

**Afsluttende rapport
Projekt 8.2**

**Kommunale vejledningsstrategier
med fokus på unge med særlige behov:
Én ung, én plan – mange aktører**

Rapporten er udarbejdet af:

**Anne Marie Dahler
Hanne Kristensen Paustian
Per Bram Hinløv**

Februar 2009

Indhold

1. Introduktion til projektet	s. 1
2. Lov nr. 564 om ungdomsuddannelse til unge med særlige behov (loven, målgruppe, aktører, indhold i uddannelsen)	s. 3
3. Aktører og samarbejdsflader – vejledningsmæssige udfordringer	s. 8
4. Målgruppen – vejledningsmæssige udfordringer	s. 13
5. Uddannelsesplaner – vejledningsmæssige udfordringer	s. 22
6. Opsummering og anbefalinger	s. 25
Litteratur	s. 27
Noter	s. 28

1. Introduktion til projektet

Projektets Baggrund

”Lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov” trådte i kraft den 1. august 2007. Loven giver kommunerne ansvaret for en ny treårig individuelt tilrettelagt ungdomsuddannelse for unge under 25 år, som ikke kan indgå i det ordinære uddannelsessystem. Ungdommens Uddannelsesvejledning spiller en central rolle i tilrettelæggelsen af uddannelsesforløbene, og står i den sammenhæng overfor nye udfordringer. Iværksættelsen af nærværende projekt skal ses i sammenhæng hermed: UU’erne står overfor en ny opgave og skal koordinere samarbejdet med de forskellige professionelle aktører, som er relevante at drage ind i forbindelse hermed. Målet med projektet er at undersøge og belyse UU-vejledernes nye rolle og opgaver med sigte på at bidrage til at kvalificere vejlederne til at varetage opgaven som koordinator for den treårige ungdomsuddannelse for unge med særlige behov. Delmål i forbindelse hermed er:

- at beskrive idéen bag den treårige ungdomsuddannelse for unge med særlige behov, samt de lovgivningsmæssige rammer herfor
- at undersøge hvordan forskellige relevante aktører opfatter egne og andre aktørers roller og forpligtelser i forbindelse med udarbejdelse af planen
- at udarbejde case-beskrivelser af forskellige modeller for planer/uddannelsesforløb for unge med særlige behov

Projektet er baseret dels på lovgivningstekster og policy-dokumenter og dels på individuelle interviews, gruppeinterviews og dokumenter (uddannelsesplaner).

I nedenstående tabel vises en oversigt over interviews, informanter og anvendte metoder i dataopbejdningsfasen.

Aktører	Informanter	Metode
Unge Forældre	5 unge 6 forældre	11 individuelle interviews (Ved 4 interviews med unge, har vejleder eller lærer været til stede; ved 1 interview med forælder har lærer været til stede)
Ungdommens Uddannelses- vejledning: Fra 5 UU-centre	1 souschef i UU 8 vejledere	3 individuelle interviews 2 fokusgruppeinterviews
Kommune:	1 myndigheds-sagsbehandler 1 jobkonsulent	2 individuelle interviews
Tværgående grupper	Sagsbehandlere fra hhv. børn- og ungeforvaltning, voksen- handicapforvaltning og jobcenter Leder af specialskole Leder af specialundervisningsin- stitution for voksne UU-vejledere	2 fokusgruppeinterviews

Oversigt 1. Interviews og metoder

Interviewene er gennemført som kvalitative forskningsinterviews, med sigte på at oparbejde kvalitative data og undersøge aktørperspektiver om de undersøgte fænomener (Launsø og Rieper, s. 127). I tilrettelæggelsen af de forskellige dele af undersøgelsen har vi dels gjort os overvejelser af metodisk karakter og dels af pragmatisk karakter. En overvejende del af dataoparbejdningen er foregået regionalt af praktiske grunde og er således foregået i et begrænset antal kommuner og UU-centre. Undersøgelsen bestræber sig ikke på at være repræsentativ, men på at udpege relevante problemstillinger og udfordringer i forhold til implementeringen af lov nr. 564. Udvalgelse af interviewpersoner til undersøgelsen har dels været informationsorienteret og dels været pragmatisk. Med informationsorienteret menes, at cases er udvalgt på grundlag af forventningen til informationsindholdet, baseret på eksisterende data, samt undersøgernes forhåndskendskab til feltet (Launsø og Rieper, s. 104). Interviewene er optaget digitalt og er transskriberet af studentermedhjælp.

I kapitel 2 gennemgås lov nr. 564, som den fremstilles i lovgivning, bekendtgørelse og vejledninger, med fokus på de områder, der har givet eller giver anledning til uklarheder. I kapitel 3 redegøres der for nogle af de centrale problemfelter i forhold til de forskellige aktører, der er involveret i varetagelsen af lov nr. 564. Der sættes fokus på den organisatoriske kontekst for koordinering af samarbejdet mellem de respektive aktører samt på beslutnings- og bevillingsbeføjelser ifht. uddannelsesplanen, forsørgelsesgrundlag og botilbud. I kapitel 4 beskrives de vejledningsmæssige udfordringer, der knytter sig til målgruppen for lov nr. 564, herunder målgruppens mangfoldighed og afgrænsningen til andre ungdomsuddannelser. I kapitel 5 gennemgås en række uddannelsesplaner.

2. Lov nr. 564 om ungdomsuddannelse til unge med særlige behov

Folketinget har i juni 2007 vedtaget ”Lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov”ⁱ. Denne lov indebærer, at alle unge under 25 år, som ikke kan profitere af en ordinær ungdomsuddannelse med specialpædagogisk støtte, skal tilbydes et individuelt tilrettelagt uddannelsesforløb. Formålet med den treårige ungdomsuddannelse 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 evt. til videre uddannelse og beskæftigelse. Det er kommunen, der har ansvaret for, at den unge tilbydes den treårige ungdomsuddannelse, som i princippet kan sammensættes på mange forskellige måder.

Ungdommens Uddannelsesvejledning spiller en central rolle i forbindelse med implementeringen af loven, eftersom UU har ansvaret for vejledningen af den unge, udarbejdelse af en uddannelsesplan for det treårige forløb i samarbejde med den unge og evt. dennes forældre samt opfølgning på uddannelsesplanen. Lov nr. 564 trådte i kraft d. 1. august 2007 – dvs. to måneder efter, at den var vedtaget.

I forhold til målgruppen – unge udviklingshæmmede og andre unge med særlige behov – har det indtil lovens ikrafttræden i vid udstrækning været op til den enkelte kommune/det enkelte amt at fastlægge niveauet i uddannelses tilbud til de unge. I nogle kommuner/amter har man haft tilbud til de unge, som minder om den treårige ungdomsuddannelse, mens man i andre kommuner/amter ikke har haft egentlige uddannelses tilbud. For mange UU-centre har der således været tale om, at man har fået en ny gruppe af unge inden for dørene og hermed en ny vejledningsopgave. I tillæg hertil implicerer loven, at man organisatorisk har skullet etablere nye samarbejdsprocedurer og nye arbejdsgange, fordi vejlednings- og planlægningsopgaven ligger hos UU-centrene, mens finansieringen af tilbuddet samt etableringen af et forsørgelsesgrundlag ligger i de kommunale sektorforvaltninger.

Den treårige ungdomsuddannelse for unge med særlige behov evalueres løbende af UVM med henblik på revision af loven i 2010-2011. Fokus for denne evaluering er overordnet en kvantitativ undersøgelse af, i hvilket omfang kommunerne har implementeret loven, hvor mange STU-forløb, der sættes i gang i kommunerne, og hvilke uddannelses tilbud, kommunerne benytter m.m. Dette projekt skal ses som et supplement til den centrale evalueringsindsats i form af bud på relevante problemstillinger og udfordringer i forhold til implementeringen af lov nr. 564, som de er udtrykt af de unge, forældrene og fagpersoner fra de forskellige aktørniveauer.

Målgruppen

Målgruppen for lov nr. 564 beskrives i loven som ”Unge udviklingshæmmede og andre unge med særlige behov (psykisk handicappede, svært bevægelseshæmmede, multihandicappede, autister, unge med ADHD, unge med psykiske lidelser samt unge med hjerneskade)”.ⁱⁱ

Af Undervisningsministeriets seneste vejledning til loven, som blev udsendt i oktober 2008, præciseres målgruppebeskrivelsen.ⁱⁱⁱ Ungdomsuddannelsens målgruppe er unge udviklingshæmmede og andre unge med særlige behov. Den omfatter udelukkende de unge, der ikke har mulighed for at gennemføre

en anden ungdomsuddannelse, selv om der ydes den unge specialpædagogisk støtte. Det er ikke betegnelsen eller diagnosen for unges funktionsnedsættelse, der er afgørende, men det faktum, at funktionsnedsættelsen forhindrer den unge i at kunne gennemføre en anden ungdomsuddannelse.

Det betyder, at hvis kommunen (Ungdommens Uddannelsesvejledning) vurderer, at en ung med specialpædagogisk støtte vil kunne gennemføre andre uddannelser, så vil den unge ikke være berettiget til ungdomsuddannelse for unge med særlige behov. Denne vurdering skal bygge på de erfaringer og resultater, der er opnået hidtil i forbindelse med skolegang og evt. anden beskæftigelse eller uddannelse.

Alle unge, der vurderes til at være omfattet af målgruppen, skal have et tilbud, hvis de ønsker det. Der er således ikke tale om, at den unge kan blive for handicappet eller være for svagt fungerende i forhold til at få tilbud om et uddannelsesforløb. Ungdomsuddannelsens målsætning, indhold og tilrettelæggelse må

tage hensyn hertil, fx ved at lade elementer af træning og mere omsorgsprægede aktiviteter indgå i den samlede uddannelsesplan.

Unge under 25 år, der pr. 31. juli 2007 deltager i et uafsluttet uddannelsesforløb, jf. lov om specialundervisning for voksne, er omfattet af denne lov. Perioden afkortes dog med den periode, hvor den pågældende har deltaget i et uddannelsesforløb, jf. lov om specialundervisning for voksne.

Aktører

De centrale aktører, der nævnes i lovgivningen i forhold til implementeringen af loven, er hhv. kommunalbestyrelsen og Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU). I nedenstående skema vises en oversigt over ansvars- og opgavefordelingen mellem kommunalbestyrelse og UU.

Kommunalbestyrelsen	Ungdommens uddannelsesvejledning
Kommunalbestyrelsen sørger for, at de omhandlede unge, der er tilmeldt kommunens folkeregister tilbydes en treårig ungdomsuddannelse, jf. lov nr. 196.	Ungdommens Uddannelsesvejledning indstiller efter samråd med den unge og forældrene til kommunalbestyrelsen, om den unge kan optages på ungdomsuddannelsen.
Kommunalbestyrelsen sikrer, at unge udviklingshæmmede og andre unge med særlige behov orienteres om uddannelsestilbudet efter denne lov.	Ungdommens Uddannelsesvejledning sørger for udarbejdelse af en foreløbig uddannelsesplan.
Kommunalbestyrelsen træffer efter indstilling afgørelse om, hvorvidt den unge er omfattet af målgruppen.	I forbindelse med afklaringsforløbet på 12 uger udarbejder uddannelsesvejlederen sammen med den unge og forældrene en individuel uddannelses- og vejledningsplan for forløbet.
Kommunen afholder udgiften til særligt tilrettelagte forløb, herunder afklaringsforløbet.	Ungdommens Uddannelsesvejledning sørger for, at uddannelsesplanen justeres efter behov og mindst en gang årligt.
Kommunen afholder udgiften til elevbetaling for deltagelse i elementer af ordinær undervisning.	Der udarbejdes lokal måling/registrering/statistik for området.

Kommunalbestyrelsen sørger for og afholder udgifter til befordring.	Der etableres kommunale samarbejdsfora med skoler, socialforvaltning, PPR m.fl. for målgruppens relevante samarbejdspartnere.
Kommunalbestyrelsen søger for at alle undervisningsmidler bliver vederlagsfrit stillet til rådighed.	
Kommunen udsteder et kompetencebevis.	

Det er således kommunalbestyrelsen, der har ansvaret for, at den unge orienteres om og tilbydes den treårige ungdomsuddannelse. Ligeledes er det kommunalbestyrelsen, der afgør om den unge tilhører målgruppen og afholder udgifter forbundet med uddannelsesforløbet. Ungdommens Uddannelsesvejledning forestår udarbejdelse af foreløbig og endelig uddannelsesplan samt opfølgende evaluering af planen. Ungdommens Uddannelsesvejledning indstiller til kommunalbestyrelsen, at den unge kan optages på den særligt tilrettelagte ungdomsuddannelse. I praksis er der – som det beskrives i afsnit 4 – mange aktører involveret i tilrettelæggelsen af et STU-forløb. ”Kommunalbestyrelsen” dækker over de personer/udvalg, som man i den enkelte kommune har udpeget eller nedsat til at varetage opgaverne forbundet med STU’en.

Ungdomsuddannelsen er ikke et supplement til eller en forberedelse til andre uddannelser. Ungdomsuddannelsen er heller ikke blot en videreførelse af undervisningen i folkeskolen. Det er en egentlig ungdomsuddannelse, der giver et springbræt til voksentilværelsen. Ungdomsuddannelsen skal planlægges individuelt ud fra deltagerens forudsætninger, behov og interesser. At uddannelsen skal planlægges individuelt betyder endvidere, at uddannelsesstilbuddet som udgangspunkt ikke kan opfyldes ved at henvise til en bestemt institution eller et uddannelsesforløb, der er fælles for alle. Med den store variation i målgruppen er der behov for varierede uddannelsesforløb og uddannelsessteder. Ungdomsuddannelsen er en ramme for et planlagt og koordineret forløb med delmål undervejs og en samlet målsætning. Målsætningen skal være så konkret, at det vil være muligt at vurdere, om der sker en udvikling og opnåelse af målsætningen. Uddannelsen opstiller ikke bestemte krav til færdigheder, der skal opnås, eller prøver, der skal bestås. Der skal være tale om et sammenhængende individuelt sammensat uddannelsesforløb, hvor den unges kompetencer udvikles og nye opnås. Disse kompetencer kan omfatte både almene færdigheder, personlige og sociale færdigheder, samfundsmæssig indsigt og viden, selvstændig livsførelse og særlige interessefelter samt praktiske færdigheder og beskæftigelse.

Indholdet i ungdomsuddannelsen er i bekendtgørelsen (kapitel 3, § 5) bestemt således:

§ 5. Ungdomsuddannelsen består af elementer af undervisning og praktiske aktiviteter, herunder praktik i virksomheder og institutioner.

Stk. 2. Undervisningen gives inden for følgende områder:

1) Fag og aktiviteter, herunder bo-undervisning, der fremmer den unges personlige udvikling og mulighed for at deltage selvstændigt og aktivt i samfundslivet.

2) Fag og aktiviteter, der fremmer den unges evne til at indgå i sociale sammenhænge og til at få et selvstændigt og aktivt fritidsliv.

3) Fag og aktiviteter, der er rettet mod udvikling af kompetencer til brug i uddannelses- og/eller beskæftigelsessituationer.

Stk. 3. Praktikdelen af uddannelsen skal bidrage til at opfylde målene i uddannelsesplanen ved at bibringe den unge

1) arbejds erfaring og lignende, der sikrer kvalifikationer, der er relevante på arbejdsmarkedet eller for udviklingen af de personlige kompetencer

2) erfaringer med arbejde og samarbejde, der er nødvendige for at opnå en fastere tilknytning til arbejdsmarkedet og for at deltage i et aktivt voksenliv, og

3) indsigt i strukturen og arbejdsforholdene på en arbejdsplads.

Uddannelsesplanen skal altså omfatte følgende tre dele^{iv}:

- En almindelig del, der retter sig mod den unges personlige og sociale udvikling
- En specifikt målrettet del, der skal støtte udviklingen af den unges interesser og evner samt særlige færdigheder
- Praktik i virksomheder og institutioner, der bidrager til at opfylde målene i uddannelsesplanen, og hvor den unge i praksis får mulighed for at afprøve tilknytning til arbejdsmarkedet

Kravet til timetal og fordeling af undervisningstimer er fastlagt i bekendtgørelsen:

- Undervisningstimetallet skal mindst udgøre 840 timer årligt (60 min = 1 undervisningstime)
- Andelen af praktik kan højst udgøre 280 timer årligt (ca. 7½ uge)
- Praktiske aktiviteter, herunder praktik og undervisning på andre uddannelsesinstitutioner indgår i det årlige undervisningstimal med 4,2 timer pr. dag

Undervisningsministeriet beskriver i den udsendte vejledning til STU (Oktober 2008) endvidere følgende:

”Ungdomsuddannelse for unge med særlige behov ligestiller unge med særlige behov med andre unge, således at alle unge har mulighed for at få en ungdomsuddannelse. Det overordnede mål er, at den unge opnår personlige, sociale og faglige kompetencer til en så selvstændig voksentilværelse som muligt og eventuelt kommer videre i uddannelse og beskæftigelse. Ungdomsuddannelsen skal udgøre en ny start i den unges liv, hvor muligheder og færdigheder afprøves. Ungdomsuddannelsen skal desuden give den unge tilknytning til et ungdomsmiljø, hvor der kan gøres nye sociale erfaringer. Ungdomsuddannelsen for unge med særlige behov er ikke et undervisningstilbud, men et uddannelsesforløb beskrevet i en uddannelsesplan. Ungdomsuddannelsen er et kommunalt ansvarsområde. Intentionen bag placeringen af myndighedsansvaret hos kommunalbestyrelsen er at sikre en sammenhæng til øvrige tilbud til målgruppen, herunder forsørgelsesmæssige foranstaltninger og evt. andre sociale ydelser. Foranstaltningen skal ses som et led i den generelle indsats i forhold til regeringens målsætning om, at 95 % af en ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse i 2015 (85 % i 2010).”

3. Aktører og samarbejdsflader

Koordinering og samarbejde

Med udgangspunkt i interviewmaterialet kan en (ikke nødvendigvis udtømmende) liste over aktører, der kan have kontakt- og vejledningsfunktioner ifht. den unge se således ud:

- UU-vejleder
- Sagsbehandler (evt. flere)
- Jobcenterets vejleder
- Vejleder på skoletilbud
- Erhvervs-/praktikvejleder på skoletilbud
- Kontaktpædagog i botilbud
- Kontakt-/klasselærer på specialskole
- Forældre/værger

De mange aktører vejleder og agerer i princippet på baggrund af forskellige lovgivninger og med et forskelligt udgangspunkt og sigte for deres indsats og dermed med forskelligt fokus på det centrale i vejledningsopgaven. Omfanget af aktører afspejler det forhold, at vejledningsopgaven i forhold til STU'en er kompleks og differentieret og kræver en vid udstrækning af koordinering og samarbejde mellem aktørerne, bl.a. etablering af en uddannelsesplan, som ofte også indebærer, at den unges forsørgelsesgrundlag samt evt. botilbud skal afklares i samme ombæring (se endvidere Lippert, 2009).

Det gør sig gældende for lov nr. 564, at den har skullet implementeres i en organisatorisk kontekst, som ikke har været/er på plads, og som i flere henseender har været præget af forandringer:

- Strukturreformen trådte i kraft godt og vel et halvt år før, lov nr. 564 blev vedtaget. Strukturreformen indebar fx, at kommuner blev lagt sammen, og at opgaver blev flyttet fra amterne til de nye kommuner. Eksempelvis blev handicapområdet en ren kommunal opgave. Sammenlægninger af kommuner og flytning af opgaver medførte bl.a., at der skulle etableres nye organisatoriske strukturer, og at personale blev rokeret
- Før loven trådte i kraft fik en stor del af de unge i målgruppen over 18 år tilbudt undervisning efter lov om specialundervisning for voksne i amternes specialskoler for voksne (ASV). Mange af disse skoler overgik med strukturreformen til kommunerne (og blev omdøbt til CSV), og der opstod nye organiseringer på tværs af gamle og nye kommunegrænser. Nogle ASV'er blev selvejende institutioner
- UU'erne dækker flere kommuner, og skal derfor potentielt samarbejde om den samme type af sager på måder og indenfor rammer, som er forskellige og afhænger af den enkelte kommune og dennes praksis vedr. målgruppen, forud for lovens ikrafttræden. I nogle UU'er har man i forvejen vejledt unge i målgruppen, mens der for andre UU'er er tale om en helt ny målgruppe

Nedenstående citat afspejler den organisatoriske kompleksitet, lov nr. 564 rammer ind i (socialrådgiver):

”[Lovgivning 564] får betydning, fordi vi tænker, ’vi vil ind i det’. Vi har jo inviteret [UU-vejlederne] og spurgt dem, ’hvis vi laver en procedure sådan og sådan’, vil I være med i det? Med formålet er at lave møder med repræsentanter fra forskellige afdelinger i kommunen plus UU og så finde ud af, hvad vi gør derfra. Det vil få stor betydning for de unge, der vil finde ud af, hvorfor de præcis vælger den og den uddannelse. Efter loven tænkte vi, ’hvem gør hvad?’, og ’hvem betaler?’. Og så gjorde vi, som vi skal: tog hver enkelt sag hver for sig. Og så har vi bakset rundt og prøvet at finde ud af, nu hvor jobcentrene er kommet ind: Hvornår starter en sag? Hvem skal vi kontakte? Men vi ved pga. organiseringen i kommunen ikke, hvor folk sidder, så det har været meget kaotisk at finde ud af vores samarbejdspartnere. Og når en sag kommer op i voksenregi, er det pludselig ekstra svært, fordi alle vil noget forskelligt med sagen. Og forældrene især er forvirrede. Og så tager vi [UU-vejleder] med til møderne, og han kommer med forslag til uddannelse, men jobcentrene vil ikke betale, og det forstår han ikke.”

Etablering af en STU-uddannelsesplan indebærer en høj grad af koordinering mellem de involverede aktører, herunder især den unge og evt. dennes forældre, UU-vejleder, sagsbehandler i Jobcenter, Børn- og Unge-sagsbehandler, Voksen- Handicap-sagsbehandler samt potentielle uddannelsessteder. Jacobsen peger på en række mulige koordineringsproblemer, som ofte opstår, når der skal løftes arbejdsopgaver i velfærdssamfundet, som kræver et helhedsperspektiv og samtidig indebærer arbejdsdeling og specialisering mellem forskellige professionelle (embedsmænd og fagfolk) (i Repstad, 1993). De mest almindelige koordineringsproblemer er ”dobbeltarbejde”, hvor flere forskellige aktører udfører den samme opgave, og ”gråzoner”, hvor ingen aktører har eller tager ansvaret for en opgave, eller hvor ansvaret for opgaven er uklart (ibid., se i øvrigt Leth Svendsen, 2009).

Vores datamateriale, som er oparbejdet i i alt seks kommuner og seks UU-centre (ikke sammenfaldende), er ikke repræsentativt for de varierende former, der findes for organisation og koordinering af indsatsen omkring lov nr. 564 på landsplan. Men det peger dels på variationen og dels på ovenstående koordineringsproblematikker. Dobbeltarbejde kommer især til udtryk på den måde, at flere forskellige fagpersoner om den enkelte unge ser sig selv som den, der koordinerer den unges sag og må forholde sig til opgaver, der ligger i andre regier. I nedenstående citat ser socialrådgiveren sig som den centrale aktør i forbindelse med udarbejdelse af uddannelsesplanen. UU-vejlederen er en person, ”der inviteres med ind”:

”... jeg kunne godt tænke mig at lave nogle teamsamtaler med forskellige vejledere og skolepsykologer og [UU-vejleder], når der laves uddannelsesplaner. Så ville vi kunne arrangere noget vejledning til forældre [...]

Interviewer: ”Hvilken betydning har det, at I har fået UU med i forhold til de her sager?”

”Vi har forsøgt at bruge dem før, men [UU-vejleder] har jo ikke haft det område som sit særlige før, så det har været begrænset. Men vi har spurgt om nogle ting, og han har da forsøgt [...] Det har været spredt i hver enkel sag, men nu inviteres [UU-vejleder] meget mere med. Vi inviterer ham med på efterskoler osv.”

I materialet er der ligeledes eksempler på UU-vejledere, der vejleder – ikke alene om uddannelse – men om forsørgelsesgrundlag og botilbud og i øvrigt fungerer som en slags bindeled mellem unge/forældre og forvaltningen og også instruerer forældrene i, hvordan de skal agere i forhold til forvaltningen. Flere vejledere påpeger, at (de skiftende) sagsbehandlere ikke kender lov nr. 564, og at de selv får en central rolle i de unges liv og planer, fordi de er gennemgående personer, mens den unge flytter forvaltning og dermed sagsbehandler, når han/hun fylder 18 år.

Uddannelsesplan – beslutning og bevilling

Selvom vejledningsopgaven og bevillingsopgaven er klart beskrevet og adskilt i loven og i vejledningen til loven, er der stor forskel på, hvordan det organiseres lokalt. Ifølge STU-loven og vejledningen til STU-loven, er det UU-centret, der har ansvaret for, at der foretages en målgruppevurdering og fremsendes en indstilling til kommunalbestyrelsen til deltagelse i uddannelsen. Sammen med indstillingen skal UU-centret sende udkast til uddannelsesplan for den unges uddannelse. Udkastet skal udarbejdes i samarbejde med den unge og forældrene eller værgeren. Behandlingen af indstillingen, dvs. beslutning og bevilling, skal således ske i forvaltningsregi og dermed ikke i UU-regi.

Kommunerne/UU'erne har anlagt en forskellig praksis på området. I nogle kommuner og UU'er foregår koordineringen af uddannelsesplan, forsørgelsesgrundlag og botilbud på en sådan måde, at selve indstillingsmødet/visitationen nærmest er en formsag. Der er tale om kommuner, hvor man i vid udstrækning har benyttet sig af allerede etablerede kommunale organisatoriske strukturer i forhold til indsatser til målgruppen og har inviteret UU-vejleder til at deltage i samarbejdet. I andre kommuner var der på interviewtidspunktet (½-1 år efter lovens ikrafttræden) ikke etableret visitationsudvalg, og der var uklarhed om sagsgangen vedr. bevillingen af STU'en.

I én større kommune oplevede UU-vejlederne nærmest en eksamensagtig stemning i forhold til at skulle bringe sager for visitationsudvalget. De samme vejledere håber på sigt, at stemningen bliver som i én af de mindre kommuner, som UU-centret dækker, hvor det hele foregår mere afslappet.

I en del kommuner indstiller UU-centrene både uddannelsesmål og uddannelsessted i den foreløbige uddannelsesplan, mens UU-centrene i andre kommuner kun indstiller uddannelsesmålene uden at tage stilling til uddannelsessteder. Det er ikke UU-vejlederne selv, der afgør om uddannelsesstedet skal skrives ind i uddannelsesplanen, men UU-centerlederen, der får henstillinger fra kommunen om, hvad der må stå i uddannelsesplanen, jf. følgende udsagn fra to vejledere fra forskellige UU'er/kommuner:

”.. [det er] et af de områder, der ikke er afklaret. [Det er] ikke afklaret, hvad vi må skrive. Det er ligesom med økonomien, der er en del uafklarede spørgsmål.”

”Det har man besluttet sig for i XXX Kommune, at CSV skal være omdrejningspunkt.”

Interviewer: ”Det bryder med princippet om institutionsuafhængig vejledning?”

”Jamen, vi har [...] fået at vide, at vi **skal** bruge CSV, men det gør jeg altså ikke.”

Det bør imidlertid diskuteres, om sidstnævnte praksis efterlever lovens intention, idet STU ikke blot kan betragtes som et undervisningstilbud, men skal forstås som en individuel tilrettelagt uddannelse i et planlagt og koordineret forløb med en samlet målsætning og fastsatte evaluerbare delmål. Det vil i sagens natur ikke være muligt at foretage en individuel tilrettelæggelse og koordinering uden samtidig at skulle tage stilling til konkrete uddannelseselementer og dermed konkrete uddannelsessteder.

Kommunalbestyrelsen er ikke forpligtet til at godkende den uddannelsesplan, som UU-centret har ansvaret for at lave. Men kommunalbestyrelsen og dermed forvaltningen er forpligtet til at give den unge et tilbud om en anden uddannelsesplan, der kan indfri de fastsatte og udtrykte uddannelsesmål. Kommunalbestyrelsen og forvaltningen er ligeledes forpligtet til at lægge betydelig vægt på den unges og forældrenes udtrykte behov, ønsker samt bekymringer ved tilrettelæggelsen af uddannelsen, hvilket igen taler for, at ønsker til uddannelsessteder skal specificeres i vejledningssamtalerne og komme til direkte udtryk i den foreløbige uddannelsesplan. Hvis kommunens tilbud om en anden uddannelsesplan ikke er acceptabel for den unge, kan den unge klage til Klagenævnet for vidtgående specialundervisning, og UU-centret skal bistå den unge med at udfærdige og begrunde klagen.

Det må anbefales kommunerne at sørge for, at lovens intention om en uafhængig vejledningsindsats efterleves ved, at UU-centrene gives kompetencen til at udarbejde en foreløbig uddannelsesplan, hvor der konkret fokuseres på sammenhængen mellem uddannelsens overordnede læringsmål og delmål, uddannelsens forløb og forskellige elementer samt de prioriterede uddannelsessteder, som de vurderes af den unge, forældrene og UU-vejlederen.

Botilbud

I en del kommuner har man nedsat tværfaglige beslutningsteams med ledelsesrepræsentanter fx fra Børn- og Ungeområdet, Handicap- og Psykiatriområdet samt Beskæftigelsesområdet med henblik på, at der i samme ombæring kan træffes nødvendige afgørelser om den unges forsørgelsesgrundlag og eventuelle botilbud. For nogle unges vedkommende vil et højt plejebehov eller en lav mobilitetsgrad nødvendiggøre, at STU'en kombineres med et botilbud eller en døgninstitutionsplads. Den unge og forældrene kan også selv ønske, at STU'en bliver en naturlig mulighed for at træne i at gennemføre overgangen fra hjemmeboende til udeboende.

Vejlederne i undersøgelsen giver eksempler på unge, der er under 18 år, hvor man vælger at udskyde starten for den treårige ungdomsuddannelse, fordi man finder, at det mest hensigtsmæssige tilbud er et tilbud med en "bo-del". I fald den unge er under 18 år, skal der udarbejdes en § 50 undersøgelse (jf. Serviceloven) for at få bo-delen med, og en sådan undersøgelse betragtes som potentielt belastende for den unge og dennes familie.

Forsørgelsesgrundlag

STU-loven tager ikke stilling til forsørgelsesgrundlaget under uddannelsesforløbet, idet det forudsættes at følge almindelig praksis på beskæftigelsesområdet, socialområdet eller handicapområdet. STU berettiger ikke til SU, Statens Uddannelsesstøtte. En stor del af målgruppen er tildelt pension, som kan oppebæres under uddannelsen. STU kan også indgå som led i en forrevalidering efter LAB-loven, hvor forsørgelsesgrundlaget er kontanthjælp. I én kommune har man aftalt med UU, at alle unge i STU-målgruppen forrevalideres, således at forsørgelsesgrundlaget automatisk er på plads. I andre kommuner skal den unge møde op i Jobcenteret og have udarbejdet en resurseprofil med henblik på afklaring af

forsørgelsesgrundlaget. Håndteringen af forsørgelsesgrundlaget varierer fra kommune til kommune, og vejlederne finder det i vid udstrækning problematisk, at de unge ikke – set fra et uddannelsesperspektiv – modtager SU på linie med andre studerende.

En vejleder (i et tværfagligt gruppeinterview) understreger, hvordan kategoriseringen af de unge i forhold til forsørgelsesgrundlag har betydning for de unges måde at forstå sig selv på, og giver udtryk for, at det er problematisk, at de unge meget tidligt fastlåses i en selvforståelse som pensionsmodtager:

”Jeg tænker på, hvad det gør ved de unge, at forsørgelsesgrundlaget skal besluttes så tidligt, altså at de i en alder af 16-17-18-år skal høre sig selv omtalt som pensionsberettiget, hvad gør det ved deres identitet, at man allerede skal snakke om pension, og i den forbindelse at de kan få et skånejob, hvad gør det ved dem? For at få en pension er jo ligesom at få en billet til at blive parkeret [...] For de unge, der ikke har en erkendelse af, at de ikke ligner alle andre unge, der kan det give identitetsproblemer, hvis man ikke har gennemdiskuteret, hvad det her betyder. De har i hvert fald mange spørgsmål, når de kommer til os, og har ikke nødvendigvis opfattet sig selv som unormal [...] Og så kan det næsten i en periode bremse deres udviklingskvote, fordi de hele tiden kæmper med den der erkendelse af, at det er sådan, det er.”

Hertil gør andre deltagere opmærksom på, at det for mange unge (og især for forældrene!) er forbundet med tryghed at blive godkendt til pension, men det er væsentligt – i tråd med ovenstående citat – at påpege, hvorledes forsørgelsesgrundlaget er knyttet til selvforståelse og identitet. I den sammenhæng kan det hævdes, at SU eller skoleydelse som forsørgelsesgrundlag udover at bidrage til at sidestille de unge på STU med andre unge i ungdomsuddannelse kan bidrage til at give dem en selvforståelse af at være studerende.

Som sagt er der meget forskellige praksisser for, hvordan kommunerne håndterer forsørgelsesspørgsmålet. At der ikke er taget konkret stilling til forsørgelsesgrundlaget i loven, medfører en klar tendens til, at STU-tilbuddet udskydes til det tidspunkt, hvor den unge er fyldt 18 år, så der i samme ombæring kan tages stilling til forsørgelsen. Det modvirker lovens intention om, at tilbuddet skal gives i direkte forlængelse af grundskoleundervisningen, dvs. ved undervisningspligtens ophør. Mange handicappede unge kommer endvidere i klemme ved en forrevalidering, fordi de er blevet betænkt med en børneopsparing eller en formue, som således først skal opbruges, før de kan søge om kontanthjælp. For at fremme en harmonisering af ungdomsuddannelserne og lette en stillingtagen til forsørgelse under STU kan det anbefales, at STU'en omfattes af en kommunal skoleydelse under og over 18 år i lighed med Lov om produktionsskoler og Lov om erhvervsgrunduddannelse.

Koordinering af forsørgelsesgrundlag, bo- og plejedel og STU

Der er fordele ved samlet at kunne tage stilling til forsørgelsesgrundlaget samt bo- og plejedelen allerede på bevillingstidspunktet for STU'en. Der er imidlertid en risiko for og tendens til, at netop en samlet stillingtagen ofte meget hurtigt vil flytte fokus fra uddannelsesaspektet og planen for den unges kompetenceudvikling set i et langsigtet forløb. I stedet for kommer beslutningstagernes fokus ofte til at dreje sig om de kortsigtede økonomiske konsekvenser for kommunens og forvaltningernes økonomi og årlige budgetter. Der ses en tendens til, at beslutningstagerne begynder at vurdere ret og rimelighed i den foreløbige uddannelsesplan ud fra et økonomisk perspektiv, herunder om den unge kan tilbydes et

for kommunen billigere alternativt tilbud, som desuden ofte tænkes i formen et treårigt undervisnings-tilbud frem for en individuel tilrettelagt ungdomsuddannelse. Denne risiko og tendens ses helt tydeligt i de kommuner, der vælger at bringe indstillingsspørgsmålet i enkeltsager helt op i det politiske sektorudvalg. Der er også en klar tendens til, at mindre kommuner ønsker at etablere egne lokale uddannelsessteder, dels ud fra et ønske om at kunne give et uddannelses tilbud til de unge i lokalområdet tæt på hjemmet, men i høj grad også ud fra et ønske og en forventning om at kommunen dermed kan nedbringe prisen for et uddannelsesforløb i sammenligning med den pris, kommunen skal give for køb af uddannelseselementer og forløb på de større sociale institutioner og uddannelsesinstitutioner, der udbyder elementer til STU.

Set i et uddannelsesperspektiv kan det således bekymre, at beslutningsopgaven placeres i forvaltninger, tværgående indstillingsteams eller i politiske udvalg, som ikke naturligt anlægger et individuelt kompetence- og uddannelsessyn på brugen af STU. Samme bekymring og tilsvarende problemstillinger kan iagttages omkring kommunernes brug og etablering af erhvervsgrunduddannelse dog med den forskel, at de budgetmæssige konsekvenser ved brug og etablering af EGU er væsentlig mindre. Der er for stor forskel på serviceniveauet i de enkelte kommuner, og der er for stor forskel på de individuelt tilrettelagte uddannelses tilbud, der gives til de unge, der ikke kan gennemføre en ordinær ungdomsuddannelse. For nogle kommuners vedkommende kan der ses et incitament til at holde serviceniveauet og uddannelses tilbuddene på et lavt niveau, hvilket i sin yderste konsekvens kan medføre, at forældre til børn i målgruppen vælger at bosætte sig i en anden kommune af hensyn til deres barns fremtidsperspektiver. Interessen for at etablere små lokale uddannelses tilbud, der via holdundervisning og kollektive tilrettelæggelser for flere unge skal kunne indfri de fleste uddannelsesbehov for kommunens unge i målgruppen, må også siges at være i strid med lovens intention. Af vejledningen til STU-loven fremgår, at ungdomsuddannelsen skal planlægges individuelt og således som udgangspunkt ikke kan opfyldes ved henvisning til en bestemt institution, fx et lokalt kommunalt tilbud, og ikke kan opfyldes ved uddannelsesforløb, der er fælles for alle.

For at sikre kvaliteten i uddannelsen og det individuelle uddannelsesperspektiv skal STU'en gøres uafhængig af det kommunale serviceniveau. Det må således anbefales, at ungdomsuddannelserne harmoniseres ved at lade STU og EGU overgå til statsligt tilsyn og finansiering, herunder også en statslig finansiering af bo-delen eller evt. et obligatorisk kommunalt indstillingstilsagn, hvis det er et nødvendigt følge til uddannelsesplanen.

4. Målgruppen – vejledningsmæssige udfordringer

Målgruppen for den særligt tilrettelagte ungdomsuddannelse er beskrevet ovenfor. I dette afsnit beskrives nogle af de vejledningsmæssige udfordringer, der knytter sig til vejledningen af målgruppen for den særligt tilrettelagte ungdomsuddannelse. Selv om der er tale om en gruppe af unge, der i lovgivningen er velafgrænset, er det en mangfoldig gruppe, som potentielt skal vejledes til en bred vifte af forskellige uddannelsesforløb. Diagnoser er ikke i sig selv handlingsanvisende for, om den unge tilhører målgruppen for STU, og én af de udfordringer i vejledningsopgaven er derfor at afklare, om den

unge skal vejledes til tilgrænsende uddannelser eller have et retskrav på en STU. En anden udfordring, som knytter sig til STU-vejledningen, omhandler de vejledningsmetodiske overvejelser og grundsynet i vejledningstilgangen, dels i forhold til den enkelte unge, og dels i lyset af at vejledningsarbejdet finder sted i et samarbejde mellem flere aktører. Der kan være meget stor forskel på den metodiske tilgang i forhold til, om vejlederen indtager en dirigerende og styrende position som en ekspert, der er i stand til at vurdere, hvad der er bedst for den unge, eller om vejlederen antager en ikke-dirigerende position med det formål at få den unge og/eller forældrene til selv at reflektere over behov, muligheder, vilkår og alternativer. Der kan også være stor forskel på, om vejleder anlægger en slags mangel-tilgang, hvor udgangspunktet er at afgrænse, hvad den unge ikke kan, eller om vejleder anlægger et resurse- og styrkesyn, hvor det handler om at se og finde muligheder for at understøtte den unges potentialer. Der kan også være stor forskel på, om vejlederen har et lærings- og udviklingsfokus, der arbejder med kompetenceaspektet i det lange perspektiv, eller om vejleder har fokus på den nødvendige støtte i nu-situationen ud fra et placerings- og planlægningssyn.

Et eksempel på de forskellige positioner og forståelser i vejledningsindsatsen og aktøropgaverne vil være, at Handicap & Psykiatri ofte har fokus på behandling og afhjælpning her og nu. Familieområdet har fokus på rettigheder samt ret og rimelighed i ydelser og foranstaltninger her og nu. Beskæftigelsesområdet har fokus på regler og rettigheder samt afklaring og vurdering af fremtidige forsørgelses- og beskæftigelsesmuligheder og -evner på lang sigt. UU-centret har fokus på læring, kompetenceudvikling og uddannelse som et middel til et efterfølgende hovedmål, og hvad det netop skal være, at uddannelsen skal udvikle til?

Uddannelsesinstitutionerne har fokus på deres eget udbud og belægningsituation her og nu, dvs. ”passer den unge ind her hos os, som vi ser det lige nu?”.

Far og mor har en bekymring her og nu og på langt sigt. ”Hvad skal der ske?” og ”Hvem kan give os det, vi ønsker for vores barn?”. Den unge, der er omgivet af alle disse påvirkninger, og som kan udtrykke tanker eller ønsker, der er kendte og erkendt, og måske slet ikke kan få plads og rum til at komme til udtryk for velmenende voksne (forældre, vejledere og fagprofessionelle), der lige netop ved, hvad der er bedst.

At der er stor forskel i de forskellige aktørperspektiver kommer ikke kun til udtryk i den måde, man taler med de unge på, men i høj grad også i den forskellige sproglighed, hvormed der tales om de unge. I det følgende beskrives de professionelle kategoriseringer af de unge i målgruppen. Med udgangspunkt heri uddybes ovenstående udfordringer.

En mangfoldig målgruppe – de svage og de stærke – de gode og de dårlige

Målgruppen for STU'en er ny for nogle UU-centre og kendt i andre, afhængig af hvordan vejledningspraksis i forhold til målgruppen har været før lov nr. 564 trådte i kraft. Nogle steder har UU-vejlederen kendskab til de unge i forvejen, fordi man har haft tradition for at vejlede målgruppen – eller dele af målgruppen. Nogle steder har man i UU'erne ansat de personer, der under amterne varetog kuratorvejledningen, til at varetage vejledningen af målgruppen i UU-regi. Andre steder har man ikke haft tradition for at tilbyde målgruppen uddannelsesvejledning. Der, hvor man i forvejen har etableret en vejledningspraksis i forhold til målgruppen, oplever man dog, at målgruppen er blevet ”bredere”, end før lovgivningen trådte i kraft, i den forstand, at der nu er en langt større gruppe af unge, der skal have tilbud om uddannelse. Én administrativ medarbejder i et UU siger fx:

”Målgruppen er langt bredere en den, der indgik i amtets treårige uddannelse. Vi har autisterne, vi har asbergerne, vi har de vandretliggende. Det havde de ikke – det var de bedste.”

De ”svageste” unge i målgruppen, der forud for lov nr. 564 ikke vil have fået et uddannelses tilbud, ville være blevet placeret på det, som en skoleleder kalder ”fritidshjem for voksne”, og en vejleder kalder ”opbevaring” på et socialpædagogisk opholdssted med værksteder og bo-del.

Mik-Meyer (Mik-Meyer, 2004, s. 32-34) gør opmærksom på, hvordan der er sammenhæng mellem kategorisering af klienter, organisationers formål, medarbejderstab og metoder. Kategoriseringer er knyttet til de handlinger, en medarbejder kan iværksætte inden for rammerne af den organisation, han eller hun arbejder i, og organisationens formål. De unges eventuelle diagnoser er ikke entydigt afgørende for, om de tilhører målgruppen, hvad deres forsørgelsesgrundlag bliver, og i hvilket omfang de vurderes at ville profitere af et bestemt uddannelsesforløb. I tillæg til eventuelle diagnoser benytter de professionelle nogle kategoriseringer af de unge, som internt benyttes til at ordne de unge i håndterbare grupper.

Nogle af de overordnede kategoriseringer, som såvel vejledere som sagsbehandlere anvender, når de skal beskrive, hvordan en ung placerer sig i målgruppen, knytter sig til, om de unge er stærke/gode eller svage/tunge/dårlige, og om hvorvidt de er det fagligt eller socialt. En ung kan godt være fagligt ”stærk” men ikke i stand til at begå sig socialt og derfor tilhøre målgruppen for STU’en. Omvendt kan en ung, der socialt er stærk, være fagligt svag og på den baggrund tilhøre målgruppen. Betegnelsen ”dårlig” anvendes mest om unge, der både er fagligt og socialt svage.

”Hvis de efter et år skønner, at den unge er så **god**, at hun kan komme på gartner, så er der jo ingen, der stiller sig imod...”

”Målgruppen er bredere en den [jeg] vejledte før, både i den **tunge** ende og i den **gode** ende.”

”Fra vores produktionsskole er der i hvert tilfælde nogle, der problematiserer, om de er **dårlige** nok, dem vi har taget til det første år [til CSV] ...”

Kategoriseringerne kan fortolkes som bestræbelser på at etablere pejlemærker i forhold til en kompleks målgruppe. At en ung er udviklingshæmmet siger ikke nødvendigvis noget om, hvor han eller hun placerer sig i målgruppen eller hvilket tilbud, der vil være godt for ham eller hende. Oplysninger om, hvorvidt han eller hun er socialt stærk eller svag og fagligt svag eller stærk, er i højere grad handleansende. Kategoriseringen god/stærk-dårlig/svag synes at være knyttet til vejlederens vurdering af, om der efter ungdomsuddannelsen er et uddannelsesperspektiv eller arbejdsmarkedsperspektiv for den unge. Det fremgår dog ikke tydeligt af datamaterialet, i hvilket omfang disse kategoriseringer har betydning for hvilke tilbud, der etableres til de unge.

Kategoriseringer og anvendelse af en sproglighed, der sorterer og graduerer de unge i gode/stærke og dårlige/svage, har dels afsæt i en mangeltilgang frem for en resursetilgang (hvor der ikke opereres med svage og dårlige unge) og er dels med til at stigmatisere de unge i målgruppen og fremme et ekspertsyn

i vejledningen. De professionelle og vejledernes sprogliggørelse af målgruppen har stor indflydelse på, hvordan vejledningstilgangen og vejledningsrollen opfattes og udføres.

I forhold til uddannelsesvejledning vil det være hensigtsmæssigt at benytte kategoriseringer, der er handleanvisende og neutrale frem for vurderende, i forhold til at sammensætte en uddannelsesplan for den enkelte unge. Disse beskrivende kategorier kan fx knytte sig til elevens

- Læringspotentiale
- Sociale potentiale
- Kommunikative potentiale
- Mobilitet
- Hjælper-/plejeomfang

Afgrænsning mellem STU'en og de øvrige ungdomsuddannelser må finde sted på baggrund af en samlet vurdering af elevens læringspotentiale, mulige arbejds- og selvforsørgelsesevne, sociale potentiale, mobilitet samt hjælper-/plejeomfang.

Elevens uddannelsesplan skal i udgangspunktet afpasses efter niveauet for elevens læringspotentiale, der kan spænde fra basal færdighedsindlæring for retarderede unge til gymnasial eller akademisk niveau for højtbegavede unge med udviklingsforstyrrelser og diagnoser, sygdomme eller fysiske handicap. Hvis eleven på grund af handicap, sygdom, udviklingsforstyrrelser o. lign. ikke har mulighed for at tage en anden ungdomsuddannelse, selv med specialpædagogisk støtte, så har den unge et retskrav på at få tilbudt en individuel tilrettelagt treårig ungdomsuddannelse.

I praksis vil elevens mobilitet også være en meget bestemmende faktor i uddannelsesplanlægningen, fx hvorvidt den unge kan klare et miljøskifte og vil have gavn af miljøskifte. Der vil være unge, for hvem et fysisk miljøskifte vil kræve personlig ledsagelse, fordi de ikke selv vil kunne transportere sig eller kan finde rundt på egen hånd, eller hvor tekniske hjælpemidler spiller en så afgørende rolle, at det har indflydelse på mobiliteten fx kørestol, seng, toiletfaciliteter o. lign.

Afgrænsning til andre uddannelser

En STU er, som tidligere beskrevet, mere end blot et undervisningstilbud. Det er et planlagt og koordineret uddannelsesforløb, der skal beskrives i en uddannelsesplan med en samlet målsætning og tilhørende delmål. En STU er ikke et supplement til eller en forberedelse til andre uddannelser. Er der tvivl om målgruppevurderingen, skal den unge have støtte til at afprøve muligheden for at gennemføre en anden ungdomsuddannelse, inden der iværksættes en STU.

Vejlederne i undersøgelsen er blevet spurgt om, hvordan man forholder sig, hvis man er i tvivl om, om den unge faktisk tilhører målgruppen. Hertil svarer vejlederne, at man i nogle tilfælde lader de unge prøve en ordinær ungdomsuddannelse med specialpædagogisk støtte. Hvis det viser sig at være uholdbart, får den unge tilbudt et STU-forløb. I andre tilfælde opleves det, at den unge "vokser" med uddannelsesforløbet og går fra et STU-forløb til en ordinær ungdomsuddannelse med specialpædagogisk støtte. Der synes således at være en vis mobilitet mellem uddannelsessystemerne.

STU'en afgrænser sig overvejende til erhvervsuddannelse, erhvervsgrunduddannelse og gymnasial uddannelse.

Afgrænsning til erhvervsuddannelse og erhvervsgrunduddannelse

For unge, der læringspotentielt er orienteret mod en erhvervsuddannelse (EUD) eller en erhvervsgrunduddannelse (EGU), må vurderingen have fokus på den unges potentielle arbejdsevne og mulige selvforsørgelsesgrad, helt eller delvist på det ordinære arbejdsmarked, herunder om den unge kan fungere på en arbejdsplads i forhold til social interaktion, kommunikation, selvstændighed og fremmødestabilitet.

Har den unge en potentiel selvforsørgelsesevne, fx delvis selvforsørgelse via et flexjob, så bør arbejdsevnen afprøves, understøttes og udvikles gennem en erhvervsrettet ungdomsuddannelse med specialpædagogisk støtte i både skole- og praktikperioder. Efter konkret forespørgsel har Undervisningsministeriet fastslået, at det påhviler kommunerne at iværksætte den nødvendige specialpædagogiske bistand i erhvervsgrunduddannelsen, herunder også i uddannelsens praktikperioder, jf. § 9a i Lov om erhvervsgrunduddannelse.

Kan den unge gennemføre en erhvervsgrunduddannelse, der efterfølgende kan medføre en delvis selvforsørgelsesevne via et flexjob, så bør den unge have muligheden for at udnytte sin erhvervsevne fuldt ud ved at gennemføre uddannelsen og blive tilbudt et flexjob i umiddelbar forlængelse. Det anbefales, at kommunerne beskriver, hvordan en EGU kan tjene som afklaring til flexjob, herunder hvordan vurdering og dokumentation af arbejdsevnen via arbejdsevnetoden kan indgå som en del af den løbende opfølgning undervejs i EGU-forløbet. At give den unge muligheden for at gennemføre en EGU, også selv om det ikke medfører fuld arbejdsevne og fuld ståen til rådighed på arbejdsmarkedet, vil dels være i overensstemmelse med de nationale uddannelses- og arbejdsmarkedspolitiske målsætninger om henholdsvis ungdomsuddannelse til alle og brug for alle, dels være en værdig måde at give alle unge mulighed for at bringe deres læringspotentiale i anvendelse og gennemføre en ungdomsuddannelse.

Det vil således være hensigtsmæssigt at bruge folkeskolens muligheder for praktikker og forelagt undervisning i 8. og 9. klasse efter § 9, 4 og § 33, 5+7 som led i en afklaring af elevens potentielle fremtidige arbejds- og selvforsørgelsesevne. Det anbefales, at EGU- og STU-vejledningen får en tæt og klar sammenhæng til udskolingsindsatsen i grundskolen, herunder især målrettet elever i specialklasser og enkeltintegreret specialundervisning.

Det kan også anbefales kommunerne at afprøve et koncept "Med på job", som anvendes i England i forbindelse med unges afklaring, introduktion og oplæring til arbejdsmarkedet. Her har den unge en voksen følgeven, typisk en vejleder, ved sin side hele arbejdsdagen i de første to-fire uger på arbejdspladsen. Den voksne følgeven bistår den unge med at klare de daglige arbejdsopgaver og skal således også være med til at sikre, at den unge falder godt til på arbejdspladsen og får lært at finde rundt og begå sig socialt og arbejdsmæssigt. I løbet af denne afklarings- og introduktionsperiode kan den voksne følgeven direkte observere og vurdere, om den unge vil have forudsætningerne for at kunne begå sig selvstændigt på arbejdspladsen, og om den unge har en reel arbejdsevne, der kan blive til en mulig selvforsørgelsesgrad på et ordinært arbejdsmarked. Hvis det vurderes, at denne mulighed er til stede,

fortsætter den unge uden følgeven i det erhvervsrettede uddannelsesforløb efter introduktionsperiodens afslutning, evt. med daglig kontakt, opfølgning og støtte fra en mentor på arbejdspladsen.

Viser en praktisk afklaring, at den unge ikke har forudsætningerne for at tage en erhvervsrettet ungdomsuddannelse, skal den unge tilbydes en STU, som i videst mulige omfang tilgodeser den unges interesser, behov og forudsætninger. Der kan indgå praktikker og praktiske aktiviteter eller træning i en STU. Praktikken er generelt begrænset til at udgøre en tredjedel af uddannelsen, men undervisningsministeriets vejledning til STU-loven fastslår, at praktikandelen kan øges, hvis den unge ønsker det, og det er til den unges bedste.

Afgrænsning til gymnasial uddannelse

Har eleven et læringspotentiale, der er afstemt med kravene til en gymnasial uddannelse, skal det vurderes, om eleven kan gennemføre uddannelsen i en ordinær classesammenhæng på almindelige vilkår med en afpasset specialpædagogisk støtte. Dette fordrer, at eleven har de fornødne faglige forkundskaber, det fornødne læringspotentiale og de nødvendige kommunikative resurser i en undervisnings- og opgavesammenhæng, samt at eleven med specialpædagogisk støtte kan agere i den sociale interaktion samt opbevare en mobilitet, der giver eleven mulighed for at deltage i en undervisning, der vil foregå i forskellige lokaler og på forskellige lokaliteter.

Kan eleven ikke deltage i gymnasial uddannelse i en ordinær uddannelses-sammenhæng, skal eleven tilbydes at udnytte sit læringspotentiale på gymnasialt niveau via en STU, der afpasses elevens sociale og kommunikative formåen og mobilitet. Vejledningen til STU-loven nævner positivt, at der kan indgå prøveforberedende fag i en STU, selv om STU-loven ikke konkret nævner gymnasiale fag/elementer, som én af de skoleformer, der kan indgå i en STU. Der er rettet en konkret forespørgsel til Undervisningsministeriet for at få præciseret, at elementer på gymnasialt niveau kan indgå i en STU.

Flere gymnasier rundt omkring i landet har etableret små hold/klasser med fire-otte elever for udvalgte målgrupper, fx unge med asberger- eller ADHD-diagnoser. Disse unge kan gennemføre en ordinær gymnasial uddannelse, når klassestørrelse, undervisningsformer og tilrettelæggelser er afstemt og tilpasset elevernes individuelle behov og sygdomsbetingelser. Disse forløb er etableret som projektforsøg med udviklingsmidler fra Undervisningsministeriet i en forsøgsperiode, hvorefter uddannelserne formentlig skal finansieres som indtægtsdækket virksomhed, dvs. som 100 % kommunale betalingsforløb. En ordinær gymnasial uddannelse i en særlig tilrettelæggelse kan ikke omfattes af en STU, men kan gennemføres under LAB-lovens bestemmelser om revalidering, herunder muligheden for at bevilge en forrevalidering til unge under 18 år.

Vejledningsmetodiske udfordringer

Mens UU'erne har ansvaret for at udarbejde, indstille og løbende følge op på uddannelsesplanen, er der – som nævnt ovenfor – i praksis mange forskellige aktører, der har en vejledningsfunktion i forhold til de unge, ligesom vejledningen foregår i mange forskellige arenaer.

De fleste af de UU-vejledere, der er blevet interviewet til undersøgelsen, har tidligere beskæftiget sig med målgruppen. De fleste vejledere har en uddannelsesbaggrund som folkeskolelærere, men der er også eksempler på sagsbehandlere, pædagoger med en social profil, vejledere med specialviden fra

ansættelse i Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR), lærere/vejledere på specialskoler, og flere af vejlederne har været kuratorer i gamle amter. Kun få af de involverede vejledere har en egentlig vejlederuddannelse. Vejlederne opfatter de erfaringer, de har fra specialområdet – fx som kuratorer – som betydningsfuldt og også som tilstrækkeligt til varetagelse af vejledningsfunktionen i forhold til målgruppen. Flere af UU-vejlederne pointerer, at det er deres erfaringer fra specialområdet, fx som kuratorer, der har sikret dem ansættelse i de nyoprettede UU'er ved vejledningsreformens ikrafttrædelse i 2004. Blandt de interviewede er der kun én, der efterfølgende har erhvervet sig formelle vejlederkompetencer i form af vejlederuddannelse og/eller anden uddannelse svarende til PD-niveau.^v Det forhold kan afspejle, at vejledning af målgruppen unge med særlige behov i højere grad bliver opfattet som en specialpædagogisk opgave frem for som en egentlig uddannelses- og erhvervsvejledningsopgave.

Vejlederne er ikke entydigt enige om hvilken eller hvor megen viden om diagnoser, der er nødvendig for at vejlede de unge med særlige behov. Mange af de unge har diagnoser, der har betydning for hvilke undervisningstilbud, der vil være relevante for dem, selvom de fleste diagnoser ikke direkte er handlingsanvisende i forhold til uddannelsestilbud. De unges diagnoser eller problematikker har potentielt også betydning for, hvordan og om hvad man kommunikerer med den unge – fx er der unge, der ikke har et verbalt sprog, og/eller unge, der ikke forstår begreber som fremtid og uddannelse (jf. fx Dahler, 2009).

Adspurgt om hvorvidt man som UU-vejleder kan forstå det fagsprog, pædagogisk-psykologiske vurderinger er skrevet i, svarer en vejleder, at det ikke nødvendigvis er tilfældet, men at man så må '*fokusere på konklusionen*'. Vejlederne giver overvejende udtryk for, at man efter mange års erfaring i feltet kan forstå de mest nødvendige specialpsykologiske og -pædagogiske fagtermer. I samme åndedrag giver de udtryk for, at det kan være vanskeligt for nye vejledere at vejlede målgruppen, hvis man ikke har nogle særlige erfaringer at trække på.

Det er forskelligt i hvilket omfang, vejlederne finder, at viden om diagnoser og anden specialviden er nødvendig for at kunne løfte vejledningsopgaven, og også i hvilket omfang, vejlederne finder, at der er behov for yderligere efteruddannelse herom. Det skal evt. ses i sammenhæng med, at vejledernes kendskab til diagnosefeltet er forskelligt og afhænger af, om de har erfaringer fra specialområdet i forvejen, ligesom der er forskel på, hvordan samarbejdet med andre fagfolk, herunder psykologer, er organiseret i de forskellige kommuner.

Der er således ikke nogen fremherskende fællesforståelse eller konsensus blandt UU-vejlederne om, hvad vejledningsopgaven indebærer, og hvordan den skal udføres. Dette, sammenholdt med at næsten ingen vejledere inden for STU-området er vejlederuddannede, er med til at danne en vejlederpraksis, der er præget af mange traditioner, fagligheder og positioner, frem for at være funderet i vejledningsmetodiske overvejelser.

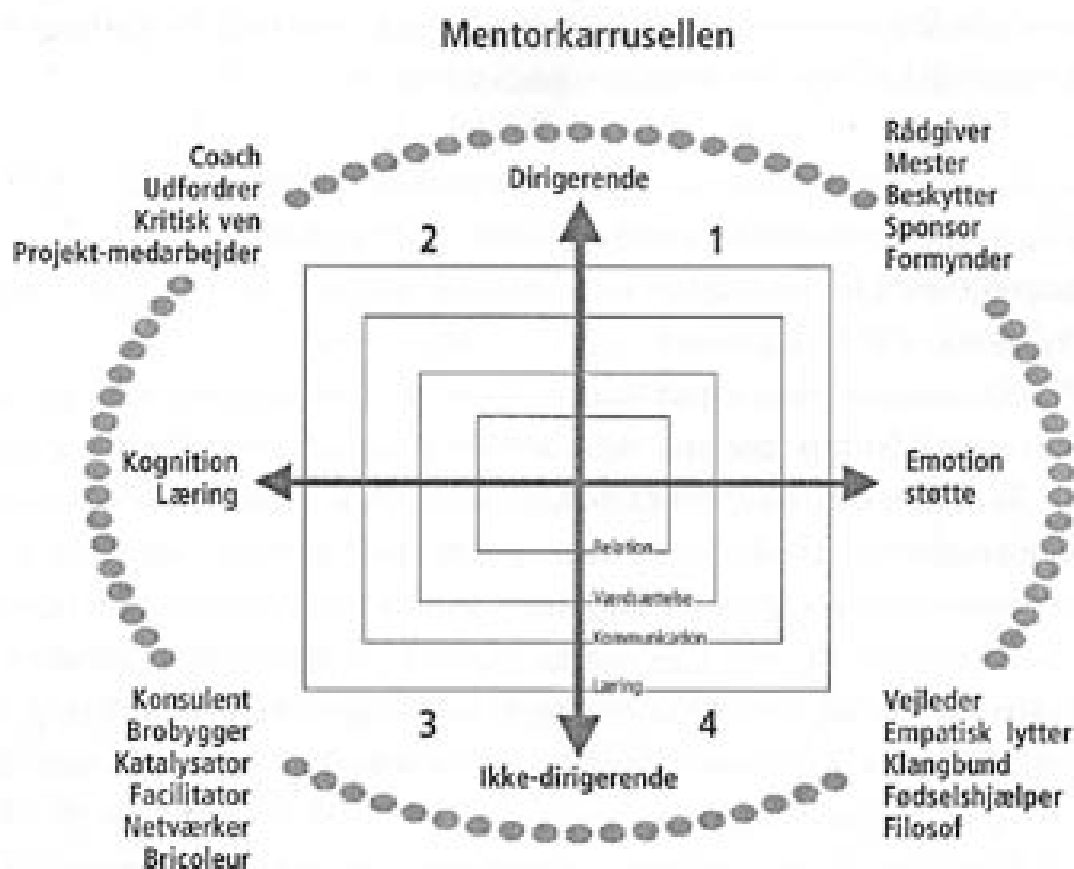
Den manglende konsensus og disse mange forskellige traditioner, fagligheder og positioner udfordrer forståelsen af vejledningens faglige position. Specielt fordi vejledningen henter sit teoretiske professionsgrundlag fra mange forskellige vidensfelter, fx sociologien som et samfundsredskab, psykologien som et kommunikationsredskab, pædagogikken som en læringsplatform, antropologien som ramme for

kulturforståelse samt filosofiens fokus på værdiantagelser. Hertil kommer så behovet for at kunne forstå en administrativ sagsfremstilling og sagsbehandling, at kunne samarbejde med leverandører, at have indblik i kontraktstyringens væsen og vilkår samt at kunne agere i et felt, der er styret af forskellige og ofte divergerende eller direkte modstridende interesser, der nødvendiggør færdigheder i at kunne forstå forventningsafstemning og mægling, for at afværge konflikter i at opstå eller for at kunne aftrappe en opstået interessekonflikt.

Det kan let give flimmer på skærmen, når de forskellige faglighedens positioner skal tydeliggøres. Alle aktører og fagprofessionelle vil have tendens til at påtage sig tovholderrollen netop ud fra hver deres faglige perspektiv og egenforståelse. Det kan være nyttigt for de involverede aktører at bruge kræfter på at afklare både egne og andres roller/positioner. Det er en afgørende forudsætning for at kunne bistå den unge og forældrene at navigere i processen og dermed skabe helhedsperspektiv, mening og sammenhæng for brugerne.

Her kan der med fordel hentes inspiration fra den systemiske tænkings procesforløb om at kunne skifte observatørperspektiv, prøve at forstå, hvad andre forstår, uden at vurdere og fordømme, at kunne være neutral, nysgerrig og spørgende for at ville forstå, hvordan opgaven også kan forstås, når den betragtes gennem en anden optik. Da faglighederne omkring STU-samarbejdet samtidigt bæres af faglighedernes egenforståelse af deres profession, er en sådan øvelse utrolig påtrængende.

Som illustration af de mange mulige forståelser af roller og funktioner, kan henvises til Birte Kaisers ”Mentorkarrusellen” fra bogen ”Mentor – den fleksible vejleder”.



I Globaliseringsstrategien afsnit 3.2^{vi} fremhæves, at ”Kommunerne skal udarbejde en handlingsplan for deres indsats for, at unge gennemfører en ungdomsuddannelse. Handlingsplanen skal årligt drøftes i kommunalbestyrelsen.” Dette punkt kom imidlertid ikke med som et pålæg i udmøntningen i Velfærdsreformen^{vii}, men er efterfølgende forsøgt implementeret via Modelkommuneprojektet ”Ungdomsuddannelse til alle”, hvor 17 kommuner har forpligtet sig til at gøre forsøg med at udarbejde en ungestrategi.

Som beskrevet i denne rapport viser de tværforvaltningsmæssige udfordringer og de forskellige aktørers faglige perspektiver på samarbejdet omkring STU et udtalt behov for, at kommunerne får dette overordnede pålæg. Det er en nødvendighed for, at det skal lykkes for UU-centrene som central tovholder og koordinator for indsatsen at sikre et uddannelses og læringsperspektiv for den unge borger og på den lange bane et perspektiv på fremtidig selvforsørgelse. Dette gælder også for andre kommunalt finansierede uddannelsesinitiativer, fx tilskud til efterskole og højskoleophold samt erhvervsgrunduddannelsen, EGU. Erfaringerne viser, at det manglende fælles sigte for den kommunale indsats i de forskellige sektorer kan være en væsentlig forklaring på, at EGU-uddannelsen, der er indført ved lov i 1994, stadig underanvendes og halter bagud i forhold til det estimerede antal unge, der er i målgruppen til EGU. Slår en lignende tendens igennem i forhold til STU, vil det for alvor have en uønsket virkning på den nationale målsætning om ”ungdomsuddannelse til alle unge”.

5. Uddannelsesplaner

Progression i lærings- og udviklingsmål

STU er ifølge vejledningen til STU-loven en ungdomsuddannelse, der udgør en ramme for et planlagt og koordineret forløb med delmål undervejs og en samlet målsætning. Der skal være tale om et sammenhængende individuelt sammensat uddannelsesforløb, hvor den unges kompetencer udvikles og udvides. Målsætningen skal være så konkret, at det vil være muligt at vurdere, om der sker en udvikling og opnåelse af målsætningen. Uddannelsesplanen skal afspejle, hvordan progressionen i uddannelsen er tilrettelagt, samt hvordan de enkelte elementer i uddannelsen, fx undervisning på uddannelsessteder, praktik, arbejds- eller botræning, skal bidrage til den samlede kompetenceudvikling.

UU'erne har på baggrund af lov og bekendtgørelse om STU'en udviklet skabeloner for uddannelsesplaner, som skal udfyldes i samarbejde med den unge og evt. dennes forældre. I projektet har vi gennemgået en række uddannelsesplaner fra tre forskellige UU-centre. Skabelonerne varierer i opbygning og detaljeringsgrad, men omfatter stort set de samme elementer. Ikke alle skabeloner lægger tydeligt op til beskrivelse af en progression i uddannelsesforløbet. Én af skabelonerne omfatter et felt, hvor der står: "Beskrivelse af hvordan progressionen i uddannelsen er tilrettelagt". I de udfyldte uddannelsesplaner er dette felt imidlertid sprunget over. De forhåndenværende uddannelsesplaner er udfyldt forholdsvis kortfattet og forholdsvis sporadisk. Målsætningerne er generelle og rummer ikke den store variation – eksempelvis:

Overordnet mål med uddannelsen: "At kunne få en uddannelse og et job, som på sigt evt. kan sikre selvforsørgelse og et anstændigt liv, med støtte."

Overordnet mål med uddannelsen: "At styrke xxx i sine faglige og sociale færdigheder, samt botræning."

Uddannelsesplanerne indeholder også kun sporadisk fokus på, om eleven med fordel kan deltage i lokale fritidsaktiviteter med berøring til de brede ungdomskulturer som en del af uddannelsesplanen, eller hvordan en hjemmeboende elev skal forberedes til at kunne flytte hjemmefra som en del af STU-uddannelsen. Der er heller ikke fokus på, hvad der skal ske efter STU-forløbet, dvs., hvad uddannelsen skal træne den unge til i det lange sigte. Der er brug for at arbejde mere nært, konkret og specificeret med mål og delmål for uddannelsen.

For at styrke fokus på kompetencebegrebet i uddannelsesplanen, kan det anbefales, at der opstilles konkrete delmål og slutmål for en naturlig læringsprogression fra nybegynder til ekspert inden for den unges mulige udviklingszone efter inspiration fra "Udvikling i fællesskab", ESF-projekt fra Aalborg Produktionsskole, 2008.

Som eksempel kan et af læringselementerne i en konkret uddannelsesplan være at lære den unge en større forståelse for penge som betalingsmiddel, så den unge bliver i stand til selv at kunne vurdere en betaling for konkrete indkøb. En mulig fasemodel for kompetenceudviklingen (efter Dreyfus & Dreyfus, 1991) kunne være:

Læringsmål	Nybegynder	Avanceret begynder	Kompetent udøver	Kyndig udøver	Ekspert
At kunne betale for et indkøb.	Kan sortere mønter og sedler efter udseende.	Kan sortere mønter og sedler efter deres konkrete værdi.	Kan forstå mønter og sedlers værdi og kan omveksle fra mønter til sedler og vise versa.	Kan danne et eksakt beløb ved køb og kan give byttepenge tilbage i en salgssituation.	Kan overføre det lærte til virkeligheden og kan betale for et konkret indkøb samt vurdere rigtigheden af byttepenge.

En fasemodel til opstilling af den individuelle læringsprogression i uddannelsen kan også med fordel anvendes i erhvervsgrunduddannelsen, der også skal sammensættes individuelt til elevens læringsbehov, -muligheder og -ønsker.

Hvordan planlægges, opstilles og evalueres en læringsprogression?

En vurdering af kompetenceniveauet efter Dreyfus og Dreyfus' femtrinsmodel kan kombineres med en evaluering af udviklingen i elevens faglige bidrag inden for den sidste måned:

- a) Bidraget er stærkt stigende
- b) Bidraget er kvalitativt svagt stigende
- c) Bidraget har ikke ændret sig over et stykke tid
- d) Bidraget er faldende med direkte tilbagefald i bidrag

Progressionsvurdering kan sammenkobles med følgende fire fokusområder:

1. Vurdering af forholdet mellem niveauet for de pædagogiske udfordringer (sværhedsgrad) og den unges deltagerniveau og læringsudvikling. Er der sammenhæng og sammentænkning i rækken af udfordringer, der kan "løfte" den unge til næste niveau?
2. Hvad kan uddannelsesstedets/praktikstedets personale gøre for at understøtte den unge i at komme til næste niveau?
3. Er der forhold i eller omkring læringsituationen eller tilrettelæggelsen, der kan udvikles eller justeres for at skabe et bedre match mellem læringspræference og læringsituation, så den unges læringsbane kan optimeres yderligere?
4. Hvilke udviklingsområder, indsatsområder eller justeringer af læringsmål tegner der sig?

På samme vis kan den unges sociale kompetencer og deltagelse understøttes og evalueres på baggrund af konkrete observerbare tegn, fx på en skala fra 0-5, hvor 0 udtrykker, at der ikke udvises tegn overhovedet, og 5 udtrykker, at der i høj grad kan ses tegn på kompetence og deltagelse.

Fokuspunkterne skal være individuelt fastsatte i forhold til den unges udgangspunkt, læringsmål og nærmeste udviklingszone, fx:

- 1) Kan forstå en personlig eller kollektiv besked/instruktion
- 2) Kan udtrykke ønsker og bede om hjælp
- 3) Kan forstå og håndtere behovsudsættelser og afslag
- 4) Kan aflæse og forstå grader af relationer, fx offentlige, private, personlige, intime
- 5) Kan omgås andre i forskellige sfærer, fx offentlige, private, personlige, intime
- 6) Kan forstå og håndtere en personlig imødekommelse eller afvisning
- 7) Kan aflæse og forstå andres behov for fx hjælp, fred, omsorg
- 8) Kan aflæse og forstå andres følelser, fx vrede, glæde, forvirring etc.
- 9) Kan håndtere og kontrollere egne følelser, fx vrede, glæde, forvirring etc.
- 10) Kan bidrage til fællesskabsfølelsen på institutionen/arbejdspladsen (vi-mentalitet)
- 11) Forblive i fællesskabet i konfliktsituationer (trækker sig ikke)
- 12) Udvide ansvarsfølelse over for venner/personale/kolleger/arbejdssted
- 13) Hvordan er den samlede vurdering af den unges forhold til arbejdsfællesskabet/institutionsfællesskabet?

Fokus på og evaluering af den unges sociale kompetencer og deltagelse kan også bruges i erhvervsgrunduddannelsen og i forhold til undervisning på fx produktionsskole, ungdomsskole og lignende undervisningssteder, hvor der ikke er fastsat centrale kollektive læringsmål og delmål for undervisningen.

6. Opsummering og anbefalinger

Projektet har afdækket og beskæftiget sig med mangeartede problemstillinger om dilemmaer i forbindelse med implementering af lov nr. 564. Her følger en kort fremstilling af de væsentlige indsatsområder:

Klar adskillelse af vejledningsdelen og myndighedsdelen, så der i den foreløbige uddannelsesplan både beskrives uddannelsesmål og uddannelsessteder som en del af vejledningsindsatsen, før uddannelsesplanen sendes til bevillingsvurdering. Kan planen ikke antages, og kan det tilbudte alternativ ikke accepteres af den unge og forældre, må sagen køres i ankesystemet, som lovgivningen foreskriver. Det fremmer ikke gennemsigtigheden, at der laves lokale aftaler, som ændrer eller forskyder opgavefordelingen mellem vejledningsdelen og myndighedsdelen.

Bedre metoder til målgruppevurdering i udskolingsindsatsen, herunder en konkret ledsaget afprøvning af grundskoleelevers mulige fremtidige arbejdsevne i forhold til at kunne vurdere det bedste ungdomsuddannelses tilbud.

Harmonisering af ungdomsuddannelserne i form af en skoleydelse til STU i lighed med erhvervsgrunduddannelsen, EGU, og forløb på produktionsskole. Skoleydelsen til EGU og STU bør endvidere lægges over i statsligt regi i lighed med skoleydelsen til produktionsskolelever.

En beskyttet ret eller anden sikkerhed for, at et bo-ophold bliver obligatorisk, dvs. ikke kan fraskilles/afvises, hvis det er et nødvendigt følge til uddannelsesplanen samt formålet med uddannelsen. Gerne i kombination med en omlægning af uddannelses- og bo-udgifterne fra kommunalt til statsligt regi, dels for at sikre et ensartet serviceniveau i kommunerne, dels for at komme ud over kommunernes økonomiske incitament til at visitere til egne lokale tilbud.

Øget opmærksomhed på at anvende beskrivende frem for værdiladede kategoriseringer af målgruppen for at undgå stigmatisering, sortering og mangeltilgang.

Mulighed for småholdsdannelse og bedre hel eller delvis enkeltintegration på gymnasiale uddannelser via et forøget statsligt undervisningstaxameter til elever med en STU-målgruppevurdering.

Bedre afdækning og udvikling af bo-muligheder og fritidsaktiviteter med berøring til de brede ungdomskulturer for STU-elever, herunder en bedre sammenhæng mellem den konkrete uddannelsesplan og planen for den unge på længere sigt samt en bedre helhedstækning ved at sammentænke undervisningsdelen og fritidsdelen.

Bedre metoder til at opstille og evaluere en læringsprogression som en vigtig del af vejledningsopgaven. Hvis UU'erne ikke ønsker at påtage sig denne funktion som sparringspartner til uddannelsesstederne, er der ingen væsentlige argumenter for, at vejledningsopgaven fortsat skal ligge hos UU. Så kunne målgruppevurderingen bevares hos UU, mens vejledningen i forbindelse med uddannelsesplanen kunne gives fri til placering hos en selvvalgt kommunal aktør i lighed med EGU-lovgivningen.

Mere fokus på, hvordan ordinære tilbud til ungdomsgruppen kan modificeres via til STU-målgruppen, så de unge sikres kontakt til de brede ungdomskulturer frem for udelukkende at have berøring til STU-miljøer. Bedre mulighed for småholdsdannelse og enkeltintegration i de ordinære uddannelser via et forhøjet undervisningstaksameter til elever med STU-målgruppevurdering.

Bedre sammenhæng mellem STU-planen og de overvejelser, der knytter sig til den unges fremtidsperspektiv og eventuelle beskæftigelsessigte på beskyttet værksted, i skånejob, andre aktiviteter og bomuligheder. Hvad skal der ske bagefter, og hvornår skal det besluttes? Hvad skal der udvikles, øves og trænes i? Det skal sikres, at uddannelsen bliver et middel til at opnå mål, udtrykt via de kompetencer, der skal udvikles og styrkes med henblik på at skulle bringes i spil efterfølgende.

Fokus på eksistensen af forskellige aktørperspektiver i vejledningsindsatsen med henblik på at fremme en helhedsforståelse i opgavevaretagelsen. Herunder nødvendigheden i, at vejlederne besidder færdigheder til at kunne agere i et interessekrydsfelt med fokus på partsvejledning, forventningsafstemning og konfliktforebyggelse og -aftrapning. Der er behov for at få udviklet en ny vejledningsmetodik i partsvejledning som supplement til metoderne til individuel vejledning og gruppevejledning.

Der er behov for et lovpålæg om en fælles kommunal unge-strategi og en sammentænkt sektorindsats fx via indførelse af lovpligtige tværfaglige ungeteams for 15-30-årige.

Der er behov for at indføre en lovpligtig ”aktiv kommunal uddannelsesindsats”, der træder i værk, når de unge har opfyldt deres undervisningspligt. Initiativet skal ses som en fremrykning af beskæftigelsesindsatsen, fordi det fyldte 18. år ikke længere er en vigtig eller logisk skærelinje i forhold til at sikre de unges fortsatte uddannelsesprogression. I mange henseender virker den begrænsende og hæmmende i forhold til en samlet helhedsorienteret kommunal indsats for ungdomsuddannelse til alle. En lovpligtig aktiv uddannelses- og beskæftigelsesindsats efter undervisningspligtens afslutning skal forankres i lovpligtige tværfaglige ungdomsteams, hvor servicelovens eller LAB-lovens foranstaltninger ikke vil kunne bringes i spil, uden at det er afstemt med den unges uddannelsesplan i UU-regi.

Litteratur

Andersen, Jens & Hyldebrandt Pedersen, Asger (2008): *Ungdomsuddannelse for unge med særlige behov – Unge i gang med uddannelsen i perioden 1. august 2007-31. januar 2008*. Notat 10. juli 2008

Bekendtgørelse om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov, BEK 974 af 19/07/2007. Lokaliseret d. 20. januar 2009 på <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25517>

Dahler, Anne Marie (2009): *Lov 564. Målgruppen – billeder, perspektiver og udfordringer*. Netartikel på University College Lillebælt, [www. http://ucl.dk/](http://ucl.dk/)

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1991): *Fem trin fra nybegynder til ekspert*.
Fra bogen: *Intuitiv ekspertise*. Munksgaard

Globaliseringsstrategien: Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi. Udkast til brug for Globaliseringsrådets møde d. 21 marts 2006. Regeringen, marts 2006

Jacobsen, Dag Ingvar (1993): *Hvorfor er samarbeid så vanskelig? Tverretatlig samarbeid i et organisasjonsteoretisk perspektiv*. Fra Repstad (red): *Dugnadsånd og forsvarsverker*, Tano, Oslo, 1993

Launsø, Laila & Rieper, Olaf (2005): *Forskning om og med mennesker. Forskningsstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning*. Nyt Nordisk Forlag, Arnold Busck

Lippert, Trine (2009): *Udfordringer ved vejledning af unge med særlige behov*. Netartikel på University College Lillebælt, [www. http://ucl.dk/](http://ucl.dk/)

Lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov nr. 564 af 06/06/2007. Lokaliseret d. 2. december 2008 på <http://www.uutoender.dk/filestore/files/10881.pdf>

Mik-Meyer, Nanna (2004): *Dømt til personlig udvikling. Identitetsarbejde i revalidering*. Hans Reitzels Forlag

Pedersen, Asger Hyldebrandt (2008): *Ungdomsuddannelse for unge med særlige behov – Unge i gang med uddannelsen i perioden 1. august 2007-31. maj 2008 – supplerende undersøgelse*. Notat, 27. august 2008

Svendsen, Vibeke Leth (2009): *Samarbejdskultur og koordinering i forbindelse med implementering af lov 564*. Netartikel på University College Lillebælt, www.ucl.dk

Velfærdsreformen. Fremtidens velstand og velfærd, velfærdsreformer og investeringer i fremtiden. Regeringen april 2006

ⁱ Lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov nr. 564 af 06/06/2007. Lokaliseret d. 2. december 2008 på <http://www.uutoender.dk/filestore/files/10881.pdf>.

ⁱⁱ Ibid.

ⁱⁱⁱ Vejledningsmateriale til ungdomsuddannelse for unge med særlige behov (USB) – Undervisningsministeriet, oktober 2008.

^{iv} jf. § 9. BEK 974 af 19/07/2007.

^v En gruppe vejledere har afsluttet et modul på vejlederuddannelsen – valgmodulet 'Børn, unge og voksne med særlige behov' – og er i gang med andre moduler på vejlederuddannelsen pt.

^{vi} Globaliseringsstrategien: Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi. Udkast til brug for Globaliseringsrådets møde d. 21 marts 2006. Regeringen, marts 2006.

^{vii} Velfærdsreformen. Fremtidens velstand og velfærd, velfærdsreformer og investeringer i fremtiden. Regeringen, april 2006.