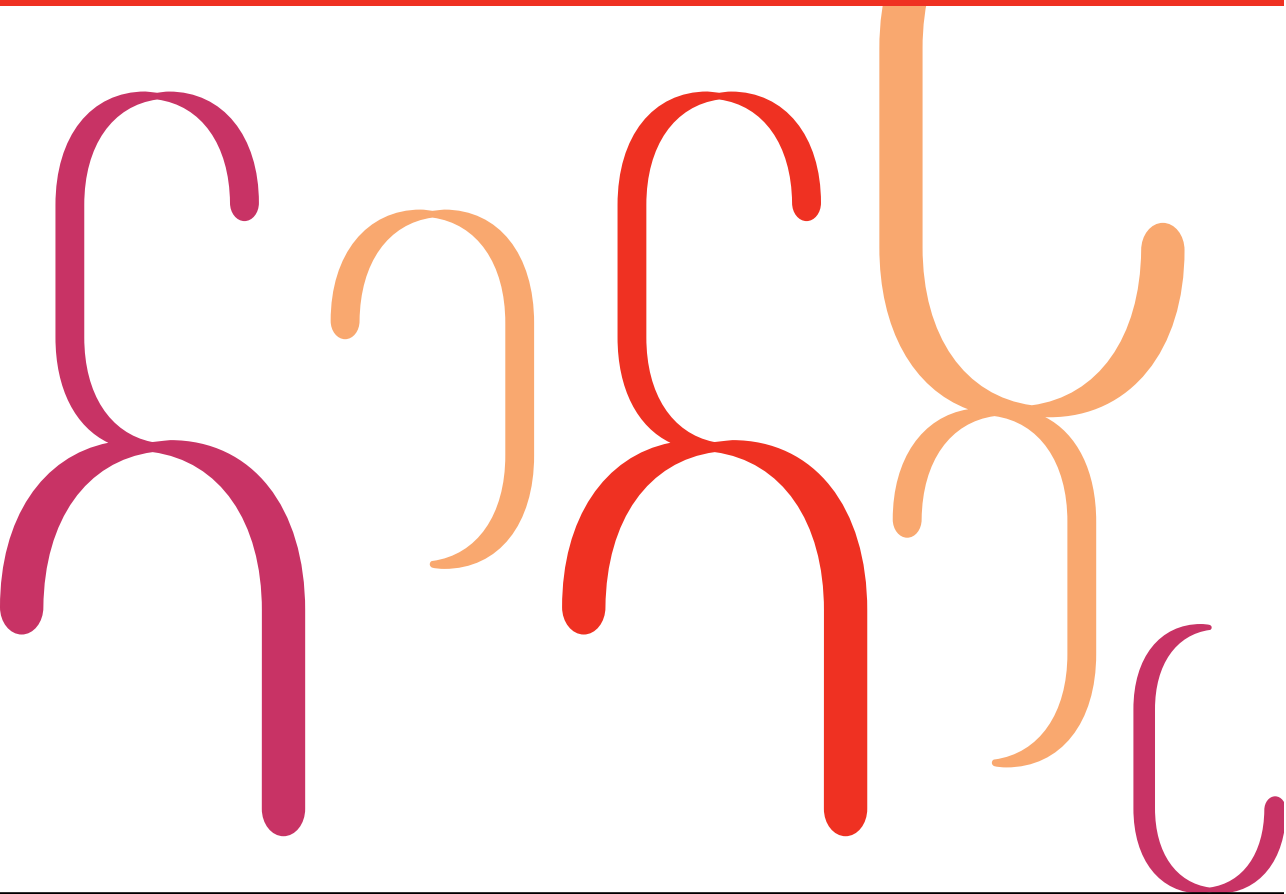


Fra problemer til mirakler

- unges forandrings- og læreprocesser i Skive Kommune

Anne Görlich
Mette Stentoft
Noemi Katznelson



Fra problemer til mirakler

- unges forandrings- og læreprocesser i Skive Kommune

Anne Görlich
Mette Stentoft
Noemi Katznelson

Afslutningsrapport

Fra problemer til mirakler – unges forandrings- og læreprocesser i Skive Kommune

Anne Görlich, Noemi Katznelson, Mette Stentoft

© Forfatterne og Center for Ungdomsforskning 2014

Layout: Rasmus Johan Nielsen

ISBN-nummer: xxxxx

Center for Ungdomsforskning er et forskningscenter på Institut for Læring og Filosofi på Aalborg Universitet, Campus København. Vi påtager os mange slags opgaver og modtager gerne henvendelser fra alle, der interesserer sig for ungdomsforskning. Hvis det passer ind i vores profil, kan vi igangsætte både smalle målrettede undersøgelser og større undersøgelser af almen interesse. Man kan som institution, organisation eller forening også blive medlem af Foreningen Center for Ungdomsforskning, og dermed indgå i et samarbejde og netværk med centerets forskere og støtte centerets eksistens.

For yderligere oplysninger om Center for Ungdomsforskning og vores medlemsorganisationer

se www.cefu.dk

Indhold

INDLEDNING	6
KONKLUSIONER OG ANBEFALINGER	12
Overordnede konklusioner	12
Anbefalinger til videre arbejde med projektets metoder	14
PROJEKTETS TILTAG	20
KRAP	20
Portfolio	28
Psykologisk indsats	34
Bikuben	35
OPSAMLING – PROJEKTETS TILTAG	40
CENTRALE UDFORDRINGER OG VEJE FREM	44
Projektets målsætning	44
Veje frem: Fælles sprog og tillid	45
LITTERATUR	52

INDLEDNING

Uddannelsessystemet rummer i dag en stor del af de sårbare og udsatte unge, der tidligere havde ufaglærte jobs eller var på kontanthjælp. Det skaber udfordringer i forhold til den politiske målsætning om, at 95 procent af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse.

Disse udfordringer har været omdrejningspunktet i Skive Kommunes projekt 'Fra problemer til mirakler', hvor man har søgt at styrke sårbare unges selvtillid, motivation for og deltagelse i undervisningen gennem en række forskellige indsatser og metoder. Målet har været at sikre flere unge en kompetencegivende uddannelse og dermed holde dem ude af kontanthjælpssystemet. Blandt indsatserne har først og fremmest været en kognitiv, ressourcefokuseret og anerkendende pædagogisk tilgang (KRAP), som fokuserer på de unges ressourcer og på anerkendelsen i relationen med de unge. En anden indsats har været den såkaldte portfolio, hvor beskrivelser af de unges kompetencer og uddannelsesforløb samles i et USB-stik, som følger den unge. Dertil kommer nem adgang til psykologsamtaler, kurser i KRAP-tilgangen for grundforløbslærere på erhvervsuddannelserne samt et fagligt netværk, Bikuben, som har holdt månedlige møder igennem hele projektperioden.

Center for Ungdomsforskning har fulgt projektet siden starten i efteråret 2011 og undervejs interviewet både de unge og fagpersoner samt lavet en række observationer af forskellige læringssituationer. Denne afsluttende rapport er primært organiseret omkring fagpersonernes diskussioner og pointer, som de kom til udtryk ved en afsluttende workshop i februar 2014, men inddrager også konklusioner fra de tre delrapporter, der er blevet udgivet undervejs i projektperioden. Således bygger rapporten i alt på følgende materiale:

- En workshop med ni fagpersoner – undervisere, mentorer og vejledere – fra fem forskellige uddannelsesinstitutioner samt UU Skive
- 20 enkeltinterviews med unge fra fire forskellige uddannelsesinstitutioner
- To fokusgruppeinterviews med i alt 14 unge fra to uddannelsesinstitutioner
- Observationer fra ti læringsituationer

De unge, der har været en del af projektet, og som denne rapport handler om, er mellem 15 og 21 år, og de kæmper alle med at passe ind i det ordinære uddannelsessystem. Gruppen er meget sammensat; nogle er ikke i gang med en kompetencegivende uddannelse, andre er – men de har vanskeligheder med at gennemføre eller må opfattes som sårbare. Nogle af de unge er meget hårdt belastet af en baggrund præget af misbrug, vold og anbringelse uden for hjemmet, andre er mindre belastede men er udfordrede af faglige nederlag, ordblindhed og følger af mobning. Endelig er der en gruppe af mere ressourcerstærke unge, hvis situation er påvirket af forkerte uddannelsesvalg, perioder med stofmisbrug eller med sygdom eller psykiske problemer. Fælles for dem alle er, at de kæmper med at passe ind i det ordinære uddannelsessystem.

Rapporten fokuserer på fagpersonernes – og hvor det er muligt de unges – oplevelser af effekten af de anvendte metoder, og den rummer en konkret diskussion af, hvad de involverede synes fungerer godt og mindre godt i projektet. Dermed er forhåbningen, at rapporten både fungerer som evaluering af interesse for alle med tilknytning til dette og lignende projekter, og som metodeinspiration og refleksion over egen praksis for praktikere i uddannelsessystemet generelt.

Det er værd at bemærke, at rækkevidden af rapportens konklusioner er begrænset af flere årsager. Dels har ikke alle deltagere i den afsluttende fagperson-workshop været på kursus i KRAP-

tilgangen, eller været en del af projektet fra starten i 2011, dels må analyser baseret på de nævnte observationer siges at være refleksioner over observeret praksis snarere end generaliserbare konklusioner. Dette skyldes, at forskningsdelen af projektet blev sat i gang før projektets metoder var blevet indarbejdet i den daglige praksis, og dermed før de havde medført observerbare ændringer. Derudover er de unge, som har deltaget i projektet, udvalgt tidligt i processen og har således ikke været omfattet direkte af projektets tiltag, ligesom mange af de unge, der er del i forskningsprojektet, har væsentligt 'tungere' problemstillinger end målgruppen for projektet var tiltænkt. Det er tydeligt i andre forskningsprojekter på CeFU, at de 'tunge' problemstillinger fylder meget i den daglige praksis med fastholdelse af unge i uddannelse, og det er derfor ikke noget enestående tilfælde men nærmere en tendens. I rapportens afslutning reflekterer vi derfor over projektets rækkevidde i forhold til unge med 'tunge' problemstillinger.

Af hensyn til anonymitet er fagpersonerne angivet ved nummer og for de unges vedkommende henvises i citaterne til, hvorvidt de er tilknyttet ordinær uddannelse (handelsskole, SOSU, teknisk skole) eller er udenfor ordinær uddannelse (produktionsskole, UU, 10. klasse og parathedsvurderingsforløb). Som supplement i rapporten har vi medtaget en række såkaldte 'poetiseringer', der rummer nogle af de unges oplevelser med mentorer. Poetiseringer er et metoderedskab, der blandt andet har til formål at fremhæve følelsesmæssige aspekter af erfaring og som vil blive udfoldet i et Ph.D projekt, hvori datamaterialet fra denne undersøgelse indgår.

GØRE DE TING JEG GERNE VIL

skal bare køre på

jeg kørte træt

hun har hjulpet mig

kommet hjem

drukket kaffe

støttet mig

forståelse

ikke bedømmende

trak mig til siden

snakkede

skub

lov

gøre ting

jeg gerne vil

få at vide at man ikke er dum

et voksent menneske

STÆDIG FOR MIG

Min 9. klasse er færdig
det havde jeg ikke regnet med
noget af et boost
ikke fordi jeg er stædig
hun var stædig for mig
gjorde alt
overtog styringen
hjalp mig med at få det gjort færdigt
hjalp mig med alle de ting, der er svært
komme op om morgenen, lave lektier
ringede til mig, hentede mig, fulgte mig i skole
hvis ikke hun havde været der
havde jeg ikke gennemført
kom op til eksamen
det var lidt held, tror jeg
12, 10, 7
og et 4tal
det var så matematik
men det har jeg aldrig fattet noget af

KONKLUSIONER OG ANBEFALINGER

Overordnede konklusioner

Hensigten med forskningsprojektet har været at undersøge de unges forandringsprocesser i forhold til, hvad der fungerer fremmende og hæmmende for deres fastholdelse i uddannelse. Undersøgelsen bygger som sagt på kvalitative data, og da CeFU ikke har foretaget kvantitative målinger af hvor mange unge, der er i uddannelse, handler konklusionerne i høj grad om de unges forandringsprocesser.

Relationsarbejde og anerkendende metoder

Set fra både fagpersonernes og de unges perspektiv er projektets grundlag, KRAP-tankegangen, tydeligt forankret i den daglige praksis med positive resultater. Særligt relationsarbejdet og den anerkendende tilgang til de unge har stor betydning. På baggrund af datamaterialet i denne rapport kan vi altså klart pege på, at en anerkendende og ressourcefokuseret tilgang til de unge fungerer fremmende i forhold til de unges forandringsproces hen i mod uddannelse. Når fagpersoner arbejder anerkendende og ressourcefokuseret, oplever de unge at blive 'mødt', og det ansporer positivt til forandring. Men det er vigtigt at bemærke, at der i lige så høj grad er tale om, at begge parter 'mødes' og i fælles dialog undersøger og afsøger forskellige veje hen i mod og gennem uddannelse.

Portfolio-model

Portfolio-modellen fungerer i mindre grad som det didaktiske redskab, det blandt andet var tænkt som, og i højere grad som et værdifuldt relationelt værktøj med fokus på fagpersonernes samtaler med de unge; samtaler der af både fagpersonerne og de unge opleves som anerkendende og udbytterige. Selvom portfolio anvendes på de deltagende skoler, er det dog endnu ikke forankret i ligeså høj grad som KRAP, ikke mindst fordi det har krævet tilpasning og justering af arbejdsgange.

Flerhed af indsatser

Vi ser på baggrund af denne undersøgelse en tendens til at de to redskaber, når de indarbejdes og fungerer samtidigt, har en fremmede effekt på de unges forandringsprocesser – fra at have meget negative, bundfældede erfaringer med uddannelsessystemet til at åbne op for dels at se de muligheder, der er for dem, og dels for at de har kompetencerne til at lære noget. For fagpersonerne kan mødet med udsatte og sårbare unge være en udfordrende opgave. I fællesskab er KRAP og portfolio konstruktive forandringsredskaber både for de unge og for deres undervisere. Især for undviserne stilles der nye krav til deres identitet; det er ikke nok blot at være faglærer, det er også nødvendigt at favne en rolle, der indeholder sociale og pædagogiske aspekter. Her fungerer KRAP-tilgangen, understøttet af redskaber som portfolio, som en vigtig håndsrækning.

Redskaber til professionel udvikling

Selvom fokus i projektet er de unges forandringsprocesser, har KRAP og portfolio-modellen også fungeret som erkendelsesværktøjer for fagpersonerne selv og igangsat en vigtig forandringsproces på lærer-, vejleder- og mentorniveau. Således er de blandt andet blevet mere bevidste om deres egen rolle og helt centralt herfor mere bevidste om betydningen af tværgående netværk og fælles refleksion. De har altså, på både KRAP-kurser og i samarbejdsorganet Bikuben, kunnet forholde sig refleksivt til daglig praksis og få vidensdeling og kompetent sparring og i den forbindelse udviklet et fælles sprog. På denne baggrund er det anbefalelsesværdigt at videreføre KRAP-tilgangen og portfolio-modellen i en justeret version samt udvikle muligheder for fælles refleksion. Også den psykologhjælp, de unge har kunnet modtage som en del af projektet, giver mening at videreføre, især med en ekstra fokus på de yderst sårbare, terapikrævende unge, der vil have gavn af nogle længerevarende psykologforløb.

Uddannelsesmæssig kontekst og strukturer

Set fra de unges perspektiv lader det til, at den anerkendende tilgang kan medvirke til at igangsætte en vigtig forandringsproces i relation til deres kompetencer og motivation for undervisning – og dermed ultimativt øge sandsynligheden for, at de fastholdes i uddannelse. Samtidig er det vigtigt at understrege, at KRAP og den anerkendende tilgang ikke kan stå alene; det udspilles indenfor nogle ydre rammer og er således afhængigt af blandt andet klassekvotienter, undervisningen, fleksibiliteten i rammerne og det sociale miljø. Også faktorer udenfor skolen og skoletiden samt barrierer hos den enkelte unge – for eksempel misbrug eller psykiatriske problemstillinger – har stor indflydelse på, hvorvidt de unge kan færdiggøre deres uddannelse.

Uddannelsestillid

Det er ligeledes vigtigt at understrege væsentligheden af ikke blot at fokusere snævert på de unges selvtillid og evne til at tænke positivt om sig selv. Selvom det er vigtige aspekter af motivation, er det vigtigt at tænke fastholdelsesproblematikker som et fænomen, der rækker udover det individuelle niveau. Det er således vigtigt at fokusere på det relationelle aspekt af tillidsdannelsen, på relationen mellem fagpersonen og den unge og på relationerne mellem de unge. I den forbindelse kan begrebet uddannelsestillid anvendes, i det det betoner nødvendigheden af, at den unge opfatter uddannelsen og arbejdsopgaverne som meningsfulde og legitime, og at 'uddannelsens ansigter' har en del af ansvaret for at vedligeholde den tillid.

Anbefalinger til videre arbejde med projektets metoder

Skal man videreudvikle de anvendte metoder – enten fordi man allerede i regi af 'Fra problemer til mirakler' er begyndt at anvende dem, eller fordi man ønsker at starte et lignende projekt eller blot ønsker at udnytte 'succeserne' fra dette projekt på sin egen skole – tilbyder projektet her en række forslag, der kan være værd at tage med i overvejelserne. Det drejer sig om følgende:

- ***Etablering og udvikling af fælles refleksionsrum for praktikere:***

Det er særdeles værdifuldt for praktikerne at have et fælles forum for videndeling, netværk og refleksion over daglig praksis. Et sådant rum kan etableres i regi af kursusforløb, møder eller et decideret samarbejdsorgan som dette projekts Bikuben, som fagpersonerne foreslår selv at videreføre det efter projektets afslutning i mindre formaliseret form, for eksempel som en slags studiekreds.

- ***Udvikling af KRAP-kurser:***

Som nævnt har kurserne tydelig effekt, men for at holde momentum kunne det være gavnligt enten at lægge kursusgangene med kortere mellemrum, eller at tilbyde flere opgaver undervejs i forløbet. Man kunne også tilføje kurserne en samfundsmæssig og sociale dimension som supplement til det individuelle fokus.

- ***Udvikling af portfolio på nye platforme:***

Portfolio-modellen har sin styrke som samtaleværktøj i kombination med KRAP-tilgangen. Man kan derfor overveje at eksperimentere med portfolio-modellen på en mere samarbejdsunderstøttende, fælles platform end den oprindelige tanke med USB-stik.

- ***Psykologhjælp for forskellige behov:***

Muligheden for at henvise unge til psykologsamtaler er særdeles værdifuld, men det er nødvendigt med stor omtanke i visitationen. Unge med omfattende terapikrævende problemstillinger oplever at blive mere eller mindre overladt til sig selv efter korte terapiforløb, og de savner at kunne få længere forløb. Det anbefales derfor, at der tilbydes både korte og lange forløb.

- **Integration og kommunikation mellem styregruppen og praktikernes samarbejdsorgan:**

Organisatorisk er det gavnligt med en høj grad af sammenhæng mellem projektets niveauer og instanser samt løbende at justere mål og afstemme opgaver og forventninger.

Anbefalinger på skole- og praktikerniveau

Uagtet om man arbejder med udsatte unge i regi af et projekt som 'Fra problemer til mirakler' eller ej, kan man som vejleder, mentor eller underviser udnytte nogle af de læringer og redskaber, der er fremkommet i projektperioden.

- **At anerkende** står i denne forbindelse helt centralt. Mødes de unge i en anerkendende relation af de professionelle, har det generelt stor positiv effekt på selvtillid og motivation. Når målet er motivation for undervisning, fremhæver de unge selv den gavnlige effekt af at føle, at "man kan noget". Samtidig lader det til at 'smitte af', så stemningen eleverne i mellem bliver mere anerkendende.
- **At arbejde aktivt for at skabe et trygt socialt miljø** hænger sammen med den nævnte 'anerkendende afsmitning', men er også en opgave i sig selv; ifølge vores observationer havde klasser, hvor der blev gjort en bevidst social indsats for eksempel med gruppearbejde og introture, et tryggere socialt miljø end andre klasser.
- **At være villig til at justere krav og rammer** for eksempel til afleveringer kan også være afgørende, særligt i forhold til de meget sårbare unge. Den justering skal ikke forveksles med fravær af rammer og krav men som en imødekommelse af de unge, som har brug for fleksibilitet i perioder.

- ***At minimere ventetid og legitimere arbejdsopgaverne*** er også en del af processen med at udvikle de unges uddannelsestilid – med at skabe en følelse af, at undervisningen er meningsfuld.

KLOGERE PÅ MIG SELV

Hun hjalp mig

sagde

jeg er her

jeg tænkte

måske er jeg ikke så sikker

tvivl

forskellige skoler

arbejde

ved faktisk ikke hvad der skal ske

havde jeg det rigtig, rigtig dårligt

ikke nogen at snakke med

overhovedet

ville ikke tale om følelser

holde det for mig selv

havde en snak

ramte et ømt punkt

jeg græd

blev bare ved

hun ramte klokkerent

talte som var hun en kammerat
det åbnede op
hun fik min tillid
lyst til at tale med hende
kunne sige
okay jeg ved sgu ikke rigtig hvad jeg laver

Mine forældre
pres
kom nu kom nu kom nu
få noget uddannelse, kom i gang
fik det vendt
lyttede ikke så meget
snakke
fortælle
muligheder
tage mine egne beslutninger
klogere på mig selv
mere energi
gennemføre

PROJEKTETS TILTAG

I det følgende gennemgår vi hvert af de tiltag, der har været en del af projektet 'Fra problemer til mirakler'.

KRAP

I forbindelse med projektet er alle lærere på grundforløb blevet tilbudt et KRAP-kursus. Kursusforløbene strækker sig over en periode på to år. Som nævnt står KRAP for kognitiv, ressourcefokuseret og anerkendende pædagogik og beskrives i bogen af samme navn på følgende måde (Metner og Storgård, 2011):

"KRAP er kendetegnet ved at tage udgangspunkt i den anerkendende tilgang til andre mennesker, ved en systematisk inddragelse af de kognitive teorier og behandlingsformer, samt ved en udpræget vægt på det positive, det, der virker. Det ligger endvidere i KRAP, at vi bygger på en såkaldt konstruktivistisk forståelse af mennesket i dets miljø."

Således bygger KRAP på en grundtanke om, at vi som mennesker konstruerer vores egen version af den ydre virkelighed; vi oplever verden fra vores eget perspektiv og danner på den baggrund vores egne forestillinger og antagelser. Sproget bliver dermed et værktøj til at forstå andre mennesker og til at skabe fælles forståelsesrammer for virkeligheden. Derfor lægges der indenfor KRAP-tilgangen stor vægt på dialog og på at søge at forstå den person, der arbejdes med, ud fra personens perspektiv og oplevelse.

KRAP som fælles sprog

Nøgleordene i fagpersonernes konkrete arbejde med KRAP har været relationskompetence og anerkendelse, og fagpersonerne har blandt andet arbejdet med at lære de unge, hvordan de kan

tænke anderledes om sig selv. Samtlige grundforløbslærere på de skoler, der har været involveret i projektet, er blevet tilbudt et kursus, og enkelte skoler har været involveret i kursusforløb i regi af andre projekter. To af de ni deltagere i fagpersonernes afsluttende workshop har ikke været på kursus, men kender til KRAP-tankegangen fra de af deres kolleger, der har været gennem kursusforløbet.

Generelt er fagpersonerne særdeles positivt indstillede overfor udbyttet af kurserne og oplever, at KRAP-tankegangen i høj grad anvendes i den daglige praksis:

”Jeg synes KRAP har været rigtigt, rigtigt godt også, og det har givet rigtigt meget også i lærergruppen her. (...) Og ind imellem så ryger det jo også lige henover ”det der var ikke særlig KRAPsk, det der du lige fik sagt.” Den bliver lige påmindet, når nogen gange man sidder og snakker med en elev; at tænk lige over, hvad er det lige du får sagt nogen gange. Og det oplever jeg, at det bliver brugt i hverdagen (...).”

Fagperson 7

Udover oplevelsen af rent faktisk at udnytte læring fra KRAP-forløbet i hverdagen, illustrerer citatet et vigtigt aspekt af fagpersonernes oplevede udbytte: Der er tilsyneladende sket et skift i deres bevidsthed om betydningen af deres egen rolle og tilgang, så kursets pointer om anerkendelse, ressourcer og relationer dukker op i de konkrete møder med de unge. Enkelte er endda blevet inspireret til at undervise de unge direkte i centrale begreber fra KRAP-tilgangen, for eksempel i anerkendelse og automatiske tanker. Fagpersonerne lader altså til at have fået værdifuld, operationaliserbar viden om de relationelle, sociale og menneskelige aspekter af deres professionelle rolle. Eller som én formulerer det: KRAP handler meget om at *”at få øje*

på nogle sider af os selv.” Det er ikke mindst vigtigt for de af underviserne, hvis professionelle identitet tidligere har været fagligt snarere end pædagogisk orienteret:

”Vi er i en forandringsproces på selve vores skole (...). Mange af vores lærere kommer jo fra en fag-faglig verden, så det pædagogiske ben skal jo til at udvikles lige så stille. Så der er rigtig meget sprog i det her også.”

Fagperson 8

Også her fremhæves betydningen af et nyt og brugbart fælles sprog; det er nyttigt, når det pædagogiske arbejde skal have fodfæste blandt faglærere, og når det tillader, at man nemt kan referere til en fælles forståelse og minde hinanden om at være ”KRAPske.” Og det nye, fælles sprog går igen, når fagpersonerne diskuterer kursusforløbets positive udbytte:

”(...) selvom vi er mange forskellige faggrupper, så har vi det her fælles sprog, og det synes jeg har gjort rigtigt meget.”

Fagperson 2

KRAP virker således på de enkelte skoler som et redskab til at forene forskellige faggrupper i arbejdet med de unge ved at bruge sproget som fælles udgangspunkt til at forstå de unge, deres problematikker, og hvordan man griber dem an.

KRAP som reflektivt netværk

Både den ændrede bevidsthed om egen rolle og fagpersonernes nye fælles sprog refererer direkte til indholdet af KRAP-kurserne. Imidlertid fylder to andre aspekter meget i fagpersonenes diskussion af deres kursusudbytte; to aspekter, der udspringer af kursernes organisering snarere end deres fagligt-pædagogiske indhold. Det drejer sig dels om det netværk, der er opstået på tværs af skolerne, og dels om muligheden for at reflektere over dagligdagens praksis:

"Det er det der med, at vi har fået vidensdeling og fælles refleksion sådan på tværs af skolerne via det her KRAP-forløb, vi har haft. Det er nok noget, som jeg synes, det har givet mig rigtig meget. Også den her indsigt i, også forståelse for, hvordan man arbejder andre steder."

Fagperson 2

Fagpersonerne oplever netværket som et refleksivt, kompetent, fagligt fællesskab med andre professionelle, hvis udfordringer og erfaringer, de kan lære af. Ordet 'fælles' optræder særdeles hyppigt i deres diskussion om projektets fordele, og de taler om "fælles sprog", "fælles fokus", "fælles refleksion", "fælles holdning", "fælles begreber" og "fælles udvikling." Opfattelsen er, at de andres tanker om implementering af den nye læring indenfor KRAP kan gøre en positiv forskel for deres egen implementering – og dét hjælper, som en udtrykker det, "til at få den her forståelse af, (...) hvordan er det vi kunne trække fælles." Endelig tilbyder KRAP-kurserne en pause fra en dagligdag med ringe tid og anledning til at reflektere; et refleksionsrum med plads til både projektets konkrete kerneproblematik – frafaldstruede elever – og den daglige praksis mere generelt. Dét fremhæves igen og igen som udbytterigt. Flere af fagpersonerne så da også gerne KRAP-forløbet forlænget, men med udgangspunkt i netop videndeling og anvendelse af de ressourcer, der allerede er til stede i netværket:

"Vi snakkede i Bikuben om, man kunne lave noget studiekredslignende et eller andet. Vi synes selv, at der er en masse viden og erfaring til stede rundt omkring. Jamen hvorfor kan vi ikke belære, lære hinanden, og det behøver ikke være lange dage, det kan være temaer, det kan være en time to timer. (...) På tværs af institutionerne for at holde det lidt i kog fremadrettet."

fagperson 5

Som det fremgår, er fagpersonerne særdeles positive i deres evalueringer af KRAP-forløbet. Selvom *"tid (...) ikke er det, vi har mest af"*, som én fagperson formulerer det, ser det ud til at være værdifuldt at skabe løbende rum for refleksion, videndeling og sparring.

Fagpersonernes forbedringsforslag

Som det fremgår, er fagpersonerne overordnet set glade for de redskaber, de har fået, og det tyder på, at KRAP-tilgangen de fleste steder er blevet forankret som en positiv del af daglig praksis. Fagpersonerne har dog også mødt udfordringer i relation til KRAP, blandt andet vedrørende KRAPs manglende blik for de unges omverden:

"(...) et af fokuspunkterne i KRAP-kurset har været kognition og hvad hedder det, en psykodynamisk vinkel. Vi mangler måske lidt samfundsmæssigt og sociale forhold, fordi det er det, vores unge mennesker tumler med, når de kommer ud af skolen, det er jo sociale historier. Så kan vi være nok så fokuseret på alle de andre områder. Verden smuldrer for de unge, når de kommer ud af skolen, så måske de skulle have haft lidt viden og forståelse for at kunne håndtere det også. (...) Det kunne vi godt have tænkt os fyldte noget mere."

Fagperson 5

Der efterspørges altså et fokus på de sociale og samfundsmæssige sammenhænge, som de unge indgår i og påvirkes af. Der udtrykkes en holdning til fastholdelsesindsatser som noget, der rækker udover individer, og KRAPs fokus på den enkelte unges kompetencer og personlige udvikling kritiseres for ikke i tilstrækkelig grad at ruste til livet efter uddannelsen. I tråd hermed taler fagpersonerne om at videreføre KRAP-kurserne i en "SKRAP"-version, hvor s'et står for det sociale og samfundsmæssige.

Vedrørende kursusforløbets tilrettelæggelse nævner nogle af fagpersonerne, at det har været svært at holde momentum i den forandringsproces, det er, at indføre en ny pædagogisk praksis; *"det er ebbet en lille smule ud"*, fordi der er gået op til tre måneder mellem kursusgangene:

"(...) tiden imellem KRAP-kurserne har været for lang. Jeg synes, der er gået for lang tid imellem, at vi har været af sted. Det kunne jeg godt have ønsket, at det ikke var over så lang tid, som det har været. Det tror jeg ville give det en bedre sammenhæng i det."

Fagperson 7

Det lange tidsrum mellem kursusgangene bliver oplevet som problematisk for forankring, tilsyneladende særligt på de skoler, hvor der ikke har været afsat tid til at følge op på den nye læring, eller hvor KRAP ikke har været prioriteret tydeligt. Udover at mødes hyppigere foreslår fagpersonerne at understøtte implementeringen med *"opgaver, som man skal arbejde videre med i gruppen"* mellem kursusgangene, og som der er sat tid af på kurset til at følge op på.

De unges opfattelse af anerkendelse

Fagpersonernes overordnede opfattelse af, at KRAP-tilgangen er forankret i den daglige praksis, er tilsyneladende i tråd med de unges opfattelse. Fokusgrupper på to forskellige skoler – én hvor underviserne har gennemført KRAP-forløbet og en anden, hvor de på interviewtidspunktet ikke har – viser en klar forskel i de unges opfattelse af anerkendelsesniveauet, ligesom de unge på den førstnævnte skole lader til at have fået redskaber til at tænke anderledes om sig selv:

"Jeg er gladere, og hvis jeg laver fejl, står jeg ikke og slår mig selv i hovedet og sådan nogle ting."

Ung kvinde, ordinær uddannelse

Eleverne på den skole, hvor lærerne på tidspunktet for interviewene ikke har færdiggjort KRAP-forløbet, taler om anerkendelse som noget mere tilfældigt; der er lærere, som de oplever som anerkendende, og andre, de ikke gør. En enkelt elev fremhæver netop, at *"de burde på et kursus i noget psykologi eller noget."* Der ser således ud til, at eleverne oplever det positivt, når lærerne er bevidste om at være anerkendende overfor eleverne.

Overordnet set oplever denne gruppe af unge forståelse og anerkendelse når læreren:

- har humor – kan selv være sjov og tage sjov
- er glad og positiv
- er personlig
- er god til ”at tage imod folk”
- er god til at sætte sig i elevernes sted /forstå elevernes problemer
- er god til at forklare tingene
- møder forberedt
- tager hensyn til elevernes forskellige læringsstile

Tilsvarende oplever de unge ikke forståelse og anerkendelse når læreren:

- har manglende fokus på dem, der har svært ved det
- har for lidt tid til at hjælpe og støtte
- kun har øje for dem, der sidder ”oppe foran”
- mangler respekt og rimelighed (fx i forbindelse med fravær)
- ikke taler pænt til en
- ikke er til stede i undervisningen og i forbindelse med gruppearbejde
- ikke udviser opmærksomhed på at inddrage dem, der har svært ved det og ikke siger så meget af sig selv

Det er således tydeligt, at det at være anerkendende handler om andet, end hvordan man taler, lytter og forstår de unge. Det handler i lige så høj grad om, at der er tid, tilstedeværelse og fokus på dem, der har det svært. Det er tydeligt i interviewene, at de elever, der har særligt brug for støtte også i mest udpræget grad efterlyser underviserens opmærksomhed og anerkendelse forstået helt bogstaveligt som den tid, læreren bruger sammen med den unge kvalitativt for at hjælpe dem i undervisningen.

I dette samspil er det derudover tydeligt, at det at underviseren tror på, at de unge kan, hjælper de unge til selv at tro på, at de kan. Det fremgår af de observationer, vi har foretaget i en række forskellige læringssituationer. For eksempel i følgende situation, hvor læreren har sat eleverne i gang med deres opgaver, som de løser to og to, og derefter løbende følger op på og hjælper dem videre med:

Elev: Jeg ved ikke, om jeg har målt forkert.

Lærer: Nej, den er god nok.

Lærer til interviewer: Jeg synes, jeg har gjort det godt med at få hende til at regne.

Interviewer: Hvordan, hvad har du gjort?

Lærer: Det gør jeg bare. Jeg gør ikke noget. Jeg ved de kan.

Elev: Det er det, jeg siger, han tror på, at vi kan. Han viser mig det, og det hjælper mig. Så kan jeg bedre koncentrere mig om at gøre det rigtigt. Han siger ikke: gør sådan.

Læreren udviser her en tydelig tro på, at de unge har eller kan udvikle de kompetencer, der skal til for at løse opgaverne. Det er således ikke blot den unges tro på egne evner, men lige så meget – eller måske i højere grad – lærerens tro på hendes evner. ”Han tror på at vi kan,” fremhæver hun flere gange.

Udover at virke befordrende for den unges selvtillid og motivation, lader et højt niveau af anerkendelse hos underviseren til at have en positiv effekt på anerkendelsen mellem de unge i en klasse:

”Ja, det er jo nok eleverne. Vi er jo sådan, hvor vi siger til hinanden: ’det er skide godt gået, det der. Det er skide flot.’ At vi siger det til hinanden. At vi alle sammen føler, at vi faktisk godt kan. (...) Det hjælper meget, at vi roser hinanden. Jeg føler mig også bedre tilpas, når jeg også giver de andre noget anerkendelse.”

Ung kvinde, ikke ordinær uddannelse

Den unge her udtrykker altså en form for kollektiv oplevelse af at 'kunne noget' som fremmede for hendes selvtillid og velbefindende og understreger vigtigheden af de relationelle og sociale perspektiver på anerkendelse.

Portfolio

Portfolio er tænkt som et pædagogisk og didaktisk værktøj, der med udgangspunkt i KRAP-tankegangen sigter mod at hjælpe de unge til refleksion, opstilling af mål og udvikling af individuelle læringsstrategier. Alle unge, der har deltaget i projektet, har fået udleveret en portfolio. Rent fysisk ligger dette på et USB-stik beregnet på at følge dem under hele deres uddannelse, og værktøjet får følgende præsentation:

"Portfolio er dit personlige studieredskab og din faste "følgesvend" gennem hele uddannelsen. Ved hjælp af denne skal du dokumentere, at du arbejder aktivt med dine læreprocesser. Med portfolio som læringsstrategi arbejder du bevidst med refleksion over og evaluering af dine oplevelser og indsats. Din portfolio skal støtte dig i din læring og medvirke til at synliggøre, at du udvikler dine faglige og personlige kompetencer og succeser, så de bliver synlige for dig selv."

Delvis forankring i daglig praksis

Hovedparten af fagpersonerne kender til og anvender portfolien i deres arbejde og mener, at det er "et godt redskab." Dog er portfolio-modellen tilsyneladende ikke kommet helt så langt som KRAP-tankegangen i forhold til at blive forankret i den daglige praksis:

"Vi har (...) arbejdet rigtigt meget med portfoliet, og det er blevet lagt ud til lærerne og bliver allerede opstartet ved indslusningssamtaler med nye elever. Men det er stadig en proces."

Fagperson 7

"Når vi har lavet en indslusning og efterfølgende skal have en kontaktsamtale med eleven, så bruger vi også portfolioet. Så jeg tror, det bliver et godt redskab for os, men det tager selvfølgelig tid at lige få det implementeret ordenligt."

Fagperson 9

Portfolioen anvendes for en del af de unge som en integreret del af de samtaler, de unge skal igennem og til at dokumentere de unges lærerprocesser. Dette er helt i tråd med hensigten. Samtidig er det tydeligt, at fagpersonerne endnu ikke ser portfolioen som fuldt udnyttet eller forankret på deres respektive skoler. Når der er denne forskel på status for portfolio og KRAP, kan det tænkes at hænge sammen med disse to centrale projektaspekters forskellige anvendelse i det daglige. KRAP leverer et nyt tankesæt, som den enkelte lærer kan bruge direkte i sin relation til den unge og i hverdagen, og – som det blev beskrevet ovenfor – har de fleste været på kursus, så det er nemt at henvise til et nyt, fælles KRAP-sprog. Tærsklen for vellykket forankring af portfolioen er anderledes, idet der er tale om et konkret redskab, der stiller krav om nye arbejdsgange i organisationen, definering af ansvarsområder og samarbejder på tværs. Disse udfordringer og forvirringen om ansvar og arbejdsgange kommer også til udtryk i fagpersonernes evaluering; som én formulerer, er det vigtigt i den enkelte organisation at *"finde ud af, hvem der tager sig af det på den her skole, og hvordan gør vi lige?"* (Fagperson 6)

Der har blandt fagpersonerne været en oplevelse af en krævende opstart, der beskrives således:

"Det var en hård opstart og (...) vi følte måske, at det blev presset lidt ned over hovedet på os alle sammen. Nu har vi (...) en leder, som siger, at når det er besluttet, så gennemfører vi det, og så kan det godt være, at vi har siddet lidt i krogene og sagt 'hmm' og ikke var så begejstret, men her har vi fået det tilrettet, og nu er det faktisk blevet et godt stykke værktøj, som vi bruger."

Fagperson 9

”Der var nogen der sad med, ja, i hvert fald en 40 elever minimum, som der skulle til at startes op på. Det synes de, det var puha, og det kan jeg godt følge dem i, men jeg har så også en føling af i dag, at de har accepteret måden, det er på og ser det som et godt redskab her og nu, og vi har haft udarbejdet flere modeller for, hvad den her portfolio skal indeholde. Hvor vi nu har fået lavet en skabelon for det, og så kører det ind som en del af kontaktlærersamtalerne i løbet af den tid, hvor de er her, og så bruger den som et redskab i stedet for som en udfordring, som det var til at starte med.”

Fagperson 7

Dels har der således været en forventelig arbejdsbukkel ved opstarten, idet mange elever på én gang skulle have en portfolio, og dels har der tilsyneladende været en oplevelse af, at værktøjet blev pålagt fagpersonerne oppefra og udefra – at det *”blev presset lidt ned over hovedet på os alle sammen”*. Resultatet har været manglende ejerskab og en skepsis blandt de fagpersoner, der skulle bruge portfolien. Men, som det også fremgår af citaterne, oplever fagpersonerne nu at kunne bruge modellen konstruktivt i deres arbejde, hvilket både hænger sammen med en mindre arbejdsbyrde og at portfolien er blevet *”tilrettet”* til den enkelte skoles behov. Det er tilsyneladende en udbredt erfaring, at den forandring og tilvænnning, der som det tidligere er fremgået skal finde sted i organisationen, er nødvendig men ikke tilstrækkelig: Portfolio-modellen må også justeres i forhold til anvendelsessituationen på den enkelte skole. Denne tilrettning er selvfølgelig endnu en arbejdsopgave, men den kan også tænkes at medvirke til at styrke ejerskabet, så fagpersonerne i højere grad oplever det som deres eget redskab.

Portfolio som samtaleredskab

Udover dokumentation af den unges kompetencer nævnes i hensigtsbeskrivelsen, at portfolien skal tjene som redskab til refleksion for den unge. Ifølge fagpersonerne lever det op til denne hensigt. Samtidig er det dog også tydeligt, at portfolien også opfattes som samtale- og erkendelsesredskab for fagpersonerne selv. En af fagpersonerne referer en workshopdiskussion om portfolien således:

"(...) portfolio den kan godt være med til at kvalificere samtalen med den unge, og den kan også godt være med til at sende nogen signaler til dem om, at vi tager dem alvorligt. At vi skriver tingene ned, og at vi arbejder systematisk ind i en samtale. (...) redskabet er med til at fremme en ligeværdighed og en anerkendelse af dem som mennesker. Så snakkede vi også om det der med, at portfolien godt kan være med til at anerkende, at de er historiske væsener, altså der er fortid, nutid, fremtid"

Fagperson 6

Portfolien giver fagpersonerne mulighed for at gøre op med en tidligere praksis, hvor inddragelsen af og forståelsen for den unges tidligere skoleerfaringer har været fraværende. Og det tvinger fagpersonen til at lytte til den unge på en ligeværdig måde og tage den unge alvorligt – helt i tråd med KRAP-tilgangens fokus på anerkendelse og det enkelte menneskes perspektiv. Denne opfattelse af portfolio som udgangspunkt for "gode snakke" går igen i fagpersonernes diskussioner. Portfolio fremhæves altså i høj grad for sine kvaliteter som relationelt redskab – i højere grad end som det pædagogiske redskab til refleksion over udvikling af studiekompetencer, det var tænkt som.

Fagpersonernes forbedringsforslag

En af de udfordringer, fagpersonerne fremhæver, er at USB-stikket befinder sig "ved den enkelte kontaktlærer" eller "ligger hos den enkelte elev og bliver væk", og de har en række forslag til at imødekomme denne udfordring. Det drejer sig for eksempel om at knytte portfolio til den unges CPR-nummer eller integrere det i Lectio:

"Det (at integrere med Lectio) vil betyde, at jeg som faglærer til en elev, hvor der er en anden kontaktlærer på, kan gå ind og se: jamen, hvordan, hvad er det lige ved den her unge, som jeg måske skal tænke lidt over. Eller jeg kan selv skrive mine, tage mine snakke som faglærer med den unge, hvordan går det med det fag, du er igennem nu her. Hvad

skal vi have fokus på. Så den ligger hele tiden tilgængelig for en. Det vil gøre arbejdet væsentligt nemmere.”

Fagperson 9

Et anderledes format end det nuværende USB-stik ville altså ikke blot løse den lavpraktiske problemstilling, at portfolioen bliver væk, men potentielt også lette det tidligere beskrevne nødvendige samarbejde mellem de professionelle. Flere fagpersoner fremhæver, at man kunne udvikle portfolioens indhold og formål og tilbyde kurser i redskabet for at udvikle det som netværksbaseret redskab i stil med KRAP:

”(…) det kunne jeg faktisk rigtig godt se, det der med, at der var sådan en portfolio-uddannelse på hver uddannelsesinstitution.”

Fagperson 4

Fagpersonerne ser således gode udviklingsmuligheder i portfolio-modellen – også i forhold til at bruge det som fundament for at udvikle et samlet 'overgangstilbud' til de unge:

”(…) der var mange, der drømte forskellige drømme om det her projekt (...). Og en af de drømme, jeg havde dengang, det var, at der var andet end det at gå i ordinær uddannelse, der skulle tælle som noget, der kunne forandre en ung til at blive klar til ordinær uddannelse. (...) nogle praktikpladser og nogle fritidsaktiviteter (...) Og det tænker jeg portfolio-tankens kunne have været glimrende til.”

Fagperson 1

”De vil jo gerne, de har nogen fremtidsplaner, de unge mennesker, når de så søger ind til at starte med, og så får de nederlag på nederlag på nederlag, fordi så kan de ikke, de er

ikke klar til det. Og så kunne man måske i de klasser tilknytte nogle UU-vejledere eller et eller andet, som simpelthen var om de der unge mennesker, indtil de bliver klar.”

Fagperson 4

Fagpersonerne foreslår at bruge portfolio mere aktivt som redskab til at opsamle ikke-uddannelsesrelaterede erfaringer, der kan være med til at gøre den unge uddannelsesparat. Dette i sammenhæng med et samlet overgangstilbud uden for det ordinære system, ser fagpersonerne gode muligheder i. Dette skal ikke ses som et alternativ til portfolioen, men nærmere som en videreudvikling.

De unges opfattelse af portfolio

Adspurgt undervejs i projektet viser der sig nogen forvirring blandt de unge selv om, hvad portfolio er; en usikkerhed om, hvad det er, og hvad det skal bruges til. De fleste har hørt om det, men har svært ved at definere det, og det bliver blandt andet forstået som *”et CV”, ”en opgave, man skal lave”, ”noget, man kan vise, når man kommer et nyt sted hen”, ”en mappe med tidligere opgaver”* og *”et dokument, hvor man skal skrive, hvad man har lært.”* Det kan tænkes, at denne forvirring er medvirkende til, at USB-stikket – ifølge fagpersonerne – tit bliver væk; der er ikke nogen åbenlys, tvingende grund til at passe godt på det.

I tråd med fagpersonernes beskrivelse af portfolio-anvendelsen, fortæller de unge om portfolio-samtaler med en kontaktlærer eller en mentor. Denne samtale bliver næsten udelukkende fremhævet som noget meget værdifuldt, og eleverne lægger vægt på samtalens ofte personlige karakter; en mulighed for at snakke om udfordringer både i og udenfor skolen. En elev siger om samtalen: *”Det virker som om, de tror lidt mere på en (...). De lyttede mere til en, synes jeg.”* Selve formålet med USB-stikket er altså på interviewtidspunktet ikke slået igennem hos de unge, men de opfatter portfolio som et positivt samtaleredskab – helt på linje med, hvad fagpersonerne fortæller.

Psykologisk indsats

Som en del af projektet har fagpersonerne haft mulighed for at henvise de unge til psykologhjælp uden ventetid. I udgangspunktet har de unge fået tilbudt hver tre psykologsamtaler, enkelte har fået fem samtaler og én fortæller om ti samtaler. Blandt fagpersonerne er der udpræget enighed om, at denne mulighed er meget værdifuld – især muligheden for ”hurtig handling” er de glade for:

”Man har nu haft mulighed for at lave en hurtig handling på dem, hvor jeg synes, at det har været super samarbejde med psykologcenteret dernede, og kunne ringe til dem, og så inden for ganske kort tid kunne vi tilbyde den unge at stå i et forløb. At kunne tage så meget hånd om en ung, som der lige pludselig står og har det rigtig rigtig svært og rigtig hårdt. Og kunne give dem det her super tilbud om, du kan få hjælpen, og det er nu og her. Mange unge har ikke økonomien til selv at starte op til psykolog og gå i det her forløb og kunne give dem den mulighed, at det kan vi hjælpe dem med. Det er jeg slet ikke i tvivl om, at det har gjort, at vi har nogle unge som stadig sidder i uddannelse, som ellers nok ikke ville have været i uddannelse. (...) Det har været super, super godt, rigtigt godt.”

Fagperson 7

”(...) psykologcenteret, det vil vi virkelig gerne bibeholde. Det er blevet en fast del af vores arbejde med at vi kan sende unge (...) ned til psykologcenteret.”

Fagperson 9

Psykologcentrets samtaletilbud opleves altså som en aflastning, ikke mindst fordi det er nemt at anvende; det kræver ikke en stor bureaukratisk indsats eller involvering af en masse instanser.

Hen mod slutningen af projektperioden blev psykologtilbuddet omlagt, så det nu fungerer som en åben psykologisk rådgivning, hvor den unge kan komme så tit, han eller hun vil og har behov for det. Psykologindsatsen er således rodfæstet som en del af projektet, da behovet har været tydeligt og aflastning betydningsfuld.

De unges oplevelse af psykologsamtaler

Spørger man de unge om adgangen til psykologsamtaler, er de overvejende positive. De beskriver, hvordan det er godt at få et kort psykologforløb til at tackle nu-og-her-situationer og lettere problemstillinger, som ikke kan klares ude på skolerne. Men samtidig har en del af de unge som nævnt 'tungere' problemstillinger, som har behov for et decideret terapeutisk forløb og de oplever også, at samtalerne – ud over denne her-og-nu-hjælp – ikke har gjort den store forskel. Enkelte fortæller endog om en oplevelse af, at dét at tale om alvorlige problematikker, der ikke er tid til at komme ordentlig ind i, stiller dem i en sårbar og vanskelig situation. Andre unge fortæller også, at de gerne ville have haft flere samtaler, men fordi de ikke fik dette, var de nødsaget til at gå til lægen i stedet, hvilket medførte en psykiatrisk løsning på deres problemer med medicin etc. på trods af at den unge hellere ville have haft psykologisk hjælp. Det er således en svær balance mellem at tilbyde de unge psykologiske samtaler og at give dem det, der svarer til deres behov. Her kan den åbne psykologiske rådgivning tænkes at være en betydningsfuld støtte.

Bikuben

Bikuben er et samarbejdsorgan, der er oprettet i forbindelse med projektet, og som har holdt godt ti årlige møder i perioden 2011-2014. Målet har været at skabe rammerne om netværk og vidensdeling på tværs af projektets uddannelsesinstitutioner, og netop denne mulighed for at sparre med hinanden på kryds og tværs har tilsyneladende haft afgørende betydning for fagpersonernes overvejende positive oplevelse af projektet.

Som det var tilfældet i fagpersonernes diskussion af KRAP, går ordene ”netværk” og ”fælles” igen, når de taler om Bikuben. Det er Bikubens mulighed for at møde og sparre med andre professionelle, der har gjort den helt store forskel for fagpersonerne:

”(...) det projektet har gjort, og hvor det har gjort en forskel, det er jo at stille skarpt. Altså stille skarpt på de problematikker, der kan være i forbindelse med at blive fastholdt i uddannelse, og der har det jo virket. (...) man har fået et fælles sprog, og man har måske også lært nogle andre at kende.”

Fagperson 3

Bikuben bliver altså fremhævet som helt centralt for det, der gør en forskel for de unges forandringsprocesser:

”(...) hvad har gjort en forskel? Jamen det har den her vidensdeling og fælles refleksion på tværs af skolerne via de her forløb. Det har givet fælles fokus, fællesprog har vi snakket om. Så har det også gjort en forskel, at der har været de her hurtige handlingsmuligheder.”

Fagperson 2

Fagpersonerne er altså positive overfor det samarbejde og den netværksdannelse, der har fundet sted i Bikuben-regi – og i projektet generelt – og internt i Bikuben har man da også snakket om mulighederne for at bevare dette værdifulde refleksions- og sparringsrum. Dette samarbejde bliver altså fremhævet som helt centralt i det fastholdelsesarbejde, der gøres med de unge.

VED AT DER ER EN

Hun støtter mig
har forståelse
viser at hun er interesseret
i selve mig
kan se
hvordan jeg har det
giver mig de bedste råd
jeg nogensinde har fået
har lyst til at gøre en forskel
i mig selv
går ned i klassen
hører musik, arbejder videre
tænker over vores samtale
skriver ned
skal have det på papir
få overblik over mig selv
mange følelser på en gang
deler det op for mig

nu lægger du lige det til side
så skal du fokusere på det
det bedste jeg nogensinde har haft
begyndt at stråle mere
ikke så ligbleg
ikke så træt
hun går ind og rammer en
på en hel mystisk måde
så får man den følelse
nu vil jeg gerne gøre noget
nu vil jeg gøre noget ved min uddannelse
nu vil jeg gøre noget ved mit liv
har lyst til at komme op
i skole
ved at der er en
støtter

OPSAMLING – PROJEKTETS TILTAG

At forankre KRAP-tankegangen i den daglige praksis har været centralt i projektet, og det ser på baggrund af denne undersøgelse i høj grad ud til at være lykkedes. Fagpersonerne oplever at anvende relationskompetencer og anerkendende tilgang i samspillet med de unge, og de er positive overfor KRAP. En vigtig pointe med KRAP er, at lære de unge at tænke anderledes om sig selv. Men interessant nok fungerer KRAP også som et vigtigt erkendelsesredskab for fagpersonerne selv og faciliterer et skift i opfattelsen af, hvor vigtig deres egen tilgang og rolle er. Især lægger de stor vægt på det fælles sprog, de har fået faggrupperne imellem og på tværs af skolerne, hvor der er afsat tid til fælles refleksion over daglig praksis. Disse positive aspekter går naturligt igen i fagpersonernes evaluering af projektets samarbejdsorgan, Bikuben, som de ønsker at bibeholde som et værdifuldt forum for fælles refleksion.

Fagpersonerne er også positivt indstillede overfor portfolio-modellen, selvom der dog på de fleste skoler resterer et arbejde med at implementere den til fulde. Det skyldes ikke mindst, at modellen kræver nye former for samarbejder og arbejdsgange, samt tilpasning og justering til den specifikke anvendelsessituation. Hensigten med portfolien er at hjælpe de unge til refleksion, opstilling af læringsstrategier og at dokumentere kompetencer. Selvom den til en vis grad anvendes efter denne didaktiske hensigt, bruges portfolien mest markant i en pædagogisk sammenhæng; som samtaleredskab, der hjælper fagpersonerne med at skabe en anerkendende, ligeværdig samtale med den unge. Blandt forbedringsforslagene er at udskifte den nuværende platform, et USB-stik, med en mere samarbejdsunderstøttende og central løsning, der ikke så let bliver væk, for eksempel ved at knytte portfolien til Lectio.

Udover værdien af de mere netværksbaserede fordele som fælles sprog, samarbejde og refleksion, oplever fagpersoner også at KRAP og portfolio reelt gør en forskel i daglig praksis i relationen mellem den unge og den professionelle. Det går tydeligt igen i interviews med og observationer af de unge, at de professionelle anerkendelse har stor betydning for de unges motivation, fastholdelse og selvtillid.

Muligheden for at henvise unge til korte forløb af psykologsamtaler uden ventetid, evalueres næsten entydigt positivt af fagpersonerne som en nødvendig mulighed for de unge, som akut har det svært, eller som har behov for at vende lettere problemstillinger med en psykolog. De unges oplevelse af psykologhjælpen sætter dog fokus på udfordringen med de unge, som har terapikrævende problematikker, der kræver en længerevarende indsats. Her oplever nogle af de unge, at være overladt til sig selv, egen læge og eventuelt psykiatriske tilbud.

RESPEKT PÅ EN ANDEN MÅDE

sur, gammel lærer

bare står

lige ved at falde i søvn

det hele handler om bog og tavle

eleverne falder

i søvn

dem har vi ikke ret mange af

størstedelen

springer rundt, friske, gør alt muligt

“kom op at stå”

op til tavlen

kaste papirkugler i en kurv

helt oppe at køre

hver time unik

tager pis på os

vi griner

friske
så kører det
de giver os noget
man gerne vil give igen
sætter sig i respekt
på en anden måde
mærkes på gangene
Hey
Hva' så kammerat
klapper på skulderen
sidder og snakker
voksne mennesker
går virkelig op i det
gør
at man får respekt
bange for at skuffe

CENTRALE UDFORDRINGER OG VEJE FREM

Den positive evaluering af projektets tiltag peger på vigtigheden af at implementere tiltag, der giver fagpersoner, der arbejder med frafaldstruede unge, redskaber, de kan anvende i hverdagen. Inden vi afslutter med at perspektivere til veje frem i arbejdet med denne gruppe af unge, skal vi tage et kig på de udfordringer, som kendetegner gruppen, som det fremhæves af fagpersonerne i denne undersøgelse.

Projektets målsætning

Projektet fokuserer på at opfylde den politiske målsætning om, at 95 procent af de unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse, og på trods af at Skive Kommune faktisk allerede i 2013 nåede denne målsætning, oplever nogle fagpersoner en frustration over de elever, som alligevel er langt fra uddannelse. De oplever, at der er mange andre faktorer end den professionelle indsats i skoletiden, der påvirker den unges motivation og selvtillid og dermed sandsynligheden for at gennemføre uddannelsen. Nogle af fagpersonerne mener, at "(...) målet er næsten nået for, hvad vi kan gøre i det tidsrum, de er i skole" (Fagperson 1). Der er således en enighed blandt nogle om, at den indsats, der er på de enkelte skoler, er på det niveau, som skolen kan nå, og der skal gøres en indsats uden for skolen ift. de problemer, som de unge slås med uden for skolen i form af enten social isolation og ensomhed eller sociale fællesskaber, hvor misbrug og kriminalitet gør sig gældende. En anden forklaring på, hvorfor de oplever, at nogle unge kan være svære at nå ved hjælp af KRAP-udgangspunktet alene, er af mere strukturel karakter og handler om rammerne for undervisningen:

"Det bliver ofte sådan et eller andet, hvor man står med en ung, som kan påvirke en hel klasse, så du ikke får noget godt, altså du kan ikke styre det med 25 elever. Der er du nødt til at skulle kunne hive ud og have tid til at have ud, og det er ikke det, vi har mest tid af."

Fagperson 2

Hvis de grundlæggende rammer ikke er på plads, hvis der ikke er tid nok, eller hvis antallet af elever og lærere ikke harmonerer, er det svært at få udbytte af anerkendelse, relationsarbejde og ressourcefokus. KRAP-redskaberne anvendes i høj grad indenfor og i samspil med rammerne for undervisningen, og det er vigtigt at være opmærksom på, at disse rammer er afgørende for, om redskaberne har positiv effekt på de unges motivation, deltagelse og selvtillid. Man kan således sige, at fremtidige faser i projektet peger – udover at arbejde videre med de eksisterende tiltag - i retning af at inddrage dels de unges liv uden for skolen og dels at tænke projektet endnu længere ind i rammerne for undervisningen.

Veje frem: Fælles sprog og tillid

Helt centralt i denne undersøgelse er, via en anerkendende og ressourcefokuseret tilgang, at styrke de unges forandringsprocesser hen i mod ordinær uddannelse. Dette oplever både fagpersoner og de unge som vigtigt for de unges vej gennem uddannelse. I den forbindelse er det endnu engang væsentligt at fremhæve det relationelle aspekt. Det er nemlig tydeligt i fagpersonernes hverdag, at det at have redskaber til at styrke relationsarbejdet har en stor værdi. Samtidig tillægger fagpersonerne det lige så stor værdi at have adgang til et netværk, et fælles sprog og en fælles refleksion både internt på skolerne og eksternt i forhold til andre ungeinstanser. Vigtigheden af dette hænger sammen med det, vi tidligere har kaldt uddannelsestillid.

Uddannelsestillid

Begrebet uddannelsestillid blev første gang brugt i en videnskabelig artikel publiceret i forbindelse med dette projekt (Görllich & Katznelson 2013). Her defineres uddannelsestillid som noget, der opstår i samspil mellem de enkelte unge og de omgivende fagpersoner og systemer:

"Oplevelsen af uddannelsestillid styrkes i sammenhænge, hvor der sker en gensidig vedligeholdelse af udviklingsprocesser – herunder forventninger – mellem de unge, den specifikke uddannelse, uddannelsessystemet generelt og uddannelsessystemets ansigter."

Således argumenteres for, at det individuelle fokus på selvtillid bedst giver mening i samspil med et bredere fokus på den uddannelse og omverden, de unge indgår i. Og der argumenteres for, at tillid opfattes som en relationel snarere end en individuel størrelse – som noget, der opstår og vedligeholdes i relationelle processer.

Denne argumentation finder som antydning genklang hos fagpersonerne, der anser lærerrollen og lærer-elev-relationen som afgørende for udviklingen af selvtillid og uddannelsestillid og dermed også for de unges deltagelse i undervisningen og ultimativt for fastholdelsen i uddannelse. Som én formulerer det, er *"den relation, den unge kommer ind og møder (...) den altafgørende for, om det kommer til at ske"* – altså om der udvikles selvtillid og uddannelsestillid. En anden formulerer det således:

"Altså hvis du opnår den gode relation, at du kan være en god rollemodel, jamen så kan du jo næsten sælge sand i Sahara til den unge. Så kan du måske også sælge en uddannelse."

Fagperson 6

"Den gode relation det behøver jo ikke være, altså mega, det kan godt bare være den der, det der lille nik eller hvad det kan være i dagligdagen. Bare det at blive set, så kan man godt opleve at have et godt forhold til ens underviser eller kammerater."

Fagperson 2

Relationsarbejdet indgår således som en naturlig del af det daglige samvær. Lykkes det, fungerer det ikke blot som den grundlæggende forudsætning for tillid, men muliggør også at opnå

resultater, der ellers ville være vanskelige at opnå; ”at sælge sand i Sahara”. Selvom det primært er fagperson-elev-relationen, der er emnet, er et trygt, tillidsskabende miljø også noget, der har at gøre med de unges indbyrdes relationer.

Samtidig er fagpersonerne klar over, at de gode relationer ikke kan stå alene – men at undervisere, vejledere og mentorer som ’uddannelsessystemets ansigter’ blandt andet har et ansvar for at forholde sig til de unges forventninger og forklare undervisningen som et meningsfuldt led i de unges uddannelse. Denne opgave kan være vanskelig, og opfattes af nogle som en form for pres:

”(...) alle, der arbejder med unge og med uddannelse, de døjer med det her, det her legitimeringsproblem. Man skal hele tiden, næsten hver dag, som underviser ind og legitimere, hvorfor skal vi nu lave det her. Og det skal forklares, og man skal, så bliver der modspørgsmål på ”kan det nu også være rigtigt?” Så man døjer generelt med den der legitimering.”

Fagperson 4

Fagpersonerne befinder sig i en situation, hvor rollen som faglærer ikke er tilstrækkelig, men hvor de dagligt udfordres i deres arbejde med at motivere, legitimere og skabe succesfulde relationer til og med de unge. Som én formulerer det, er der ”*rigtig, rigtig meget man egentlig skal honorere som underviser,*” og flere fagpersoner beskriver, hvordan de arbejder målrettet med at tilrettelægge rammerne, så de skaber de bedst mulige vilkår for succesoplevelser og læring. Det kan foregå på flere niveauer. På klasseniveau har man fx et sted indrettet undervisningslokalet med en sofa, så undervisere og elever sammen kan sætte sig ned og få ”løsnet mere op.” På uddannelsesniveau har man fx givet mulighed for at tage et ordinært forløb på den dobbelte tid. Og på individniveau taler fagpersonerne om nødvendigheden af fleksible krav og at tilgodese den enkelte unges situation:

”At det, der er vigtigt for os, der sidder med de unge, det er at de bliver mødt der hvor de er, og at de får det, de har brug for lige nu som mennesker. Og somme tider er det at presse dem til at gennemføre, og sommetider at det at stoppe det.”

Fagperson 1

I tråd med ovenstående definition af uddannelsestillid handler det altså ikke kun om, hvad *de unge* kan gøre for at tænke anderledes om 'at de kan noget', men lige så meget om, hvad uddannelserne kan gøre for at skabe fleksible og fagligt trygge rammer, hvor de unge via kommunikation, dialog og gensidig vedligeholdelse af forventninger oplever 'at de kan noget'.

TOG SIG TID

læreplads var en god ide
sagde de
for meget med alt det skole der
fair nok
kunne kun give dem ret
hjem fra skole, lægge mig på sofaen, sove
sløset, dorsk
det vi ikke når i dag
i morgen
ellers kan vi bare forlænge
ja ja
fuck det, der er masser af tid
ja ja
blev bare meldt på
ikke nogen der tænkte; er det en god ide

Blev hevet ind til møde
gennemgik tingene
sætte tanker i gang
tog sig tid
kunne gøre det sådan og sådan og sådan
men der er også sådan og sådan og sådan
fortalte
hvad de synes
hvad der var smartest for mig
fornuftigt
gav sig tid
havde brug for at komme videre
det møde
kom for alvor frem
ligesom
nu ved jeg hvad der skal ske

LITTERATUR

Anne, Görlich & Katznelson, Noemi (2013): Er selvtillid nok – betydningen af tillid i fastholdelsen af unge i uddannelse, Tidsskrift for Arbejdsliv, 15. årg, nr 3, s. 24-39

Brown, Rikke, Vestergaard, Arnt Louw & Katznelson Noemi (2011): Ungdom på erhvervsuddannelserne – Delrapport om valg, elever, læring og fællesskaber, Erhvervsskolernes forlag, København

Metner, Lene & Storgård, Peter (2011): KRAP – Kognitiv, Ressourcefokuseret og Anerkendende Pædagogik, Dafolo, Frederikshavn

Stenkjær, Mette Stigaard & Hutters, Camilla (2012): Evaluering af ”projekt trivsel på EUD – Et projekt om god praksis i støtten til psykisk sårbare unge og unge med misbrugsproblemer” Center for Ungdomsforskning, København

Rapporter og artikler udgivet i forbindelse med projektet:

De unges oplevelse af KRAP metoden og portfolio modellen (Mette Stigaard Stenkjær og Anne Görlich, Center for Ungdomsforskning)

De unges forandringsprocesser – første statusnotat maj 2012

(Anne Görlich, Center for Ungdomsforskning)

De unges forandringsprocesser – del 2 – første statusnotat august 2012

(Anne Görlich, Center for Ungdomsforskning)

