værdsatte i samfundet via opnåelse af kompetencer, der kan få dem til at føle sig “mindre byrdefulde”. Dette hænger godt sammen med konkurrencestatens idealer om dannelsen til “fornuftig selvbestemmelse” og “egennytte”, som er så vigtig en del af læringen under STU’en. Man kan med rimelighed sige, at anerkendelsesbegrebet hænger sammen med det at blive socialt accepteret ved at få mulighed for at lære om hensigtsmæssig adfærd, som kan bidrage til at den unge, trods de udfordringer han/hun måtte have, kan blive socialt accepteret, som Honneth siger:

”Hvis subjektet først får sin identitet som et socialt accepteret medlem af samfundet ved at overtage ”den generaliserede andens” sociale handlingsnormer, giver det mening at bruge begrebet anerkendelse om dette intersubjektive forhold”¹²³

Det væsentlige i forhold til anerkendelsen ligger dermed ikke bare i det at få anerkendelse i form af lige muligheder for uddannelse, men også i det at få anerkendelse for at være den man er, ved at fokusere på det, det unge kan, bl.a. via den individuelle tilgang i STU’en, som Carsten Hansen (S) her understreger i sin ordførertale:

”Vi skal sikre os, at vi får en nøje opfølgning på det, men at vi også sikrer den der meget individuelle tilgang. Det, som vi så godt kan lide ved det her, er nemlig, at vi nu starter med at fokusere på alt det, de unge kan, uanset om de har et handicap på den ene eller den anden måde, i stedet for at sige: Hvad er det, du ikke kan? Jeg tror, det er helt afgørende” (Carsten Hansen, S, ordførertale, 1. behandling af lovforslaget)

Hele temaet omkring anerkendelse og sociale accept, der har indvirkning på den unges identitetsdannelse og selvværd, kan man med rimelighed antage, har stor betydning set i samfundsperspektiv, som sagsbehandleren siger:

”Det er også godt set i et samfundsperspektiv. Hvis de unge får mere selvtillid er de måske bedre til at modstå nogle ting i livet”

Dette citat sætter trumf på noget helt centralt indenfor STU’en, som er den selvtillid og det selvværd, der kan komme af det at opnå lige muligheder og dermed at “være som de andre”. Det har positiv betydning set i et samfundsperspektiv, også ud fra konkurrencestatens ideal om optimal egennytte. Netop en del af tankegangen bag STU’en ligger i det at gruppen skal “normaliseres”, Pernille Frahm (SF) sagde fx under 3. behandling af lovforslaget:

¹²³ Honneth, A. s 111

“Man skal lægge området her så tæt op ad det normale som muligt. Vi snakker om unge mennesker, der på alle måder ønsker at være ligesom andre unge mennesker, og derfor er det også ærgerligt, at man ikke har villet give mulighed for, at de kan få SU, når de er på de uddannelsen, for det er netop deres ønske om at gøre det, som alle andre gør, vi burde have tilgodeset”

Mange af de idealer, der ligger i STU-loven drejer sig om, at de unge i målgruppen skal føle sig så “normale” som muligt og opnå optimal social accept i samfundet. Når det så er sagt, ligger der alligevel et lille men i forhold til de tidligere beskrevne perspektiver omkring det, at “sætte de unge blå i øjnene”, som flere af aktørerne har været inde på, hvilket igen sætter fokus på spørgsmålet om, hvad der kan siges at være det “gode resultat” af STU-processen, set i et samfundsperspektiv.

Det gode resultat

Som jeg har været inde på i de foregående analyseafsnit er STU'en på mange måder også en form for afklaringsproces, omkring de videre muligheder i livet for den enkelte unge:

“De her uddannelser er møntet på at ruste den unge til forskellige ting – for nogles vedkommende til videreuddannelse, og for andres blot til det at håndtere voksenlivet. Heri ligger der jo netop det, at der for en gruppe af de her unge vil være et fremtidigt uddannelses- eller beskæftigelsesperspektiv, men også en erkendelse af, at vi her har fat i en gruppe af unge, hvor der for nogle af dem ikke er det perspektiv og heller ikke behøver at være det, men hvor det at få en uddannelse alligevel kan ruste dem bedre til at fungere i voksenlivet. Så jeg synes faktisk også, at jeg i min ordførertale gav udtryk for, at ikke bare tager vi nu fat i de allersvageste unge, vi sikrer også, at de af dem, der rent faktisk kan bidrage, bliver rustet til at gøre det via den her uddannelse” (Charlotte Dyremose, KF, ordførertale, 3. Behandling af lovforslaget)

Som ovenstående citat viser, er det vigtigt at de unge, der rent faktisk kan bidrage til samfundet i en eller anden grad, også får mulighed for at tilegne sig kompetencer, der er nødvendige for, at det kan blive en realitet, hvilket i særdeleshed hænger sammen med konkurrencestatens ideal om optimal “realisering af egen nytte”. Om det, at et samfund gerne vil være “førende” indenfor uddannelsesområdet spørger Bruner:

“Hvad vil det sige at være førende, hvis vi ikke tager os af det modsvarende ideal om, at udvikle menneskelige potentialer så fuldstændigt som vi er i stand til?”¹²⁴

Dette citat sætter skarpt trumf på et af idealerne bag STU'en, som er, som Charlotte Dyremose også kommer ind på ovenfor, at udvikle de unges potentialer så fuldstændigt som muligt, sådan at hvis de *kan* bidrage så skal de rustes til det via STU'en, ud fra overbevisningen om at dette også er det bedste for den unge. I forlængelse af dette siger UU-vejlederen:

“Og derfor er det så væsentligt, at de det sidste år siger, at det er den her vej vi går, og du skal kunne de her ting for at kunne opnå et fleksjob eller et skånejob. Nå, men ham her er rigtigt god ude på et autoværkstedet, det kan være, at han skal have et svejsekursus, sådan noget, og de der gerne vil være i landbruget, jamen lad dem da få det her traktorkørekort, for så kan de fungere på et landbrug. Det øger

¹²⁴ Bruner, J. (1999) s. 147

deres muligheder. De her unge mennesker får aldrig et regulært job, for så havde de været på EGU. Skånejob og fleksjob er succesen. For de bedst fungerende"

Det er ikke umiddelbart realistisk for de unge på STU at komme ud på det ordinære arbejdsmarked, men der *kan* være mulighed for fleksjob eller skånejob. Spørgsmålet er, om det at give den unge mulighed for uddannelse, kan medvirke til forhåbninger om en fremtid på det ordinære arbejdsmarked, som ikke er realistiske. Man kan sige, at udfordringen primært må ligge i processen med den unge for pædagoger og undervisere i relation til den enkelte unges fokuspunkter, og dermed den afklaringsproces, den unge gennemgår. Som jeg tidligere har givet eksempler på, er det ofte sådan, at de unges udfordringer netop er manglende fornemmelse for egne evner og begrænsninger. Som jeg tidligere har argumenteret for, kan man sige, at jo mere "rigtigt" den unge afklares i forhold til fremtiden, jo bedre er det også set i et samfundsperspektiv. At STU'en i sig selv har haft positiv indflydelse på netop denne afklaringsproces er følgende citat et eksempel på:

"Jeg mener jo, at ved vi med STU'en, er blevet tvunget til at dygtiggøre os, og så skulle de unge, når de er færdige, også have profiteret af det. De er måske mere afklarede, de er måske beskrevet bedre, de er måske nemmere at arbejde videre med, og det har kommunerne jo rigtig meget brug for, så jo mere de er beskrevet og jo mere, der er lavet fra vores side, når de bliver afleveret herfra, jo nemmere er det for kommunerne at visitere dem videre. Og kommunerne er bare så pressede nu, at de ikke står klar til at modtage dem, de har ikke ressourcerne til det, men det er en anden historie, altså vi skulle jo gerne give dem et bedre produkt at arbejde med" (Leder)

Det er vigtigt, at den unge afklares bedst muligt med henblik på den "optimale egen nytte". Dette sætter dog igen fokus på skismaet mellem det "rigtige resultat" og det "bedste resultat", som jeg tidligere har været inde på og dermed spørgsmålet om, hvorvidt det bedste resultat for den unge kan sidestilles med det bedste resultat for samfundet. I og med at STU-processen fokuserer på den enkeltes muligheder, bringes idealerne tættere sammen i sigtet mod at afklare den enkelte unge så "rigtigt" som muligt, og ikke kun udvikle til så meget selvhjulpenhed som muligt. Men selvom der tidligere er blevet argumenteret for, at jo mere selvhjulpen den unge er jo bedre er det for samfundet og for den unge selv, ligger der også en risiko for at den unge bliver overladt for meget til sig selv efterfølgende:

"Det er så pokkers vigtigt, at denne gruppe bliver hjulpet til at finde den rigtige plads i samfundet. Det kan ikke hjælpe noget at en ung overlades til sig selv i egen lejlighed, hvis ikke det er noget han formår i længden" (sagsbehandler)

Derfor bliver afklaringen af den unge under STU'en så vigtig, hvilket også har betydning for det økonomiske aspekt, som lederen her er inde på i fortællingen om en elev:

”Det eneste, der måske så er lykkedes er at lære Peter, hvad det vil sige at børste tænder, så er det det, han har lært. Han kan stadig ikke børste de tænder på eget initiativ, men så kan man så bruge det i forhold til afklaring og sige, at selvom man viser ham det, og man gør det for ham i så og så lang en periode, så kan han stadig ikke børste de tænder, og det siger jo noget om, hvorvidt han står til en pension eller et fleksjob eller om han nogensinde vil kunne komme til at bo alene i eget hjem, og hvis han skal, hvad skal han så have af støtte? Eller om han vil være bedst tjent med at komme hen et sted, hvor der er døgnbemanding. Så kan det jo sige noget om, hvilken kasse han skal havne i, så han ikke er for dyr bagefter” (Leder)

Kigger vi på det samfundsøkonomiske perspektiv i forhold til, hvad det tilbud den unge får efter endt STU koster samfundet, er det ikke sikkert at det i udgangspunktet vil koste samfundet mindre at have den unge i fleksjob eller skånejob, end det vil koste at den unge sidder derhjemme i sin lejlighed, men der er andre dimensioner, der er vigtige:

”Mange af dem, som er dårligt begavede, de er typisk også medløbere, de ender ude på et kollegieværelse, hvor der måske bliver stjålet nogle knallerter, røget for meget hash og drukket for meget øl. Og de laver småkriminalitet, sådan vil rigtig rigtig mange af dem ende, hvis ikke man gør noget for dem (...). Altså når du har med unge at gøre, som er nemme at aflede og hurtigt bliver medløbere til fx kriminalitet, så på den måde er det selvfølgelig en profit for samfundet” (sagsbehandler)

Ved at hjælpe den unge til en tilknytning til arbejdsmarkedet eller et beskyttet værksted, kan risikoen for at den unge får problemer af den art, som sagsbehandleren her indikerer, måske imødekommes, hvilket man med rimelighed kan sige er positivt for både den unge og for samfundet. Man kan dermed sige, at det gode resultat afhænger af graden af socialisering i de forventede samfundsnormer fra “den generaliserede anden”, og at de socialiseringsprocesser den unge gennemgår under STU’en, er medvirkende til, som Honneth siger:

”at individet får en forestilling om sociale handlingsnormer og erhverver den abstrakte evne til at kunne deltage i omverdens normativt regulerede interaktioner”¹²⁵

De foretrukne fortællinger

I forlængelse af ovenstående perspektiver, har jeg argumenteret for vigtigheden af, at den unge kommer i “den rigtige kasse” for at bruge lederens terminologi. Dermed er det også af stor vigtighed, som jeg begrundende i analysens tredje del, at se på, hvordan samfundet taler om disse “svage” unge, og ikke mindst, hvordan gruppen taler om sig selv og STU’en.

De ændrede pædagogiske idealer i overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat, har betydet et øget fokus på individets egennytte væk fra det at “beskytte” borgeren, som det centrale.¹²⁶ Dette hænger godt sammen med indførsel af STU’en, der har dette individuelle fokus. Netop denne

¹²⁵ Honneth, A. s. 110

¹²⁶ Pedersen, O.K. s. 188

ændrede måde at se denne gruppe, kan have haft betydning for måden, man i samfundet taler om gruppen og gruppens muligheder på. Man kan sige, at i tråd med de ændrede pædagogiske idealer, drejer det sig nu om de sociale elementer i "bestræbelsen på at lære" mere end "beskyttelse mod for store krav", der i højere grad var velfærdsstatens ideal:

"Det er afgørende, som vi har talt om, at det er en fleksibel, individuel tilgang, men det er også vigtigt for en række af de unge mennesker at komme ud og møde andre unge og være sammen i bestræbelsen på at lære. Det lægger vi jo vægt på alle andre steder" (Carsten Hansen, S, ordførertale, 1. behandling af lovforslaget)

STU'en er dermed en vej til ikke bare en mere foretrukken fortælling om den unge selv, men vejen til flere foretrukne fortællinger om gruppen som helhed, hvilket i høj grad hænger sammen med retskravet på uddannelse. Når en uddannelse ikke længere er et begreb, der udelukker bestemte grupper i samfundet, vil hele måden at italesætte gruppen på kunne bevæge sig i en mere foretrukken retning, der vil blive fulgt op på fra politisk hånd:

"Så er der det med retskravet, som vi jo alle sammen er rigtig glade for er kommet ind. Men der er altså ret mange borgere i det her land, som kan fortælle, at det at have ret og det at få ret ikke nødvendigvis er det samme. Det bliver altså vores opgave at følge med i, at vi ikke bare er kommet med de fine ord, men også er i stand til at leve op til dem. (Pernille Frahm, SF, fra ordførertalen under 1. Behandlingen)

Som Pernille Frahm her er inde på, er det vigtigt, at leve op til de "fine ord", sagt i forbindelse med STU'ens indførsel. Men ordene har alt andet lige betydning set i det narrative perspektiv i forhold til den unges sociale verden, som Schnoor siger:

"Nogle historier skaber bedre sociale verdener, mens andre historier skaber ringere sociale verdener"¹²⁷

Fortællingen om STU'en og STU'ens målgruppe, der på politisk plan anerkendes og tages alvorligt i retskravet om uddannelse, vil dermed kunne skabe grobund for udvikling af flere foretrukne fortællinger i samfundsmæssigt regi i forhold til denne gruppe unges vilkår i det danske samfund. Tina Nedergaard pointerede ved 3. behandlingen:

"Der er god grund til at glæde sig over afstemningen i dag, hvor hele Folketinget vil bakke op om, at unge, som hidtil har haft særlig vanskeligt ved at få et ordentligt forløb af deres liv, nu får nogle langt bedre vilkår"

Man kan med rimelighed sige, at i og med, at der fra politisk side, enstemmigt blev vedtaget en lov, der anerkender en gruppe unge mennesker i det danske samfund, med nogle af ovenstående perspektiver som baggrund, har disse perspektiver givet genklang ude på institutionerne. Både fordi institutionerne er nødt til at rette ind efter de politiske beslutninger, men også fordi diskursen i samfundet omkring disse unge dermed påvirkes i en mere foretrukken retning. Samtidig kan dette påvirke den enkelte unges selvfortælling i forhold til det "at være som de andre" og følelsen af "at

¹²⁷ Schnoor, M. S. 35

være mindre byrdefuld". Som kuriosum til dette, vil jeg tilføje UU-vejlederens korte svar på spørgsmålet om, hvad det vigtigste, som STU'en skal give den unge er:

"Roen til at finde sig selv og finde den rigtige plads i samfundet!"

Dette korte citat sætter trumf ved noget af de mest centrale ved STU'en, som på mange måder kan beskrives, som en uddannelsesproces, der har til hensigt at afklare og udvikle den unge til netop den *rigtige* plads i samfundet, hvilket i tråd med konkurrencestatens idealer, omhandler den optimale udnyttelse af det enkeltes individs ressourcer. At dette på mange måde også er et af idealerne bag STU'en viser følgende citat fra bemærkningerne til STU-lovens § 3.1:

"Ungdomsuddannelsen skal ikke blot være en videreførelse af undervisningen i folkeskolen, men udgøre et springbræt til voksentilværelsen, hvor den unge udvikles med henblik på en så selvstændig voksentilværelse som mulig. Dette indebærer, at ungdomsuddannelsen skal indeholde både elementer af almen dannelse, udvikling af særlige evner og interesser samt møder med den praktiske virkelighed. Desuden skal ungdomsuddannelsen give den unge kompetencer til eventuel videre uddannelse og beskæftigelse"¹²⁸

Ovenstående citat viser ikke bare, hvordan idealet bag STU'en i høj grad drejer sig om at ruste den unge til virkeligheden i voksentilværelsen ud fra optimal udvikling af den enkelte unges evner og ressourcer. Det viser også, hvordan en lov, der ligger under Socialministeriet og som på mange måder også kan siges at være en form for velfærdsordning, ligger i tråd med overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat, Ove Kaj Pedersen siger:

"Det der fremmer dansk økonomis konkurrenceevne, er i stort mål velfærdsordninger, det vil sige, at konkurrencedygtighed ikke er modsætning til velfærdsordninger, men at disse kan være en forudsætning for konkurrencedygtigheden (..) Der er ikke nogen indædt modsætning mellem konkurrencestat og velfærdsordninger"¹²⁹

Ove Kaj Pedersen peger her på noget meget centralt i forlængelse af ovenstående betragtninger. Det øgede fokus på den optimale udnyttelse af det enkelte menneskes ressourcer, giver netop grundlag for indførelse af mere målrettede velfærdsordninger, som man med rimelighed kan argumentere for, at STU'ens indførelse er.

Velfærdsordninger som denne kan netop være en af forudsætningerne for optimering af konkurrencedygtigheden i det danske samfund på baggrund af konkurrencestatens tro på at optimal udnyttelse af det enkelte individs ressourcer, er godt for både den enkelte og for samfundet.

¹²⁸ www.ft.dk/samling/20061/lovforslag/L196/som_fremsat.htm#dok

¹²⁹ "Den brutale konkurrencestat" Krause på tværs 28. februar 2011 kl. 10 på P1 (Podcast)

Konklusion

Specialet har haft den overordnede hensigt, ud fra en hermeneutisk og konstruktivistisk tilgang, at undersøge STU'ens betydning for den unge og for samfundet ud fra fire analysefelter; Læring, eksistens, fortælling og samfund på baggrund af følgende spørgsmål:

- *Hvilken læring kan STU'en give grundlag for og hvad betyder læringen for den unge?*
- *Hvilken betydning har STU'en for den unge, ud fra begreberne: identitet, selvværd og "mening i tilværelsen"?*
- *Hvilken betydning har aktørens fortællinger om STU'en og STU'ens unge for den måde STU'en opfattes på blandt disse aktører?*
- *Hvilken betydning har STU'en i samfundet i forlængelse af nøgleordene; Læring, eksistens og fortælling?*

Hensigten med denne opdeling har været først at se på, hvad elementerne bidrager med hver for sig i forståelsen og hvad de bidrager med i sammenhæng i forhold til samfundet.

STU'ens betydning for den unges læring drejer sig meget om den ro og den modningsproces, den unge gennemgår under de tre års STU, hvor der fokuseres på den unges nærmeste udviklingszone, som vurderes på baggrund af den unges behov. Disse behov defineres med henblik på det at give den unge optimale muligheder for at kunne klare sig bedst muligt videre frem i livet. Omdrejningspunktet for læringen bliver dermed dannelse og tilegnelse af færdigheder, der kan medvirke til den højst mulige udvikling af "fornuftig selvbestemmelse" og "egennytte". Dette forudsætter i høj grad udviklingen af reflektive kompetencer hos den unge ved læring på niveau 2 og 3, som netop indbefatter refleksion over handlemåder og adfærd og øget refleksion over egne muligheder og begrænsninger. Læring på disse niveauer kan ruste den unge til højest mulig grad af selvhjulpenhed videre frem i livet.

Dette hænger sammen med de eksistentielle aspekter omkring STU'en, der drejer sig om det at føle motivation og "mening med tilværelsen", i den proces i den unges liv, der handler om identitetsdannelse og det "at lære at blive sig selv" og borger i samfundet. Uddannelsesbegrebet er væsentligt i forhold til flere aspekter af STU'en. Jeg har argumenteret for, at man med rimelighed kan sætte spørgsmålstejn ved uddannelsesbegrebets relevans set i forhold til selve det læringsmæssige indhold af STU'en, som i mange tilfælde givetvis ville have haft samme fokus under andre former for institutionelle pædagogiske forløb. Men ordet uddannelse har, dette til

trods, en betydelig relevans i et mere eksistentielt perspektiv, hvor den anerkendelse, der ligger i uddannelsesbegrebet fra samfundets side, kan have stor betydning for den unges følelse af motivation, og dermed for udbyttet af læringen. Anerkendelsen, som ligger i, at man fra samfundets side giver denne gruppe unge ret til uddannelse, har stor betydning set i forhold til det at danne sig identitet som borger i samfundet. Denne anerkendelse har desuden betydning i forhold til det at "legalisere" den unges problemer, og dermed modvirke følelsen af at være byrdefuld for samfundet.

Disse perspektiver bliver igen vigtige i et narrativt perspektiv, hvor de betydninger, der dannes i aktørernes bevidsthed via de fortællinger der fortælles om STU'en og STU'ens unge, er medskabende til den mening STU'ens tillægges. Dette ligger i tråd med uddannelsesbegrebets betydning, idet det kan betyde noget for den unge at kunne italesætte den proces, der gennemgås, som en uddannelse i forhold til det at "normaliseres", som kan betyde noget for den unges selvværd. Samtidig har det betydning, hvordan det omgivende samfund, politikere og andre aktører omkring de unge italesætter gruppen. Med STU-loven blev gruppen givet nogle uddannelsesmæssige rettigheder, som kan medvirke til en ændret, mere foretrukken måde at tale om gruppen på.

STU'ens betydning for samfundet ligger i forlængelse af ovenstående perspektiver om det at udvikle det højst muligt niveau af de elementer, der ligger i tråd med "fornuftig selvbestemmelse", forstået på den måde, at ud fra et samfundsmæssigt perspektiv, er det højst mulige niveau af det at kunne "klare sig selv" et succeskriterium. Dog kun i den grad, at det vurderes, at den unge formår at leve op til dette i længden. Konkurrencestatens øgede fokus på individets udvikling af optimal egennytte skaber dermed nye idealer for succeskriterierne for det pædagogiske forløb som STU'en på mange måder er. Dette ud fra betragtningen om, at det i konkurrencestaten ikke længere, i så høj grad som i velfærdsstaten, drejer sig om at "beskytte" de svage borgere, men dermed at udvikle dem til at kunne bidrage til samfundet så fuldstændigt som det er muligt, også i forhold til det at tage vare på sig selv.

I og med at STU'en er den yderste marginal for uddannelse i det danske samfund, er det vigtigt at holde sig for øje, at denne gruppe unge generelt har mange forskellige vanskeligheder at arbejde med i deres liv. At de får mulighed for en STU'en, skaber grundlag for positiv resonans i deres liv på forskellige områder, men der er også faldgruber i forhold til risikoen for at skabe endnu et nederlag

i et måske allerede nederlagspræget liv, ved at give de unge urealistiske forventninger om fremtiden. Jeg har argumenteret for, at der i begrebet uddannelse kan ligge nogle forventninger til fremtidige muligheder på arbejdsmarkedet, som for rigtigt mange af disse unge, aldrig bliver en mulighed, trods alskens gode intentioner. Det er således vigtigt at arbejde med den unges forestillinger og forventninger og netop, som også ligger i anerkendelsesbegrebet, at tage udgangspunkt i det, den unge kan, frem for i de ting, der givetvis ikke kan blive en realitet for den unge.

Disse betragtninger giver dermed også en anden dimension til begrebet uddannelse, som ikke bare drejer sig om "retten til", men også har betydningen for "pligten" til uddannelse med henblik på den optimale "normalisering" af gruppen. Dette ikke mindst ud fra den overbevisning at udgangspunktet for ethvert individ, netop er trangen til at realisere de læringsmuligheder han/hun har i forhold til det liv han/hun gerne vil have. STU'en ligger dermed i spændingsfeltet mellem den unges læringsmuligheder og ønsker og i spændingsfeltet mellem lyst og pligt.

STU'ens opgave er at hjælpe den unge til at finde den rigtige plads i samfundet, også som den defineres af konkurrencestatens idealer og værdier. I konkurrencestaten er der fokus på den optimale udnyttelse af det enkeltes individs ressourcer, både i forhold til individets optimale deltagelse i samfundets opretholdelse, men også i en mere lighedsrettet sammenhæng, hvor fokus er den anerkendelse, der fra samfundets side ligger i at give alle unge lige muligheder. STU'en kan dermed siges at være et produkt af, ikke bare et politisk ideal om opnåelse af 95-procents målsætningen, men også en ændring i nogle samfundsmæssige værdier og idealer skabt på baggrund af en øget global kamp på kompetencer, viden og udvikling.

Den overordnede konklusion på dette speciale er, at på trods af enkelte problematiske aspekter ved STU'en, har den en positiv betydning i et samfund, hvor idealet er at menneskelige ressourcer udnyttes så fuldstændigt, som det er muligt under hensyntagen til individets særegenhed. De unge, der befinder sig i STU'ens målgruppe, er en udfordring for samfundet i mange henseender, og jeg har argumenteret for, at STU'en er et godt bud på en måde at tage hensyn til disse unges særlige behov, i den proces det er "at lære at blive en borger i samfundet".

Kilder

Litteratur:

- Andersen, Ib (2008): *Den skinbarlige virkelighed*. Forlaget Samfundslitteratur
- Vilhelmsen, Annette (red.) (2005): *Skibet er ladet med?* En antologi om unge, modernitet og særlige behov som vilkår, Udgivet af Landsforeningen Ligeværd og Ungdomspædagogisk Forsknings- og Udviklingscenter, CVU Fyn.
- Keiding, Tina Bering og Laursen Erik. (2007): *Gregory Bateson – systemisk læringsteori* i: Ritchis, T. (Red): *Teorier om læring – en læringspsykologisk antologi* (2007). Billesø og Baltzer.
- Keiding, Tina Bering, Laursen, Erik (2005) *Interaktion og læring, Gregory Batesons bidrag*. Unge Pædagoger
- Bruner, Jerome (1998): *Uddannelseskulturen*. Gyldendal
- Bruner, Jerome (1999): *Mening I handling*. Forlaget Klim
- Hermansen, Mads (2005) *Læringens univers*, Forlaget Klim
- Honneth, Axel (2000) *Kamp om anerkendelse*, Hans Reitzels Forlag
- Illeris, Knud (2012) *"49 tekster om læring"* Samfundslitteratur
- Illeris, Knud (2006): *Læring*. Roskilde Universitetsforlag
- Illeris, Knud. (Red) (2000): *Tekster om Læring*. Roskilde Universitetsforlag
- Illeris, Knud(red.) (2007): *Læringsteorier - 6 aktuelle forståelser*, Roskilde Universitetsforlag.
- Jarvis, Peter (1992): *"Den menneskelige lærings natur"* i Illeris, Knud.(Red) (2000): *Tekster om Læring*. Roskilde Universitetsforlag
- Jarvis, Peter (2007): *"At blive en person i samfundet"* i Illeris, Knud (red.) (2007): *Læringsteorier - 6 aktuelle forståelser*, Roskilde Universitetsforlag.
- Kvale, S og Brinkmann, S. (2009): *Interview, Introduktion til et håndværk*, Hans Reitzels Forlag.
- Mezirow, Jack (1990): *"Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring"* i Illeris, Knud. (Red) (2000): *Tekster om Læring*. Roskilde Universitetsforlag
- Mezirow, Jack (2007): *"Transformativ Læring"* i Illeris, Knud(red.) (2007): *Læringsteorier - 6 aktuelle forståelser*, Roskilde Universitetsforlag.
- Pedersen, Ove Kaj (2011): *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag
- Schnoor, Michala (2009): *Narrativ Organisationsudvikling – at forme fælles mening og handling*,

Dansk Psykologisk Forlag.

- Sparre, A. Jørgensen, K (2009): *Syv fortællinger om narrativ praksis*, Dansk Psykologisk Forlag.
- Thisted, Jens (2009): *Forskningsmetode i praksis*, Munksgaard Danmark
- Voxted, Søren (2002): *Valg der skaber viden*, Academica
- White, M. (2006) *Narrativ Teori*, Hans Reitzels Forlag
- White, M. (2007) *Kort over narrative landskaber*, Hans Reitzels Forlag

Artikler og afhandlinger:

- Quvang, Christian, Ph.d. – afhandling (2010): "Jeg ville hellere have været i den anden båd" - *Narrativer om specialundervisning – på sporet af læring, identitet og livsduelighed. En "fortælling" om specialpædagogikkens betydning for, hvordan tilværelsen kan opleves.*
http://static.sdu.dk/mediafiles//Files/Information_til/Studerende_ved_SDU/Din_uddannelse/phd_hum/afhandlinger/2010/ChristianQuvang.pdf
- Nørgaard Britta, Artikel i Tidsskrift for Socialpædagogik nr. 16 (2005), "Axel Honneth og en teori om anerkendelse".

Web-adresser:

- Ministeriet for børn og undervisning:
 - 95 procents målsætningen: www.uvm.dk/l-fokus/95-procent-maalsætning
 - Folder om STU: www.pub.uvm.dk/2008/usb/documents/usb.pdf
- Lov om Ungdomsuddannelse for unge med særlige behov:
www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=25361
- Folketingets hjemmeside: www.ft.dk
- Foreningen LEVs hjemmeside: www.lev.dk
- Foreningen Ligeværds hjemmeside: www.ligevaerd.dk
- UNI•C Statistik & Analyse, Ministeriet for Børn og Undervisnings kompetencecenter inden for statistik og analyse: www.uni-c.dk/produkter/statistik/omos/index