

Sonja Kurtén-Vartio

TAMU – en annorlunda skola

En studie av den konsekvenspedagogiska
yrkesutbildningen i dansk
arbetsmarknadspolitik



Sonja Kurtén-Vartio

Född år 1956 i Karleby

Student från Gamlakarleby svenska samlyceum 1976

Studier vid Åbo Akademis ekonomisk-statsvetenskapliga fakultet i socialpolitik 1976

Politices magister 1983

Yrkeslärarexamen i socialpolitik 1987

Lärare och lektor i samhällsvetenskapliga ämnen vid

Vasa svenska hälsovårdsläroanstalt 1981-1991

Biträdande direktör för fängelset i Vasa med fångarna utbildning och sociala rehabilitering som ansvarsområde 1991-2003

Tf. lektor i socialpolitik vid samhällsvetenskapliga institutionen vid

Åbo Akademi i Vasa 2000-2002

Lärare vid Svenska yrkeshögskolan inom det sociala området 2003

Lektor i socialt arbete vid Svenska Yrkeshögskolan 2004 –

Sakkunnig, utbildare och rapportör i olika kortvariga civilkrishanterings- och människorättsuppdrag bl.a. på Balkan 2000-

Pärm: Tove Ahlbäck

Åbo Akademis förlag

Biskopsgatan 13, FIN-20500 ÅBO, Finland

Tel. int. +358-2-215 3292

Fax int. +358-2-215 4490

E-post: forlaget@abo.fi

<http://www.abo.fi/stiftelsen/forlag/>

Distribution: Oy Tibo-Trading Ab

PB 33, FIN-21601 PARGAS, Finland

Tel. int. +358-2-454 9200

Fax int. +358-2-454 9220

E-post: tibo@tibo.net

<http://www.tibo.net>

TAMU – EN ANNORLUNDA SKOLA

TAMU – en annorlunda skola

En studie av den konsekvenspedagogiska
yrkesutbildningen i dansk arbetsmarknadspolitik

Sonja Kurtén-Vartio

ÅBO 2005

ÅBO AKADEMIS FÖRLAG – ÅBO AKADEMI UNIVERSITY PRESS

CIP Cataloguing in Publication

Kurtén-Vartio, Sonja

TAMU – en annorlunda skola : en studie av
den konsekvenspedagogiska yrkesutbild-
ningen i dansk arbetsmarknadspolitik / Sonja
Kurtén-Vartio. – Åbo : Åbo Akademis förlag,
2005.

Diss.: Åbo Akademi. – Summary.

ISBN 951-765-274-7

ISBN 951-765-274-7
ISBN 951-765-275-5 (digital)
Oy Fram Ab
Vasa 2005

Förord

Jag kom för första gången i kontakt med konsekvenspedagogiken 1994 i samband med ett nordiskt tjänstemannautbyte i Trondheims kretsfängelse, avdelning Leira. Då föddes intresset för den konsekvenspedagogiska arbetsmetoden. Nyfikenheten förde mig följande år till Træningsskolan i Dragør, Danmark. De regelbundna kontakterna med Træningsskolens arbejdsmarkedsuddannelser (TAMU) ledde i maj 1999 till att undersökningsplanerna kom i gång. Jens Bay och konsekvenspedagogikens vänner i Norge uppmuntrade mig att ta reda på om det kunde fås fram vad som var unikt med detta arbetssätt. Uppgiften var spännande eftersom det inte fanns forskning inom området sedan tidigare. Resultaten av arbetet inom TAMU var däremot både kända och erkända såväl i Danmark som utomlands, men de mekanismer som bidrog till resultaten hade inte undersökts.

Forskningsuppgiften kändes ända från början som min egen. Den fascinerade mig och har gjort det under hela arbetets gång. Behovet av att hitta de mekanismer som bidrar till att förflytta de unga från arbetslöshet till arbetslivet, från missbruk till ansvarsfullhet är aktuella nu än någonsin. Om man lyckas hitta mekanismerna, kan det få stora konsekvenser förutom på det mänskliga planet även för samhällsekonomin, på kort och lång sikt. De unga behöver ramar där de kan lära sig ett yrke, där det finns möjligheter för dem att handla, där de kan visa vilka de är. De ringar på vattnet som en TAMU elev sprider sträcker sig långt, både i tid och i rum.

Syftet med undersökningen är att beskriva den arbetsmarknadsutbildning som går under förkortningen TAMU och riktar sig till unga personer som saknar andra utbildningsmöjligheter, men som vill komma in på arbetsmarknaden. Genom en deltagande intervjuundersökning skulle jag bilda mig en uppfattning om detta landsomfattande skolsystem och få ta del av personalens och elevernas erfarenheter av den konsekvenspedagogiska arbetsmetoden. Den socialpolitiska funktion som TAMU har är både förebyggande och korrigerande. Den starka målmedvetenhet och enighet som råder inom den danska arbetsmarknadspolitikerna att få alla med i arbetslivet har visat sin trovärdighet i konkreta åtgärder, både i form av förändrade strukturer och som en satsning på olika socialpedagogiska åtgärdsprogram. Som en röd tråd syns den gemensamma viljan att bryta arbetslösheten, att få även de mest svårplacerade unga med i arbetslivet att visa att deras insats behövs. I fråga om Danmark handlar det om en positiv "workfare" där ingen skall lämnas utanför, utan där aktiveringen har som målsättning att förbättra människors möjligheter till inkomster och gemenskap med andra. TAMU är en av de många möjligheterna som står till buds för ungdomarna. Valmöjligheterna kan bli verkliga om fungerande ramar existerar och en lämplig pedagogisk metod kan tillämpas. Det faktum att det föreligger verkliga möjligheter att välja någonting annat ger alla aktörer framtidstro och entusiasm. Min önskan är att förmedla den kunskap och de erfarenheter som samlats sedan 1974 i Danmark om de förutsättningar som bör finnas till för att konsekvenspedagogik skall fungera på ett optimalt sätt.

Jag vill rikta mitt varma tack till min handledare professor Gunborg Jakobsson, samt till lektorn i socialpolitik Mikael Nygård som under de senaste två åren har fungerat som min handledare och vid varje möte kommit med värdefulla och goda synpunkter. Professor Helena Hurme har offrat många timmar på att läsa och kommentera metodiken och undersökningsdelen. För värdefulla synpunkter på mitt arbete vill jag tacka professor John Andersen vid Roskilde Universitetscenter och professor Leo Nyqvist vid Turun Yliopisto som båda fungerade som förhandsgranskare. Jag uppskattar även högt kommentarerna från mina kolleger i socialpolitik, samt personalen på min institution som hjälpt mig under arbetets gång. Ett stort tack vill jag också rikta till Jens Bay, föreståndare för TAMU, och till Bodil Glad, pedagogisk ledare för TAMU, som har läst arbetet och hjälpt mig att göra de svidande förkortningarna i min text, samt till forskningsledare Anders Rosdahl på Socialaforskningsinstituttet i Köpenhamn som kommenterat det arbetsmarknadspolitiska avsnittet. Jag tackar också hela personalen inom TAMU och alla elever som deltagit i undersökningen. Speciellt vill jag tacka mina kontaktpersoner på båda skolorna - Ann Nordmann Petersen, Hanne Hjerrild och Nina Christensen som stått till tjänst med det praktiska arrangemanget i samband med vistelsen i Danmark.

Jag vill också tacka Roar Moholdt och personalen på Leira fängelse som kan pekas ut som de mest "skyldiga" till denna forskning. Deras framgångsrika sätt att arbeta med konsekvenspedagogik som metod inspirerade mig till denna uppgift. Ett speciellt varmt tack vill jag rikta till Thea Helsing, sekreterare vid Samhällsvetenskapliga institutionen som gjort layoutarbetet, till överinspektör Pia Sovio-Pyhälä, till översättare Ingela Åström som utfört den svenska språkgranskningen och till Karen A. Martindale för den engelska språkgranskningen.

De långa vistelserna i Danmark har varit möjliga tack vare stipendier från Gustaf Packaléns Mindefond och Europarådets Pompidougrupp. Forskarledigheten på slutrakan möjliggjordes tack vare stipendierna från Stiftelsen för Österbottens Högskola, Fenniläs fond samt från Svenska Kulturfonden. Stiftelsens för Åbo Akademi Forskningsinstitut tackar jag för bidraget till tryckningen. Den av Svensk-Österbottniska samfundet finansierade doktorandkursen på Kos i oktober gav de sista värdefulla impulserna. Ett varmt tack för det ekonomiska stödet!

Slutligen vill jag tacka min familj, min man Kauko för att han alltid ställt upp med markservicen under mina forskningsresor och för att han stött mig när målet har känts avlägset. Våra ungdomar Matias, Annina, Elias och Elina har visat prov på självständighet och tålamod och trott att deras "mami" till slut blir doktor. Jag har fått betydelsefullt stöd av min mentor som uppmuntrat mig att hålla ut. Jag är glad för det intresse som mina kolleger och vänner visat för min forskning. Min förhoppning är att konsekvenspedagogikens teori kan förvandlas till praktisk tillämpning även i Finland och komma många unga människor till nytta och glädje.

Körsholm, den 20 oktober 2005

Sonja Kurtén-Vartio

Innehåll

Förord	3
1. Inledning	9
1.1 Bakgrund	9
1.2 Syfte och frågeställningar	10
1.3 Vårdsarbete i syfte att förebygga ungdomsarbetslöshet	12
1.4 Tidigare forskning	13
1.5 Avhandlingens uppläggning	23
2. Dansk arbetsmarknadspolitik i förändring	25
2.1 Allmänt om arbetslöshetens konsekvenser	25
2.2 Åtgärder för att bemästra arbetslösheten	27
2.3 Situationen på den danska arbetsmarknaden på 1990-talet	29
2.4 Paradigmskifte i den danska arbetsmarknadspolitikerna	30
2.5 Arbetsmarknadsreformerna 1994 - 1999	32
2.6 Den rymliga arbetsmarknaden	35
2.7 De ungas situation på arbetsmarknaden	38
2.8 Paradigmskifte i förhållande till de unga	40
2.9 Sammanfattning	42
3. Träningsskolan för arbetsmarknadsutbildning, TAMU	44
3.1 Bakgrund och utveckling	44
3.2 Mål och uppgift	48
3.3 Målgrupp	49
3.4 Personalens handlingsprinciper	51
3.5 Verksamheten	52
3.5.1 Enheter i Danmark	53
3.5.2 Organisationsmodellen	55
3.5.3 Utbildningsutbudet	56
3.6 Kostnader	57
3.7 Den pedagogiska vardagen	59
3.7.1 Konsekvenspedagogikens utgångspunkter	59
3.7.2 Uppläggnings av undervisningen	61
3.8 Konsekvenspedagogikens metoder	64
3.8.1 Processbegreppet i konsekvenspedagogiken	64
3.8.2 Konsekvensorientering	65
3.8.3 Apell, anmodan, påbud	65
3.8.4 Gränssättning - Konsekvenspåpekning	66
3.8.5 Dialogen	68

3.9	Konsekvenspedagogikens redskap	69
3.9.1	Utbildningsboken	69
3.9.2	Samtal	70
3.9.3	Konfrontation som verktyg i arbetssituationen	72
3.10	Antagning till skolan och slutförandet av utbildningen	73
3.11	Sammanfattning	74
4.	Konsekvenspedagogik	75
4.1	Definition och ideologi	75
4.2	Konsekvenspedagogikens roll är att fylla uppfostringstomrummet	77
4.3	Konsekvenspedagogiska handlingsmodeller vid TAMU	81
4.3.1	Den konsekvenspedagogiska inlärningsteorin	81
4.3.2	Social handlingskompetens	82
4.3.3	Framtidsorientering	83
4.4	Konsekvenspedagogikens filosofiska grund	83
4.4.1	Människosynen	83
4.4.2	Determinism och indeterminism	84
4.4.3	Kritiken av determinismen	88
4.4.4	Den fria viljan	89
4.5	Existensfilosofi och pedagogik	92
4.5.1	Existentialism	92
4.5.2	Existentialistisk pedagogik	94
4.6	Konsekvenspedagogikens förhållande till etablerade vetenskaper	96
4.6.1	Konsekvenspedagogikens förhållande till psykologin	96
4.6.2	Konsekvenspedagogikens förhållande till den progressiva pedagogiken	98
4.6.3	Konsekvenspedagogikens förhållande till socialpedagogiken	100
4.7	Sammanfattning	102
5.	Metoder i undersökningen	104
5.1	Undersökningens ramar och val av metod	104
5.1.1	Deltagande observation	106
5.1.2	Temaintervju	106
5.1.3	Temaintervjuns frågor	107
5.1.4	Dokumentstudier	108
5.2	Undersökningens gång	109
5.2.1	Urval	111
5.2.2	Undersökningssituationen	112
5.3	Bearbetning av materialet	113
6.	Konsekvenspedagogiken ur personalens synvinkel	115
6.1	En fungerande konsekvenspedagogik	115

6.1.1 Människosynen, den viktigaste förutsättningen för verksamheten	115
6.1.2 Verksamhetsramarna	117
6.2 Förhållningssätt som metod	119
6.2.1 Personalens roll är att peka på alternativ och möjligheter	119
6.2.1 Arbetet på TAMU är krävande, men belönande	122
6.3 De pedagogiska förutsättningarna för personalen	125
6.3.1 Pedagogisk utbildning inom TAMU	125
6.3.2 Dagliga medarbetarmöten	127
6.4 Konsekvenspedagogikens resultat	130
6.5 Konsekvenspedagogikens styrka	135
6.6 Konsekvenspedagogikens svagheter	138
7. Elevernas syn på TAMU och konsekvenspedagogiken	141
7.1 Respekt för individen – nyckeln till en god dialog	141
7.2 Handlingen avgör trovärdigheten i förändring – inte orden	147
7.3 Förändringen blir synlig	150
7.4 Friheten har betydelse för utveckling	153
7.5 Här lär vi oss riktigt ansvar	156
7.6 Val av livsstil – arbete framom missbruk	159
7.7 Vi hjälper och stöder varandra mycket	164
7.8 Att lyckas och att misslyckas	168
7.9 TAMU-eleverna och deras lärare två år efter undersökningen	173
8 Avslutning	176
Litteratur och källor	192
Bilaga 1 Utbildningsboken	200
Bilaga 2 Elevlöner	202
Bilaga 3 Kostnader	204
Bilaga 4 Frågor till eleverna	206
Bilaga 5 Frågor till personalen	208
Bilaga 6 Deltagare i intervjuerna 1999 och 2000	209
Bilaga 7 Förkortningar av koder för svar på personal- och elevintervjuer	210
Tabeller	
Tabell 1. Utvecklingen av arbetslösheten 1994–2003 i Danmark	29
Tabell 2. Utvecklingen av arbetslösheten bland unga 16–25 år, 1994 - 2003 i Danmark.	40

Tabell 3. Genomsnittliga utgifter per elevdygn på de olika TAMU enheterna (nettoutgifter)	58
Tabell 4. Nettoutgifter för TAMU center budgeterat år 2000	204
Tabell 5. Fördelningen av de olika utgiftsposterna i redovisningen och i budgeten år 1999 och i budgeten för år 2000	205

Figurer

Figur 1. Modell för konsekvenstänkandets process på makronivå inom dansk arbetsmarknadspolitik	33
Figur 2. Den cirkulära arbetsmodellen	56
Figur 3. Handlingsmodell för den pedagogiska processen	59
Figur 4. Viljan som mental akt	87
English summary	213

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Ungdomsarbetslösheten är ett växande samhällsproblem i hela Europa. I medeltal finns det två unga arbetslösa per en vuxen arbetslös (ILO 1999). FN definierar personer mellan 15 och 24 år som unga personer (UN 1992). Ungdomsarbetslösheten förorsakar stora sociala problem och de unga drabbas hårdare av arbetslösheten än de vuxna. År 2003 fanns enligt ILO 88 miljoner unga utan arbete, trots att de unga vid samma tidpunkt utgjorde endast 25 % av arbetskraften (ILO 2004 a, 1). I och med arbetslösheten uppstår ett existentiellt tomrum, där människan har svårt att hitta sin uppgift och mening i tillvaron. Enligt V. E. Frankl är det existentiella tomrummet ett fenomen som har brett ut sig under det 20:e århundradet. Enligt honom kan vi inte förstå sådana vitt utbredda fenomen som alkoholism och ungdomskriminalitet om vi inte först förstår den existentiella tomhet de inrymmer (Frankl 2002, 97-98).

I olika länder har man försökt lösa problemet med ungdomsarbetslöshet både på samhällsnivå och på individnivå, så även i Danmark. I denna avhandling som framläggs i socialpolitik granskas de åtgärder man vidtagit i Danmark för att skapa gynnsamma ramar för sysselsättning av ungdomar. I det stora hela kan man skilja mellan två huvudstrategier för att skapa en högre sysselsättning bland ungdomar och förbättra deras konkurrenskraft på arbetsmarknaden. Dels kan man använda sig av makroåtgärder, d.v.s. socialpolitiska stödåtgärder och reformer, dels kan man försöka lösa problemet med hjälp av socialpedagogiska åtgärder på individnivå som tar sikte på uppfostran och utbildning. Denna avhandling fokuserar på det senare perspektivet.

Ungdomsarbetslöshet är ett tudelat problem. Ungdomsarbetslösheten beror dels på de ungas egen brist på kompetens och oförmåga att anpassa sig till arbetsmarknadens krav, men dels lika mycket på de värderingar som råder inom arbetsmarknadspolitiken och viljan i samhället att bereda rum för de unga på arbetsmarknaden. Lösningen på problemet står således inte att finna endast i de individuella åtgärder som tar sikte på att öka de ungas kompetens, utan även i de strukturella åtgärder som underlättar de ungas inträde på arbetsmarknaden.

Utbildning är ingen garanti för de ungas framgång på arbetsmarknaden, men den utgör ett nödvändigt medel i att förebygga marginalisering. Utbildningen ger de unga ökade valmöjligheter. Det finns ett behov att utveckla praktiska undervisningsmetoder för den grupp av unga som slås ut från den alltför teoretiskt upplagda yrkesutbildningen och som har ett behov att träna sina sociala färdigheter.

Träningsskolens arbejdsmarkedsuddannelser (TAMU) i Danmark står som exempel på en verksamhet och ett arbetssätt med vars hjälp de unga kan få tillträde till arbetsmarknaden. TAMU ger praktisk yrkesundervisning till elever som saknar utbildningsmöjligheter och hjälper dem att förbättra sina sociala färdigheter. TAMU tar sig an en svår målgrupp, d.v.s. elever som redan många gånger har misslyckats med att skaffa sig en yrkesutbildning och som har haft stora svårigheter att komma in eller att

hållas kvar på arbetsmarknaden. TAMU använder konsekvenspedagogik som arbetsmetod.

Det pedagogiska arbetet som görs inom TAMU på det individuella planet sker i samförstånd med de arbetsmarknadspolitiska målsättningarna i Danmark. Ungdomsarbetslösheten är i allra högsta grad en stor nationalekonomisk fråga. Lyckas man fånga upp en ung människa i arbetslivet så tidigt som möjligt, kommer det att få stora ekonomiska och sociala konsekvenser både för individen och för samhället under de kommande 50 åren (personlig kommunikation med Ove Hugym 22.10.2000). De unga kommer att förvandlas från bidragstagare till bidragsgivare. Den främsta uppgiften för TAMU är att ge unga friska människor möjlighet att bli delaktiga i samhället och att bli kapabla att klara av de krav som arbetslivet ställer.

Den nordiska välfärdsmodellen är inte så entydig som man kunde tro. Vid en jämförelse finner man många likheter men också många skillnader (Nygård 2003, 23-24). De olika nordiska länderna har under 1990-talet valt olika vägar för att lösa de socialpolitiska utmaningarna (jfr Kautto m.fl. 1999; Kosonen 1998; Lindsay & Mailand 2004; Nordiska Ministerrådet 2000). Den innebörd som man i de olika länderna sätter in i de socialpolitiska begreppen kan också variera. Det är på sin plats att påpeka skillnader i några av de centralaste begrepp som använts här för att förhindra missförstånd, då avhandlingen är gjord i Danmark om danska förhållanden, men presenteras i Finland. I Finland förstås arbetspolitiken och arbetsmarknadspolitiken som delar av socialpolitiken. I Danmark gör man en klar skillnad mellan vad som är socialpolitik och vad som är arbetskraftspolitik eller arbetsmarknadspolitik, och man uppfattar begreppen som mera självständiga discipliner. Det är vanligt att man i diskussioner i Danmark påpekar att detta är arbetsmarknadspolitik och inte socialpolitik. I Danmark förstås socialpedagogiken ofta som något som hör ihop med socialarbete som utförs i kommuner och inom olika institutioner, medan det i Finland uppfattas som ett mera pedagogiskt arbete, som ett sätt att närma sig ett problem, som en metod som används också av andra än av socialpedagoger i uppfostringsarbetet.

1.2 Syfte och frågeställningar

Denna avhandling har ett tudelat syfte. För det första vill jag beskriva Träningsskolens arbetsmarkedsuddannelser (TAMU) i Danmark inom de existerande arbetsmarknadspolitiska ramarna som gällt sedan mitten av 1990-talet och en bit in på det nya millenniet.

Därför utgår jag i undersökningen från att beskriva den arbetsreform som på 1990-talet påbörjades med avsikt att skapa bättre ramar för arbetskraftspolitik. Det är nödvändigt att förstå den danska samhällskrisen som förorsakades av den långa och höga arbetslösheten och som gav upphov till ett gynnsamt utgångsläge för nytänkande och till en omprövning av de dittills rådande arbetsmarknadspolitiska och socialpolitiska strukturerna (jfr Kosonen 1998; Danske arbejdspladser – Plads til alle? 2000; Madsen & Pedersen 2003). Utbildningen, som är en del av den danska arbetsmarknadsutbildningen,

riktar sig till en av de mest svårplacerbara grupperna på arbetsmarknaden d.v.s. till unga, som saknar yrkesutbildning och för vilka inga andra utbildningsalternativ har varit möjliga. Det handlar om en heterogen grupp av unga med många sociala problem, men som med en speciell anpassning kan klara av de krav som arbetsmarknaden ställer. Min avsikt är att beskriva skolans uppkomst och uppgift, samt dess filosofi och verksamhetsprinciper. Jag vill också förmedla en bild av hur skolan omsätter den existentiella filosofin i den praktiska yrkesutbildningen, där konsekvenspedagogiken används som metod.

För det andra vill jag undersöka hur personal och elever som kommit i kontakt med den konsekvenspedagogiska metoden upplevt den, och hur de anser att de påverkats av den, d.v.s. vilka resultat de upplever att verksamheten har haft.

I denna avhandling kommer jag däremot inte att utreda orsakerna till varför eleverna har avbrutit sin utbildning. Inte är det heller möjligt inom ramen för denna undersökning att göra en uppföljning av vad som hänt de elever som har avbrutit sin utbildning inom TAMU.

Avsikten med undersökningen är alltså att ge en bild av hur Träningsskolens arbetsmarkedsuddannelser (TAMU) är uppbyggd, hur man går tillväga för att de unga arbetslösa skall lära sig att se och ta tillvara sina möjligheter på arbetsmarknaden. Vilka är de ramar som bör existera för att eleven skall ha möjligheter att förändra sin livsstil och sin situation? I undersökningen beskrivs de processer som är kännetecknande för det pedagogiska arbetet inom TAMU.

Konsekvenspedagogiken utgör kärnan i TAMU:s verksamhet. Utan konsekvenspedagogikens filosofiska grund och dess människosyn är det svårt att skilja TAMU från andra yrkesinriktade skolor. Därför har den filosofiska grunden en central ställning i denna undersökning

Konsekvenspedagogiken ställer krav på eleven och ger därmed eleven stort ansvar för sina handlingar och för sina val. Jag vill få reda på om det finns nyckelbegrepp som har betydelse för elever och personal i det pedagogiska arbetet.

I undersökningen kommer elever, lärare, konsulenter och skolans ledning till tals. De har alla en god insyn i hur skolan fungerar. Bland personalen inom TAMU finns lärare och konsulenter som även arbetat inom andra skolsystem och därför har erfarenhet från ungdomsprojekt och produktionsskolor. Även eleverna har erfarenheter av andra utbildningssystem och av olika aktiveringsprojekt och kan därför jämföra verksamheterna. Personer som genom sitt arbete har haft kontakt med TAMU-utbildningen, t.ex. anställda vid direktoratet för Kriminalomsorg, Specialarbejderförbundet, arbetsförmedlingen i Aalborg, Arbetsmarkedsstyrelsen och Köpenhamns kommun har bidragit med bakgrundsinformation.

De ideologiska och ekonomiska ramarna på makronivå utgör en förutsättning för en utbildning av den målgrupp som TAMU har. Mot den arbetsmarknadspolitiska bakgrund som på 1990-talet skapades i Danmark, betraktas verksamheten inom TAMU som en del av en aktiv och motiverande arbetsmarknadspolitik. Min avsikt är att söka de tänkbara motiv som möjligen fanns för den danska arbetsreformen och beskriva dess utveckling och inverkan på arbetslösheten.

Andra undersökningar som hittills gjorts såväl i Danmark som i andra länder beskriver arbetsmarknadspolitiska åtgärder, genom vilka man på olika sätt har försökt få de unga med i arbetslivet. Det kan handla om utbildning, arbetsverkstäder, produktionsskolor, aktivering av olika slag eller om rehabilitering av missbrukare i kollektiv. De erfarenheter man fått av arbetet med samma målgrupp på annat håll kommer att jämföras med arbetet inom TAMU.

1.3 Vårdsarbete i syfte att förebygga ungdomsarbetslöshet

Problemet med ungdomsarbetslöshet kan ses som ett problem förorsakat av samhällsstrukturer. Det kan också ses som ett problem förorsakat av de ungas bristande kvalifikationer på arbetsmarknaden. Därför har man försökt lösa problemet och förebygga förekomsten av de sociala problem som hör samman med ungdomsarbetslöshet bland de unga. Enligt Mathiesen (2004, 48) gör Natorp socialpedagogiken till en del av den moderna sociala teorin då han fokuserar på aktör-struktur-problematiken och när han talar om de sociala villkoren för utbildningen. Det socialpedagogiska arbetet sker på individnivå i avsikt att fostra och utveckla individens personliga resurser, medan social-, arbets- och utbildningspolitiken strävar att förändra samhällsstrukturer i en positivare riktning med tanke på förutsättningar till sysselsättning. Vårdsarbetet måste ske både på individnivå och på strukturnivå om tillfredsställande resultat skall nås. Det är inte fråga om ett motsatsförhållande, utan om ett arbete där de ena åtgärderna kompletterar de andra. Det är viktigt att i det reformarbete som sker på makronivå beakta samhällsutvecklingen och de utmaningar som är utmärkande för denna tidsepok.

TAMU-utbildning är ett exempel på de åtgärder på makronivå vars uppgift är att erbjuda arbetsmarknadsutbildning som svarar på det behov av arbetskraft som finns på den fria arbetsmarknaden. Samtidigt utgör TAMU-utbildningen ett sätt att förbättra de individuella kvalifikationerna för sin målgrupp genom att erbjuda yrkesutbildning samt utveckla de ungas sociala kvalifikationer, där socialpedagogiska arbetsätt har en viktig roll.

Det socialpedagogiska arbetet är mångfaldigt och kan ha sin utgångspunkt i socialfilosofin och i socialpolitiken eller såsom konsekvenspedagogiken i existensfilosofin eller existenspedagogiken. Gemensamt för dessa är att de eftersträvar socialisation, att de utgår från individen och betonar subjektivitetens värde, att de värdesätter medvetenhet och reflektioner och individens handlingsberedskap. Båda söker att med hjälp av pedagogiska strategier lösa sociala problem och möjliggöra individens välbefinnande. Målsättningen är att ge individen beredskap att leva självständigt. Karakteristiskt för existensfilosofin och existenspedagogiken är betoningen av individens fria vilja, handlingsmöjligheter och ansvaret för sina val (jfr Kierkegaard; Sartre). Vidare kännetecknas de av det indeterministiska förhållningssättet och en stark betoning på framtidsperspektivet. Eleverna görs medvetna om sina möjligheter och sina resurser, men även om de krav som omvärlden ställer på dem. Socialfilosofin betonar gemenskapens

betydelse i uppfostringsarbetet, vars mål är en vuxen person som är medveten om sig själv och som enligt Natorp har anslutit sig till en vällyckad gemenskap och som har intresse att bygga denna gemenskap vidare (Niemayer 1998 i Mathiesen 2004, 27). Socialfilosofin betonar vidare den socialt förankrade fria viljan.

De socialpolitiska, arbetsmarknadspolitiska och utbildningspolitiska besluten påverkar de yttre strukturerna genom lagstiftning och tryggar i bästa fall på så sätt de yttre förutsättningarna för ett socialt gott liv. De politiska besluten som sker på makronivå ger en bild av de värderingar som styr prioriteringar i ett samhälle och som i sin tur påverkar bl.a. utkomstsystemet, utbildningssystemet, sysselsättningssituationen och beskattningssystemet. Välfärdsarbetet som görs på individnivå underlättas eller försvåras av de beslut som gjorts på makronivå.

Det socialpedagogiska arbetet kan ha sin utgångspunkt i existentiell pedagogik eller socialpedagogik. Enligt den existentiella pedagogiken väljer individen själv sina värderingar; med frihet följer ansvar och friheten utgör grunden för medvetenhetens existens. Av detta följer livsberedskap, handlingsberedskap och självständighet. Den existentiella identiteten visar sig genom större trovärdighet där ord och handling inte står i konflikt. Individen har förmåga att handla och att ta ansvar och är medveten om omgivningens krav och om sin egen kapacitet. Den existentiella identiteten kännetecknas också av att individen ser valmöjligheter som ger honom/henne möjlighet att påverka sin framtid.

Enligt socialpedagogiken resocialiseras individen till gemenskapens värderingar och ett mänskligt subjekt rekonstrueras, och av detta följer att människornas kapacitet att integreras ökar. Den sociala identiteten visar sig i socialisation, förmågan att välja socialt och att vara en del av gemenskapen.

1.4 Tidigare forskning

Jag vill lyfta fram några tidigare undersökningar som är relevanta för denna avhandling. Den forskning som här tas upp kommer från Danmark, Finland, Sverige, Norge och Italien. Forskare har intresserat sig för vilka effekter de arbetsmarknadspolitiska åtgärderna har haft och hur projekt har används administrativt som medel (Fisker 1995; Nord-Larsen 1998; Julkunen 2001; Weise & Brogaard 1997). Forskare har varit intresserade av de sätt med vilka man har försökt attrahera de unga genom olika slag av aktivering och utbildning. Ett stort intresse har också funnits för de ungas värderingar i förhållande till arbete och utbildning. Tidigare undersökningar ger en bild av vilka ungdomar som utgör riskgruppen för marginalisering från utbildningssystemet och från arbetsmarknaden. (Ahti 1998; Evaluering af unge TAMU 2000; Heikkinen 1999; Nystrup Lund 2003; Nyssölä 1999; Nyssölä & Pajala 1999; Paakkunainen 1995; Suutari 2002; 2003; Söderlund 1995; Virtanen 1998). En annan typ av forskning som tas upp här behandlar de arbetsmetoder som används för att förbättra personers sociala färdigheter och därmed deras konkurrenskraft på arbetsmarknaden. Dessa undersökningar intresserar

sig för de processer som personerna ifråga genomgår. Det kan handla om framtidsfostran eller om konsekvensmedvetenhet och uppfostran till ansvar, där den bakomliggande människosynen och värdegrunden är viktiga. En del av de här omnämnda arbetsmetoderna är konsekvenspedagogiska och andra är i viss mån relaterade till dem. (Fridhov & Hammelin 1994; Henriksson & Vijkström 1998; Meeuwisse 2001; Mikkonen 2000; Zeuner 2000).

Undersökningar som handlar om ungdomsarbetslöshet, granskar oftast de befintliga yttre ramarna för nya eller redan tidigare vidtagna åtgärder. Vid mätning av resultaten ser man oftast på de numeriska resultaten av verksamheten, t.ex. hur många personer som har blivit sysselsatta efter att ha slutfört en utbildning. Det numeriska mäts eftersom det är det lättaste sättet att mäta resultaten. Det finns en fara att man tillämpar det som man mäter (personlig kommunikation med P. Vartiainen 24.01.2002) och att uppmärksamheten i alltför hög grad läggs vid det kvantitativa och inte på de processer som äger rum i en ung människas liv under en utbildning. Det är inte lika lätt att mäta effekten av de processer som sker hos de unga och att mäta förändringar i attityder och livsstil, som att mäta studieprestationer. Ändå kan det hända att betydelsen av de för mätning "osynliga" processerna är mycket viktigare med tanke på de ungas placering i arbetslivet, än de konkreta prestationerna i form av studiedagar eller veckor. Det är lika viktigt att de unga lär sig att välja, att ta ansvar och att planera sin framtid som att de tillägnar sig en mekanisk yrkeskunnsighet.

Mångfalden av de åtgärder som vidtagits visar att behoven bland olika grupper av unga har beaktats och att de unga har mycket olika ambitionsnivåer. Ungdomarna har erbjudits möjligheter till kompetensgivande utbildning inom annorlunda ramar och till aktivering, liksom till arbetsträning. Både den kompetensgivande utbildningen och aktiveringen kan innehålla arbetsträning. Med aktivering förstås organiserad verksamhet vars avsikt är att förbereda de unga för fortsatta studier och för arbetslivet, men som inte i sig ger en yrkeskompetens.

Fisker (1995) har i sin doktorsavhandling undersökt vilken betydelse olika försöks- och forskningsprojekt på 1980-talet och i början av 1990-talet haft för utvecklingen av den offentliga sektorn i Danmark. Projektets framtid är enligt Fisker mycket beroende av person, och då speciellt projektets koordinator, som är en nyckelfigur och en motor för hela projektet. Ledarens karisma är av avgörande betydelse. De senaste åren har kännetecknats av besparingar och nedskärningar inom den offentliga sektorn i alla nordiska länder. Det har funnits ett stort behov från samhällets sida att få de unga med i någon form av aktivitet, då man inte har kunnat erbjuda alla ett riktigt lönearbete. Många aktiveringsåtgärder för unga har förverkligats genom olika slag av ofta kortvariga kommunala projekt, av vilka en del har finansierats av Europeiska Socialfonden. En evaluering av det utförda arbetet ingår alltid som en del av projektet. Det har varit ett sätt att utan större risker pröva på olika arbetsmetoder, som det senare varit möjligt att evaluera. En del av de aktiviteter som evaluerats har en stark förankring i utbildnings- eller aktiveringssystemet, medan andra har karaktären av försöksverksamhet och förverkligas som projekt. Många av de åtgärder som vidtagits för att få unga i arbete har

skett inom ramen för projekt. Projekten har gjort det möjligt att pröva olika arbetsmetoder, men nackdelen med dem har varit att de varat endast för en kort, begränsad tid (Fisker 1995, 200-286).

Julkunen (2002) skriver i sin doktorsavhandling att de danska ungdomar som är arbetslösa söker arbete aktivare än de finländska. Undersökningen gjordes i de fem nordiska länderna 1996 och i Skottland 1997. Undersökningen genomfördes som en förfrågan bland 9 000 arbetslösa unga i åldern 18-24 år. Den påvisar att ungdomar i Danmark inte lider så mycket p.g.a. arbetslösheten som i Finland, där arbetslösheten upplevs som svår främst p.g.a. de ekonomiska problemen. Enligt undersökningen är uppfattningen att ungdomarna med en god ekonomisk ställning förblir arbetslösa felaktig. Julkunens undersökning tyder på att bristen på pengar har en förlamande effekt och gör det svårt att få ett arbete. Arbetslösheten begränsar ungdomars liv på många sätt, inte minst när det gäller fritiden. Ungdomarna är en utsatt grupp på arbetsmarknaden. Om den ekonomiska situationen i landet försämras, så är det de unga som först råkar illa ut. Det är de tillfälliga och nya arbetsplatserna som försvinner först. Ungdomsarbetslösheten var hög i Finland under undersökningstidpunkten. Enligt Julkunen deltog de finländska ungdomarna flitigt i olika sysselsättningskurser, men dessa resulterade inte i arbete. De sysselsättningsprogram som ordnades upplevdes av ungdomarna i undersökningen som viktiga, eftersom de hade en social betydelse. Ungdomarna ansåg att de gjorde någonting nyttigt och någonting som var socialt godtagbart, men enligt Julkunen försvinner nyttan om programmen följer varandra utan att de resulterar i ett arbete.

Nord-Larsen (1998) undersöker hur de unga dagpenningmottagarna som varit utan arbete i sex månader och som inte har en yrkesutbildning berördes av "Ungeindsatsen" 1997. Från april 1996 då "ungeindsatsen" sattes igång till utgången av 1997 hade 11 000 unga beretts möjlighet till "ungeindsatsen". I slutet av 1997 var knappt 7 000 av dessa i vanligt arbete eller i vanlig utbildning. Avsikten var att ge de unga en möjlighet att skaffa sig formell utbildning i stället för att gå sysslösa. "Ungeindsatsens" avsikt var att nå alla unga, men unga med en låg utbildning och med en lång arbetslöshet var svårare att få ut i arbetslivet än de andra unga. Nord-Larsen kartlade de arbetslösas situation 1½ år efter det att "ungeindsatsen" hade införts. Det visade sig att arbetslösheten inte systematiskt berodde på de ungas kön, ålder eller etniska bakgrund. Det som visade sig ha betydelse, var att de unga som endast hade grundskolans nionde klass, befann sig i en större riskgrupp att förbli arbetslösa. Unga med lång utbildning var bättre utrustade när det gällde att hitta en annan utbildningsplats eller anställning under uppföljningsperioden.

Weise och Brogaard (1997) har evaluerat de danska kommunala aktiveringsprojekten 1997 och konstaterat att de sociala kontakterna som de unga får under aktiveringstiden är viktiga för dem. Det är ett sätt att komma igång och att få träffa andra människor. En stor brist med de kommunala aktiveringsprojekten är emellertid att det brister i handledning under utslussningsskedet. Det sätt på vilka olika skolor sköter om utslussningen av elever till fortsatt utbildning eller till arbetslivet ser ut att ha försumrats i många fall, trots att det har en så stor betydelse för slutresultatet av hela arbetet.

Liknande evalueringar av Pedersen & Tranaes (2004) bekräftar att aktiveringen medfört positiva saker. Enligt Socialforskningsinstitutets undersökning har ca 70 % av de aktiverade ansett att aktiveringen har förbättrat deras vardag och ca 60 % att de genom aktiveringen har fått en bättre vardag.

I Finland har flera forskare (Heikkinen 1999; Kuoppanen & Virtanen 2000; Nyssölä & Pajala 1999; Paakkunainen 1995; Söderlund 1995; Virtanen 1998) i slutet av 1990-talet undersökt erfarenheterna av arbetsverkstäder för ungdomar som en aktivitet med vars hjälp man försökt bygga en bro från grundskolan till yrkesutbildning eller till arbetslivet. En bild de målar upp om arbetsverkstäder för ungdomar är rätt så dystert. Enligt Söderlund, som undersökt verkstäderna från elevernas synvinkel, upplever eleverna att tiden på arbetsverkstäderna inte ger dem så mycket, att allt är färdigt planerat, att de behandlas som objekt och de skulle önska sig mera ansvarsfulla arbeten. Eleverna vill inte bli underskattade (Söderlund 1995).

Virtanen (1998) har också undersökt hur arbetsverkstäderna upplevs i Finland. I Finland har arbetsverkstäderna dåligt rykte. De upplevs som aktiveringsplatser för de unga där man endast fördriver tiden. Utvecklingen av arbetsverkstäderna har stampat på stället under hela 1990-talet. Av Paakkunens (2000) ungdomsundersökning framgår att ungdomarna i Finland ansåg att de lärde sig lite eller ingen yrkesskicklighet inom arbetsverkstäderna. De ansåg att arbetstakten var för långsam och lönen för dålig. Framtiden efter arbetsverkstaden var också oviss. Arbetsverkstäder och läroavtalsplatser är alternativa modeller som man har skapat för de unga som inte trivs i en traditionell yrkesutbildning. Dessa följer inte den nationella läroplanen, utan läroplanen är individuell och flexibel. Inom dessa modeller förenar man utbildningen med de behov som finns i arbetslivet. Erfarenheterna har varit positiva

De undersökningar som här har granskats ger en inblick i de omständigheter där unga personer löper en större risk att marginaliseras först från utbildningen och senare från arbetslivet. Undersökningarna om unga arbetslösa berättar också om vad som kännetecknar de unga arbetslösa. För unga som haft en problematisk uppväxttid kan övergången från skolan till arbetslivet bli svår. Nyssölä och Pajala (1999) har intervjuat unga som kommer från dåliga sociala förhållanden och som varit omhändertagna eller föremål för barnskyddsåtgärder inom öppna vården om hur de hittar sin plats i arbetslivet. I forskningen behandlas de ungas inställning till arbete och utbildning, till arbetsverkstäder, läroavtal, tvångsansökan, eftervård och lagöverträdelser. Examen och utbildning har blivit en självklar socialiseringsrit. Att en ung människa blir utanför dessa är ett allvarligt hot mot att den unga också marginaliseras från arbetslivet. I och med att utbildningsmöjligheterna har blivit flera och utbildningstiderna längre, har de marginaliseringsfaktorer som hör ihop med utbildningen ökat. Grundskolan ger inte ofta möjligheter att beakta elevers olikheter och individuella behov och utgångslägen. Grundskolan ger nödvändigtvis inte god färdkost till sådana ungdomar, vilkas bakgrund inte är i ordning. Avsaknaden av utbildning har blivit en central faktor som förorsakar marginalisering. Avsaknaden av utbildning och en svag framgång på arbetsmarknaden är endast delorsaker i den process som förorsakar marginalisering. Enligt Nyssölä och

Pajala kan steget för de unga från grundskolan till en annan utbildning eller till arbetslivet i många fall bli kritiskt. Fastän de unga ses som flexibla och anpassningsbara individer, finns det i verkligheten mycket stora variationer i deras utgångslägen när det gäller att anpassa sig till den ökade osäkerheten. Ett sätt att utveckla arbetsverkstäderna i Finland kunde enligt Nyssölä & Pajala vara att utbildningen knyts ihop med arbetsverkstäderna, då man vet att de unga är intresserade av att få en utbildning. Att knyta läroavtalsutbildningen (motsvaras i Sverige närmast av lärlingsutbildning) till verkstadsarbetet kunde vara ett sätt att förbättra verkstädernas image.

Ahti (1998) är inne på samma linje, d.v.s. att man försöker anpassa eleverna till utbildningen i stället för att anpassa utbildningen till eleverna. Ahti beskriver verksamheten i en alternativ yrkesskola som han drivit sedan slutet av 1980-talet för att hjälpa ungdomar som av olika orsaker har marginaliserats från såväl utbildningssystemet som arbetsmarknaden. Den alternativa yrkesskolan har delvis tillämpat konsekvenspedagogiska principer. Han kritiserar det normala skolsystemet för att genom sin teoretiska uppläggnings slussa ut en del av ungdomarna innan de fått den kunskap som grundskolan bör ge. Han efterlyser alternativa skolformer för såväl grundskolans som yrkesutbildningens del, så att dessa på ett bättre sätt skulle beakta elevernas sätt att lära sig. Den alternativa yrkesskolan i Finland är ett sådant försök. Myndigheternas förhållningssätt till alternativa undervisnings- och arbetsformer har varit mycket skeptiskt och det har varit en bidragande orsak till att skolan arbetar under osäkra ekonomiska villkor.

Även Suutari (2002) välkomnar alternativa skolmodeller, där de unga har möjligheter att skaffa sig en grundläggande yrkesutbildning. Enligt henne har de ungas sociala nätverk stor betydelse när det gäller deras möjligheter att komma in på arbetsmarknaden. Hur väl de unga lyckats att ta sig in på arbetsmarknaden beror delvis på utbildningsutbudet som finns tillgängligt för dem, dels på arbetsmarknadspolitiska åtgärder och på den politiska vilja, som finns för att skapa rum för dem på arbetsmarknaden, men också på de rådande socialpolitiska värderingarna. Hon har i sin doktorsavhandling undersökt de ungas sociala nätverk som lever i lönearbetets marginal. Hon anser att samtidigt som man har förlängt yrkesutbildningstiden för de unga och öppnat nya möjligheter för vidareutbildning, har de ungas situation inom utbildningspolitiken snarare försämrats, i synnerhet för sådana som redan tidigare har haft stora svårigheter att komma igenom grundskolan. Det är dessa unga som saknar yrkesutbildning som utgör en riskgrupp därför att avsaknaden av yrkesutbildning hindrar dem från att få arbete (Suutari 2003, 130). Suutari framhåller att man i Finland inte för en diskussion huruvida de unga har rätt eller ens möjlighet att skaffa sig en mindre anspråkslös utbildning. Hon anser att arbetsmarknaden också behöver arbetskraft som har en lägre utbildningsnivå och där utbildningen i vissa fall kan vara kortare och mera arbetslivsinriktad än den nuvarande utbildningen. Suutari anser att trots att det senmoderna samhället har betonat individens valmöjligheter, är de ungas valmöjligheter inom utbildningens område fortfarande begränsade och i viss mån chimära. Suutari ser att tvånget att utbilda sig ofta är kärnan till marginaliseringsproblemet för de unga som befinner sig i eller har lämnats i utbildningens och lönearbetets marginal.

Så är fallet i synnerhet för de unga vilkas erfarenheter från skolbänken av en eller annan anledning är dåliga. En teoribetonad utbildning intresserar inte de unga som är osäkra på sin egen förmåga eller sitt intresseområde i arbetslivet. Om de egna skolerfarenheterna innehåller många besvikelser och den unga känner sig osäker i fråga om sin egen förmåga, kan det leda till att den unga låter bli att utbilda sig om han eller hon bedömer att hoten är större än möjligheterna (ibid. 2003, 131-135).

Mikkonens (2000) doktorsavhandling behandlar de ungas framtidsbilder och vikten av de ungas framtidsfostran. Eftersom all utbildning borde ta sikte på framtiden, är det viktigt att de ungas förmåga till framtidstänkande befrämjas. Mikkonen har undersökt grundskolelever i åldern 11 till 17 år. Hon talar i sin undersökning om framtidsfostran. Med framtidsfostran avses inte endast innehåll eller resultat av framtidsforskning eller framtidsämnen som en del av uppfostran, utan också själva uppfostran från framtidens synvinkel. Framtidsfostran ger allt ett framtidsperspektiv och är ett vidare begrepp än uppfostran som riktar sig mot framtiden, d.v.s. framtidsorienterad uppfostran. Framtidsfostran förstås som en pedagogisk riktning som betonar beaktandet av framtiden i all skoluppfostran då det gäller kunskaper, skicklighet, verksamhet eller emotionellt innehåll. Typiskt för framtidsfostran har varit att den har förändrats och utvecklats i enlighet med det omkringliggande samhället i takt med att världen omkring har förändrats. Mikkonen anser att det är viktigt att träna de unga så att de kan tänka i framtidsperspektiv för att kunna nå sina mål. Med framtidsfostran eftersträvar man att handleda den unga till självständiga val, som leder till en önskad utveckling och en önskad framtid. Enligt framtidsfostran är målsättningen den att de unga skall växa till individer som styr utvecklingen och till individer som på ett aktivt sätt påverkar förändringen. De pedagogiska metoderna har betydelse då man utbildar sådana unga som redan blivit utslagna från de traditionella teoretiska utbildningssystemen. Om man inte lyckas hitta de rätta pedagogiska metoderna och ramarna där dessa unga har möjligheter att lära sig, kan de goda insatserna inom arbetsmarknadsutbildningen gå förlorade. En medveten träning i framtidstänkandet har försumrats i de flesta utbildningarna.

Enligt Zeuner (2000) har de processer som de unga genomgår att göra med utvecklingen av deras insikter om sig själva, sin kapacitet, sin vilja till förändring, synen på framtiden och inte minst omgivningens inställning till dem som människor. De ungas syn på arbetslivet och på sin egen plats i den styrs långt av deras värderingar om vad ett gott liv innebär. Zeuner har undersökt danska ungdomars värden och val inom den studieförberedande ungdomsutbildningen. Den visar att de flesta unga inte vill förbereda sig för ett speciellt arbete, utan de vill försäkra sig om en sådan utbildning att de kan förflytta sig mellan olika slags arbeten. Samtidigt finns det också de som önskar att specialisera sig med tanke på ett bestämt arbete. Undersökningen ger uttryck för att utbildningen inte är endast ett sätt att föra vidare traditioner och normer från en generation till en annan, utan att ungdomars val av utbildning också ger uttryck för deras värderingar. Avsikten med Zeuners undersökning var att kartlägga hur ungdomarna förhåller sig till vissa grundläggande värden och vad dessa värderingar i relation till vissa andra faktorer betyder för deras önskemål beträffande utbildning och arbete.

Undersökningen genomfördes bland 3 380 gymnasieelever i Danmark. Ungdomarna tillfrågades bl.a. hur de skapar ett gott liv för sig. När de unga väljer sin utbildning eller sitt utbildningsområde grundar sig deras val på deras uppfattning om vad som är ett gott liv.

Arbetsmarknadsstyrelsen (AMS) lät år 2000 göra en evaluering av verksamheten inom produktionsskolan samtidigt med en liknande evaluering inom TAMU. Den evaluering som handlade om TAMU kallades för unge TAMU. Undersökningen genomfördes av en utomstående konsultfirma PLS Rambøll Management. Undersökningen utfördes som en intervjuundersökning med elever och lärare samt genom dokumentstudier. Inom AMS var man intresserad av att få veta om det fanns en sådan skillnad i fråga om uppläggning av verksamheten och av resultat, att det kunde anses motiverat att verksamheterna också i fortsättningen skulle bedrivas skilt eller vore det förnuftigare att sammanslå dem? Arbetsmarknadsstyrelsen och Arbetsministeriets avdelning verkställde år 2000 en undersökning på tre produktionsskolor så att resultaten kunde jämföras med undersökningen om eleverna inom TAMU. I likhet med produktionsskolan är TAMU en etablerad verksamhet för unga som saknar yrkesutbildning och arbetslivserfarenhet. Undersökningen tog fasta på likheter och olikheter mellan de två systemens uppläggning och resultat av arbetet. Undersökningen gav mycket fakta om målgrupperna inom TAMU och produktionsskolan, om verksamheternas kostnader och finansiering samt uppgift inom dansk arbetsmarknads- och utbildningspolitik. Undersökningen visar att de båda verksamheterna har olika uppgifter och att det finns skillnader även vad gäller målgruppen. TAMU skiljer sig från produktionsskolan genom att den ger yrkesutbildning inom skolans egen produktions- och serviceverksamhet och riktar sig till äldre ungdomar än produktionsskolan. TAMU eftersträvar att få de unga ut på arbetsmarknaden, medan produktionsskolorna fungerar som brobyggare mellan grundskolan och utbildningen efter grundskolan. Produktionsskolans elever är yngre och dem vill man slussa in till yrkesstudier. I Danmark har TAMU uppfattats som den skola som tar de bästa eleverna medan produktionsskolorna måste ta emot alla. Ibland har man antagit att detta kunde vara förklaringen till resultaten för TAMU. Evalueringen berättar dock något helt annat. Av undersökningen framgår att TAMU tar sig an de allra svagaste unga och unga med många bakomliggande sociala problem. Målsättningen med TAMU är att ge den unga yrkesutbildning och ge möjlighet till heltidsarbete på den öppna arbetsmarknaden.

Nystrup Lund (2003) gjorde en uppföljningsundersökningen av TAMU-utbildningen. Uppföljningsevalueringens uppgift var att mäta de sysselsättningseffekter som TAMU-utbildningen har haft. Resultaten för sysselsättningens del ser ut att förbättras för eleverna ju längre tid det har gått från det att de avslutade sin utbildning. Resultaten pekar dock på en stabilitet. TAMU-elever som har kommit i arbete behåller sina arbetsplatser. Enligt undersökningen från år 2000 är utslussningsperioden på fyra veckor ett positivt inslag i TAMU:s utbildningsstruktur och den underlättar elevernas inträde i arbetslivet. I evalueringen påpekas att de unga som inte slutför den kompetensgivande utbildningen ändå får viktiga sociala, personliga och yrkesmässiga kvalifikationer. De sociala och personliga kvalifikationerna är ofta i mätning av resultat "osynliga" eller mycket svåra att mäta. I uppföljningsundersökningen konstateras att andelen elever som fullföljer sin

utbildning har förbättrats avsevärt. År 2000 genomförde endast 20 % av eleverna sin skolgång, när deras andel år 2002 var 49 %. En betydande andel elever återvänder dock efter ett kortare eller längre uppehåll till skolan.

Meeuwisse (2001) har undersökt Basta arbetskooperativ utanför Nykvarn. Vad gäller arbetsmetoder där det dagliga arbetet och en speciell filosofi har utgjort inkörspöretarna till arbetslivet kan nämnas arbetskooperativet Basta utanför Nykvarn i Sverige som är avsedd för missbrukare. Missbrukare fås tillbaka till samhället och arbetslivet genom att använda vissa principer som har likheter med dem inom konsekvenspedagogiken. Man behandlar inte människor, utan man ger dem ett riktigt arbete och ett riktigt ansvar. Basta etablerades som ett samverkande projekt mellan en frivilligorganisation och den offentliga sektorn och bygger på ett för Sverige specifikt sätt att hantera sociala problem och att organisera missbrukarhabilitering. Det bygger på människovärdet och på frivillighet, på att lägga stort ansvar på individen. Basta är inte ett ungdomsprojekt, men representerar nytänkande i att få människor ut på arbetsmarknaden, till riktigt arbete i motsats till sysselsättningsterapi. Undersökningen visar att arbetet är ett medel att återvinna förmågan att kommunicera med andra människor på ett naturligt sätt. Arbetet måste vara meningsfullt och ges en sådan inramning att människorna och deras ansträngningar tas på allvar. Kvalitetsmedvetenheten är viktig. Den höga ambitionsnivån fungerar som incitament för kraftansträngningar och som källa till stolthet och förändrad självbild. Inom Basta-projektet värnas solidaritetstanken och frihet och oberoende på många plan också i förhållande till myndigheter. Människorna skall själva ha makt att ta ansvar för vad de beslutar och gör, för såväl misslyckanden som framgång.

Henriksson & Wijkström (1998) beskriver det terapeutiska samhället San Patrignano i Italien där man arbetar med narkotikamissbrukare. Pedagogiken på arbetskooperativet bygger på ett eget ansvarstagande, externt stöd och handledning. Om en deltagare i arbetskooperativet inte sköter sig, finns det risk att han skickas bort. För missbruk gäller noll tolerans. Mekanismer som har betydelse för rollförändringen lyfts fram, så som den starka gruppeffekten och arbetets roll. Vänskapsrelationerna och gemenskapen med människor som har haft liknande problem och en liknande livserfarenheter är viktig. I San Patrignano finns inte den individuella friheten, utan verksamheten kännetecknas av en mycket stark yttre kontroll och deltagarna måste underkasta sig stränga yttre regler.

Fridhov & Hammerlin (1994) har undersökt hur det är att arbeta på ett öppet fängelse utgående från konsekvenspedagogiska principer. De arbetsmetoder som framkallar utvecklingsprocesser hos deltagarna inom missbrukarvården på det öppna fängelset Leira utanför Trondheim i Norge bygger sedan 1992 på konsekvenspedagogiska arbetsmetoder. Personalens erfarenheter är att arbetet utgående från konsekvenspedagogiska principer är krävande, men meningsfullt. På Leira följer hela personalen samma verksamhetsprinciper och utgår i sin dagliga verksamhet från att de intagna ges stor personlig frihet att välja och sedan ta fullt ansvar för sina val, vilket kan innebära en kortare eller längre bortvisning från enheten och gemenskapen. Verksamheter bedrivs utan klassiska vårdprofessioner, utan socialarbetare eller sjukskötare, och i stället bär hela personalen ansvaret för verksamheten vid sidan av att deltagarna själva bär det största ansvaret för sin

rehabilitering och sin framtid. Man behandlar inte människor utan ger dem riktigt arbete och riktigt ansvar. Man erbjuder inte heller sjuk- eller hälsovårdstjänster om det inte finns en akut efterfrågan, annars kan det föreligga en risk att friska människor börjar känna sig sjuka. Den egna produktionen av varor och tjänster på marknadsmässiga villkor är ett viktigt inslag i verksamheten. Kvalitetsmedvetenheten är viktig. På så sätt skapar man förutsättningar för nya sociala roller, yrkesidentitet och en karriär inom arbetslivet. Arbetet har en både pedagogisk och rehabiliterande funktion som ger deltagaren tillfälle att utveckla sin sociala och yrkesmässiga förmåga tillsammans med andra med liknande bakgrund.

I Sverige har Nyström, Soydan & Jess (1999) granskat KrAmi-metoden i arbete och social träning och utvärderat dess samhällsekonomiska effekter med hjälp av kostnads-/intäktsanalys. KrAmi-metoden har hämtat inspiration från de danska träningskolornas konsekvenspedagogik. I KrAmi-metoden utgår man från tanken att de unga kriminella behöver lära sig att förstå sambandet mellan sina handlingar och dessas konsekvenser. Utvärderingen visar att KrAmi Örebro gav den största samhällsekonomiska besparingen per individ och den kortaste avskrivningstiden. KrAmi Malmö gav den största ökningen i sysselsättningsgrad och den högsta avkastningen per investerad krona. Programmet där KrAmi-metoden hade använts jämfördes med två andra Frivårdsprogram och ett "Knuff-program" med avseende på sociala förbättringar hos klienter med kriminalitet, missbruk, arbetslöshet och motivationsproblem.

KrAmiI-projektet, där konsekvenspedagogik har använts för att hjälpa personer med kriminell bakgrund tillbaka till arbetslivet, visar att användningen av den konsekvenspedagogiska arbetsmetoden ger goda resultat även i samhällsekonomiskt hänseende. På varje krona som satsats på denna verksamhet har avkastningen varit 13-18 kronor (Nyström 2005, 11).

Sammanfattningsvis kan det konstateras att de tidigare undersökningar som omnämnts handlar dels om betydelsen av de ramar och yttre förutsättningar för de projekt och verksamheter med vars hjälp de unga kan fås ut på arbetsmarknaden, dels om arbetssätt och processer som avser att utveckla de unga så att de klarar av arbetsmarknadens och omgivningens krav. Processer och arbetsmetoder har inte undersökts i samma utsträckning som konkreta förutsättningar, som är lättare att beskriva och att mäta då man söker resultat. För en del arbetslösa unga gäller det dessutom att övervinna problem med missbruk och kriminalitet och först därefter att förbättra sina yrkesfärdigheter. Att det finns en trygg struktur, ett mönster i verksamheten som det går att känna till, där spelreglerna är klara och där man håller fast vid dem, underlättar processen för unga som har saknat gränser och konsekvenser. På så sätt går undersökningarna delvis in i varandra. De projekt där personalen har haft en gemensam linje, ideologi eller pedagogik har överlag varit mer framgångsrika. En gemensam ledning för en verksamhet hjälper att styra verksamheten i önskad riktning. De tidigare undersökningarna tyder också på att den satsning som görs efter "projektets" eller utbildningens slut har stor betydelse för huruvida de unga hittar en arbetsplats.

I fråga om verkstadsarbete och utbildning är det en brist om inte verkstadsarbetet och utbildningen har kopplats ihop. Om verkstadsarbetet inte är kompetensgivande blir det endast en förberedelse för någonting annat som senare kan föra in den unga i arbetslivet. I verkstadsarbete i Finland och på produktionsskolorna i Danmark, där man inte har fäst tillräcklig uppmärksamhet vid utslussningen till arbetslivet efter avslutad aktivering, har man gått miste om en del av det resultat som annars hade varit möjligt. För att de unga som står utanför arbetsmarknaden skall kunna fångas upp, är det nödvändigt att det finns olika slag av skraddarsydda alternativ som är anpassade till målgruppens behov. Jämfört med det utbud av utbildningsmöjligheter som erbjuds de unga, finns få verkliga alternativ till yrkesutbildning för de unga som inte klarar av en lång och teoribaserad utbildning. Utbildningspolitiken ser ut att favorisera långa teoretiska utbildningar framom korta praktiska utbildningar (jfr Suutari 2003). Faran finns att dessa unga helt blir utan utbildning vilket medför att deras möjligheter att arbete försvåras. Ett riktigt arbete, där teoretisk undervisning i lämplig proportion kan integreras, ger goda ramar där de unga kan lära sig arbetslivets villkor. Flera undersökningar visar att det är möjligt att anpassa även missbrukare till arbetslivet utan rehabilitering med klassisk vårdprofession. På Basta, i San Patrignano och på TAMU behandlar man inte människor, utan ger dem riktigt arbete och riktigt ansvar där de får tillfälle att utveckla social och yrkesmässig kompetens. De tidigare forskningsresultaten används i denna undersökning för att få fram sådana erfarenheter som kan jämföras med de erfarenheter som elever och lärare inom TAMU-skolor har fått. Då handlar det om goda ramar för verksamheten, om sättet att arbeta, om förhållandet till frihet och ansvar och om betydelsen av kamraterna. Förmågan att planera framtiden och tänka i konsekvenser ser ut att ha betydelse. Innehållsmässigt är de processer som de unga genomgår i sin utbildning eller i sitt arbete mycket viktiga. Processerna formar de ungas självkänsla, deras människosyn och värderingar och påverkar således deras sätt att handla och att ta ansvar. De får kunskap om sig själva och sin kapacitet, men också om omgivningens krav och förväntningar. En medveten träning i framtidstänkandet har försumrats i de flesta utbildningar. Framtidstänkandet innebär en förmåga att se konsekvenserna av kommande beslut och en bättre förståelse för sambandet mellan orsak och verkan. Den framtidsfostran som Mikkonen förespråkar bidrar även till att skapa en insikt om sambandet mellan val, handlingar och konsekvenser av dessa. Framtidstänkande kan läras ut. De unga sätter inte stor tilltro till sina påverkningsmöjligheter vad gäller framtiden. Det kan tänkas bero på att de inte har fått lära sig hur man påverkar sin framtid (Mikkonen 2000).

Det sätt på vilka olika skolor sköter om utslussningen av elever till fortsatt utbildning eller till arbetslivet ser ut att ha försumrats i många fall, trots att det har en så stor betydelse för slutresultatet av hela arbetet.

De resultat som de tidigare undersökningarna ger kommer att speglas mot resultaten i denna undersökning. De undersökningar som har omnämnts handlar dels om erfarenheterna av olika slags projekt, dels om arbetsmetoder med vilka skolor och institutioner har försökt hjälpa unga att förändra sin livsstil.

1.5 Avhandlingens uppläggning

Undersökningen inleds med en beskrivning av det paradigmskifte som påbörjades i den danska arbetsmarknadspolitiken på 1980-talet och som på 1990-talet kulminerade i en arbetsmarknadsreform. Reformen framkallades i första hand av de rådande ekonomiska svårigheterna och den höga arbetslösheten. Avsikten med reformen var att åtgärda strukturella problem som i värsta fall kunde äventyra välfärdsstatens existens så som den uppfattas i Norden. Andra kapitlet beskriver den utveckling som ägt rum inom den danska arbetsmarknaden och arbetsmarknadsreformens verkningar på sysselsättningsläget i allmänhet, men speciellt bland de unga. Arbetsmarknadsreformen medförde flera strukturella omställningar både på makro- och mikronivå med mål att effektivisera arbetsförmedlingen och att förbättra arbetsgivarnas anställningsmöjligheter, samt att förbättra de arbetssökandes kompetens (jfr Madsen & Pedersen 2003). Jag vill i min studie presentera den process som framkallades av arbetsmarknadsreformen och som betonade myndigheters och individers aktivitet framom passiviteten, samt alla aktörers ansvar för att alla skulle ha rätt och skyldighet att arbeta. Danmark var på 1990-talet inte ensamt om sitt problem med att få ner arbetslösheten, men de danska lösningsmodellerna var annorlunda än i de övriga nordiska länderna. Danmark tog itu med strukturförändringar inom arbetsmarknads- och socialpolitiken, medan man i Sverige och Finland var mera upptagna av att skära ner de offentliga kostnaderna utan att i större utsträckning röra strukturerna (jfr Kosonen 1998, 335 – 360; Kautto m.fl. 1999, 1-18). I kapitel två analyseras de motiv som i Danmark kan tänkas ha påskyndat arbetsmarknadsreformen. De unga kom i allt högre grad att ses som aktiva medborgare som i större utsträckning än vad tidigare antagits kan och vill bidra till lösningen av problemet. Möjligheten till yrkesutbildning för alla unga blev ett av de viktigaste instrumenten för att få de unga in på arbetsmarknaden. Detta innebar att aktörerna inom den danska arbetsmarknadspolitiken tillsammans med utbildningsmyndigheterna tvingades söka alternativa utbildningsmetoder och -system för de unga. TAMU-systemet är ett av alternativen för en liten, men viktig grupp av unga utan utbildning. Den utbildningsverksamhet som TAMU bedriver måste förstås mot den danska arbetsmarknadspolitiska bakgrund, som möjliggjort en verksamhet av detta slag och med en sådan pedagogik. Detta kan ses som ett led i den process som det danska samhället har genomgått för att söka utvägar från en hög arbetslöshet.

I kapitel tre presenteras Träningsskolan för arbetsmarknadsutbildning (Träningsskolens arbejdsmarkedsuddannelser/TAMU). Här beskriver jag skolans uppkomst och dess utveckling fram till 2000-talet; dess uppgift i utbildningssystemet och speciella målgrupp med behov av en individuell studieplan. I kapitlet presenteras utbildningsutbudet som TAMU erbjuder i Danmark, skola för skola.

TAMU har en speciell ställning i det danska utbildningssystemet, dels för att förordningen för skolan säger att utbildningssystemet skall använda konsekvenspedagogik som metod, dels genom att TAMU i motsats till andra skolsystem får sina kostnader direkt täckta med budgetlag. I samma kapitel beskrivs skolans arbetssätt, d.v.s. den

pedagogiska vardagen och de redskap lärarna och eleverna kan använda i arbetsundervisningen.

I det fjärde kapitlet ges en allmän beskrivning av hur konsekvenspedagogiken förstås och används idag inom TAMU. Konsekvenspedagogikens filosofiska grund, så som den står att finna i existensfilosofi och pedagogik diskuteras, liksom konsekvenspedagogikens förhållande till etablerade vetenskaper och dess förgrundsgestalter.

Metodikerna för undersökningen behandlas i kapitel fem. Undersökningen är en kvalitativ undersökning, där deltagande observation och temaintervjuer av personal och elever har använts. Undersökningen utfördes under hösten 1999 och i början av år 2000 på två TAMU-enheter. Under undersökningen intervjuades 32 elever och 27 anställda. Förutom litteratur och nutidskällor som bygger på personlig dokumentation, har dokument om TAMU, utredningar utförda av Arbetsmarknadsstyrelsen, uttalanden från andra myndigheter, artiklar i dagspress och tidskrifter använts.

Resultaten ingår i kapitel sex för personalundersökningen. I kapitlet finns en redogörelse över konsekvenspedagogiken ur personalens synvinkel. Jag söker svar på de förutsättningar som skall vara fyllda för att konsekvenspedagogik skall kunna användas. Personalen besvarar frågor om hur den ser på sin roll, vad som krävs av en personal som skall arbeta med konsekvenspedagogik inom TAMU, och vilka de pedagogiska förutsättningarna för personalen är. Personalen delger sina erfarenheter av att arbeta med konsekvenspedagogik och berättar om dess fördelar, men också om svagheter.

Elevernas syn på TAMU och konsekvenspedagogiken behandlas i kapitel sju. Elevsvaren har sammanställts under olika tema, som berättar om de element som eleverna anser vara framträdande inom TAMU och i konsekvenspedagogiken. Resultaten från elevundersökningen visar på sådant som enligt eleverna gör TAMU till en annorlunda skola och som har betydelse för deras utveckling när de går in i arbetslivet.

Avslutningen, kapitel åtta, sammanfattar undersökningens viktigaste resultat och diskuterar konsekvenspedagogikens förutsättningar och användbarhet i utbildningspolitiska, arbetsmarknadspolitiska och socialpolitiska sammanhang.

2. Dansk arbetsmarknadspolitik i förändring

2.1.1 Allmänt om arbetslöshetens konsekvenser

Arbetslösheten är måhända den allvarligaste utmaningen som de nordiska socialpolitiska systemen står inför. Arbetslösheten har blivit en av de största sociala riskerna som kan drabba vem som helst och som har en benägenhet att leda den arbetslösa i andra och nya risksituationer. En av välfärdsstatens primära funktioner är att skydda medborgaren mot sociala risker (Kildal 2001, 7).

En hög och utdragen arbetslöshet kan förliknas vid en cancersjukdom som antastar samhället och dess välfärdssystem. Arbetslösheten innebär inte endast att de arbetslösa behöver understöd medan de är arbetslösa, utan den betyder också en söndervittring av det institutionella hölje som omsluter arbetsmarknaden och tidigare varit ett självskrivet villkor för stabilitet i industrisamhället: välfärdsstaten. Att det skyddande höljet vittrar sönder kan ha storskaliga och långsiktiga konsekvenser som vi ännu inte känner till, beroende på den politiska legitimiteten, samhällsordningen och de sociala konflikternas art och intensitet (Offe 2001, 45).

Arbetslösheten är i allra högast grad ett socialpolitiskt problem såväl på samhällsnivå som på individnivå. De arbetslösa utgör en "relativ" överskottsbefolkning som är jämförbar med landsbygdens arbetskraftsreserv för några årtionden sedan, men med den skillnaden att de bor i städerna (Sulkunen 1999, 139). De personer som nu förlorat sina arbetsplatser inom industrin får dem inte tillbaka. Vi lurar oss själva om vi tror att industrin kommer att kalla tillbaka de arbetstagare som den avskedat (Bauman 2002, 99).

I de nordiska länderna känner man oro för att arbetskraften kommer att ändra karaktär. Förändringarna har att göra med såväl tillgång på arbetskraft som med dess sammansättning. Det faktum att de äldre kommer att utgöra en allt större andel av befolkningen samtidigt som de unga inträder allt senare i arbetslivet kan leda till problem i de nordiska länderna. Det är också sannolikt att invandrarna framöver kommer att ha en allt större betydelse på arbetsmarknaden. Deras integrering i arbetslivet är också utmanande. Nordiska Ministerrådet har dryftat arbetsmarknadens utmaningar för att vidareutveckla strategier i de olika länderna för att gynna arbetskraftsutbudet under de kommande åren (Nordiska Ministerrådet 2000). I Danmark såväl som i andra nordiska länder har man sökt socialpolitiska instrument med vars hjälp också sådana personer som har en nedsatt arbetsförmåga kunde hållas kvar på arbetsmarknaden, och på vilket sätt ett gynnsamt och rättvist utbud av arbetstillfällen kunde garanteras i olika regioner (jfr Fridberg 2002; Hendeliowitz 2003; Plougmann 2003; Rosdahl 2003). Samtidigt som det blir allt svårare att upprätthålla en hög sysselsättningsnivå på arbetsmarknaden blir lönearbetet allt viktigare i EU:s nuvarande inställning till social trygghet, eftersom systemet bygger på att socialförsäkringarna har förtjänats under lönearbete och gemensamt bekostats av arbetsmarknadsparterna: arbetsgivarna och arbetstagarna (Julkunen 2003, 417). Den sociala tryggheten ses också i allt större utsträckning som ett medel för sysselsättning och för att motivera arbetstagare att söka sig till

arbetsmarknaden. På så sätt sammansmälts de frågor som berör arbetsmarknaden på nytt med de socialpolitiska riktlinjerna (ibid. 414-415). Lönearbetet har också i de nordiska länderna fått större betydelse för människorna, genom att en stor del av den sociala tryggheten är inkomstrelaterad. Det finns en överhängande fara att de personer som saknar arbete och inkomster också blir utan social trygghet, eller att de åtminstone är sämst utrustade för att möta motgångar och kriser (Sipilä 1985).

Arbetslöshetens effekter på den enskilda individen som inte lyckats komma in på arbetsmarknaden, eller som inte lyckats behålla ett stadigvarande arbete beror på hur länge arbetslösheten har varat och på vilken ersättning han eller hon fått och huruvida han eller hon har varit berättigad till omskolning. Unga som överhuvudtaget inte har lyckats ta sig in på arbetsmarknaden och som aldrig har haft ett reguljärt arbete utgör en speciell riskgrupp.

Förlusterna för den arbetslösa är kända: förlusten av normalt deltagande i arbetslivet och av autonomi, social isolering, förlust av social uppskattning och självuppskattning, självförebåelse, gradvis uppluckring av ett disciplinerat och organiserat levnadssätt, negativa följder för den fysiska och mentala hälsan och gradvis förlust av möjligheten att bli anställd. Detta är en följd av att arbetskvalifikationerna försvinner om de inte utnyttjas. Det föreligger också en fara för stigmatisering vid uppsägning enligt sättet regeln "sist in först ut". Illegala arbetsformer, såsom kriminella inkomstkällor (exempelvis narkotikaförsäljning), är också kända statistiska följder av arbetslöshet (Offe 2001, 43-44; ILO 2004 a; ILO 2004 b). En långvarig arbetslöshet kan också utvecklas och bli en del av personligheten, vilket försvårar förmågan att etablera sig på arbetsmarknaden. Arbetslösheten kan bli en människas viktigaste egenskap (Sulkunen 1999, 141). Fattigdom, dålig hälsa och arbetslöshet korrelerar ofta för de långtidsarbetslösa och det finns en uppenbar risk att de sociala problemen hopar sig, samtidigt som de bidrar till att ytterligare förlänga arbetslösheten (Kortteinen & Tuomikoski 1998, 171-178).

Verkligheten polariseras också när det gäller de arbetslösa. De långtidsarbetslösa tycks delas upp i en grupp som klarar sig och i en grupp som inte klarar sig. De arbetslösa som lyckas hitta en mening i livet och de som lyckas klara sig ekonomiskt klarar också bättre sin situation som arbetslösa (ibid. 1998). Konsekvenserna av arbetslösheten kan drabba individerna mycket olika. En mycket utsatt grupp utgörs av de arbetslösa som saknar ordentlig utbildning. För att arbetstagare skall ha möjligheter att hänga med i utvecklingen förutsätts det att de har en tillräcklig grundutbildning och förmåga att snabbt lära sig nya saker. Den som saknar en tillräcklig grundutbildning eller som inte har haft möjligheter att hela tiden utveckla sig själv riskerar att bli utslagen. Också den stämpel som arbetslösa kan få kan försvåra deras möjligheter på arbetsmarknaden. Unga personer som till skillnad från sina medtävlare länge varit utan arbete har svårare att få arbetet eftersom de kan anses vara opålitliga och besvärliga arbetstagare i största allmänhet (Sulkunen 1999, 141).

Mänskliga kvalifikationer i ett samhälle bör mätas genom livskvaliteten hos dess svagaste medlemmar. Eftersom kärnan i all moral är ansvaret som en människa tar för andras mänsklighet blir det också måttet på den etiska standarden i ett samhälle. Detta är

det enda mått som välfärdsstaten har råd med, men också det enda som behövs (Bauman 2002, 100).

De arbetslösa är inte ensamma om att bära konsekvenserna för arbetslösheten. Hela samhället, det politiska etablissemanget, näringslivet och arbetsmarknadsorganisationerna känner på ett eller annat sätt av dess följder.

Full sysselsättning har varit grunden för välfärdspolitiken och när många välfärdsstater drabbades av arbetslöshetsproblem var det många som menade att grundvalen för denna politik höll på att vittra sönder (Kildal 2001, 7). Ett mindre antal personer i arbetslivet innebär mindre skatteinkomster, vilket i sin tur tvingar till en ny prioritering av samhällets förpliktelser. Långvarig och hög arbetslöshet innebär stora samhällsekonomiska förluster för ett land, inte enbart i fråga om de utgifter som arbetslösheten förorsakar, utan också en förlust i form av outnyttjade kunskaper och bortkastad arbetskraft (ILO 2004a). EU-kommissionen understryker att ett samhälle som inte förmår att erbjuda konkreta möjligheter för de unga på arbetsmarknaden riskerar att skapa en ond cirkel av arbetslöshet, marginalisering och social upplösning (European Commission 2001). Konsekvenserna av hög arbetslöshet har lett till att den ifrågasavarande staten skuldsatt sig. Arbetslösheten innebär en stagnation av den ekonomiska utvecklingen som det kan ta långa tider för ett land att återhämta sig ifrån (jfr Kosonen 1998, 254-261). Den strukturella arbetslösheten har varit typisk för Finland. Kännetecknande är att det har varit brist på yrkeskunnig arbetskraft, samtidigt som man haft en hög arbetslöshet (Elinkeinoelämän Keskusliitto 2004, 10). Det är detta fenomen som i Danmark kallas för "flaskhalsar". Speciellt personer som har låg utbildning har svårt att få arbete i Finland, ca hälften av de arbetslösa saknar yrkesutbildning (ibid. 2004, 10).

2.2 Åtgärder för att bemästra arbetslösheten

I slutet av 1990-talet tvingades alla europeiska länder att ompröva sin välfärdspolitik. Kraven på en skälig pension och goda hälsovårdstjänster fördes fram samtidigt som möjligheterna till en fördelning underminerades av ekonomisk utveckling, hög arbetslöshet, ofördelaktig demografisk utveckling och hårdare konkurrens från länder med billigare arbetskraft (jfr Taylor-Gooby 2000, 1-2).

Utmaningarna i de olika europeiska länderna varierar, men så gör också sätten på vilka socialpolitikerna och regeringarna har försökt lösa den besvärliga ekvationen. I alla länder har den höga arbetslösheten upplevts som ett av de allvarligaste hoten mot välfärdsstaten. Den pressade ekonomiska situationen har öppnat möjligheter även för radikala förändringar i välfärdspolitiken, som skulle ha varit politiskt omöjliga i många länder för en kort tid sedan (ibid. 2000, 3).

I många länder tog den diskussion som föranletts av OECD:s publikation "The Welfare State in Crisis" (OECD 1981) ny fart. Enligt denna rapport hämmade välfärdsstatens program och bidrag den ekonomiska tillväxten och skapade "arbetslöshet" och "beroendekultur" som undergrävde klienternas förmåga och möjligheter att försörja sig

själva, snarare än att de skulle förbättra klienternas livskvalitet. En del av den diskussion som fördes antydde att också de arbetslösa var medskyldiga till sin situation. Gemensamma teman i de olika länder där diskussionen fördes var utmaningar så som “arbetslöshet”, “bristande sysselsättning” och “inaktivitet”. I detta sammanhang lanserades ett begrepp som uppkommit i USA på 1970-talet nämligen “Workfare” = work for you welfare, arbete-för-bidrag-reformen. Utmärkande för tankegångarna är att av de personer som mottar socialhjälp eller arbetslöshetsunderstöd avkrävs en arbetsinsats som motprestation (Kildal 2001, 7-8). Begreppet “workfare” användes för första gången av president Richard Nixon 1968 i ett tal om sociala reformer, men har senare varit i flitig användning även i president Ronald Reagans, George Bush och Bill Clintons tal. Den danska “workfarepolitiken” fick emellertid ett annat innehåll och en annan utformning än i USA. Med tyngdpunkt på respekt för sociala minimirättigheter och ansvariggörande av arbetsmarknadens parter (jfr Torfing 2003, 241-242). Tankegångarna om “Workfare” realiserades på olika sätt i olika länder, men de hade också olika motiv. I en del länder önskade man en nedmontering av välfärdsstaten, medan man i andra länder (t ex i Danmark) kom att genomföra betydande strukturella reformer såväl inom socialpolitikens som inom arbetsmarknadspolitikens områden, fast beslutna om att på det sättet rädda välfärdsstaten. Av de nordiska länderna är de reformer som genomförts i Danmark de mest radikala vad gäller strukturella förändringar. I Finland framfördes också idén om en arbetsreform av statsministern och Centerledaren Esko Aho, i avsikt att underlätta möjligheterna att skapa nya arbetsplatser (1998). Den sköts dock omedelbart ner av korporationer, innan en mera djupgående diskussion om programmets innehåll ens hade kommit igång. Ordet “arbetsreform” blev därefter en svordom bland fackföreningsledare. Ahos arbetsreform ledde heller inte till konkret reformarbete på grund av det massiva motståndet den mötte. I Danmark tog diskursen en annan riktning. Maarten Hajer utvecklade begreppet “storyline” som han definierade som “en berättelse om den sociala verkligheten genom vilket element från många olika diskursiva domäner knyts samman i symboliska referenser, som förser aktörerna med en gemensam förståelse”. Storyline innebär således en reduktion av komplex diskursiv information till en kort berättelse om vad det är som är på tok och vad som skall göras. En storyline har formen av ett mångtydigt megaforsiskt uttryck, som gör det möjligt för olika politiska aktörer att känna igen sig själv och sina egna argument och sin diskurs (Hajer 1995; Torfing 2003). I Norge, som aldrig hamnade i någon ekonomisk kris och som heller inte har drabbats av hög arbetslöshet, genomfördes reformer som var inspirerade av “workfare”-tankegångar, vilket tyder på att OECD:s rekommendationer är politiskt och ideologiskt grundade snarare än ekonomiskt (Kildal 2001, 13).

I de nordiska länderna har man försökt lösa arbetslösheten på makronivå genom att anpassa socialpolitiken, arbetspolitiken och utbildningspolitiken till att bättre motsvara den rådande situationen. Detta har skett genom revidering av lagstiftning, beviljande av anslag i statsbudgeten och genom att skapa yttre ramar, som gör det möjligt att avhjälpa arbetslöshetssituationen. Ett annat sätt har varit att arbeta på individnivå genom att erbjuda yrkesutbildning till dem som saknar sådan eller till dem som vill omskola sig. Då

möjligheterna att få arbete inte endast beror på personens kunskaper och tekniska skicklighet, utan också på hans sociala färdigheter, har uppmärksamhet fästs också i att förbättra dessa. Speciell uppmärksamhet har man riktat till unga personer som av en eller annan orsak har haft svårt att skaffa sig en tillräcklig yrkesutbildning, eller att komma in i och i längden hålla ett arbete. För dessa unga, som ofta varit långtidsarbetslösa, har man vid sidan om de normala utbildningsmöjligheterna också erbjudit speciella utbildningsvägar där uppfostringsarbetet har fått ett större utrymme än i vanliga utbildningsformer. I dessa skolor har man kunnat använda sig av socialpedagogiska tänkesätt och metoder, trots att det i grunden varit fråga om yrkesutbildning. Med en socialpedagogisk utgångspunkt avses i detta sammanhang, att man aktiverar de unga så att de lär sig att lösa sina problem själva, att tänka självständigt, att handla och att välja.

2.3 Situationen på den danska arbetsmarknaden på 1990-talet

I början av 1990-talet upplevde Danmark i likhet med de övriga nordiska länderna en lågkonjunktur med hög arbetslöshet. Arbetslösheten uppgick år 1994, när den var som högst, till 354 000 arbetslösa. Med dessa avses personer som sökte heltidsanställning. Det innebar att 12,7 % var utan arbete. Av de arbetslösa var 60 500 unga mellan 16 och 25 år. Arbetslösheten i denna åldersgrupp var 13 % (Danmarks statistik 1994; Arbejdsmarkedsreformerne – et statusbilde 1999).

Tabell 1. Utvecklingen av arbetslösheten 1994-2003 i Danmark

1994	354 200	12,70 %
1995	312 000	11,30 %
1996	253 500	9,20 %
1997	227 300	8,20 %
1998	204 300	7,30 %
1999	166 800	6,00 %
2000	150 800	5,40 %
2001	148 900	5,30 %
2002	138 440	5,00 %
2003	170 608	6,20 %

Danmarks statistik (<http://www.statistikbanken.dk> 14.10.2004)

Sedan 1994 har den ekonomiska situationen i Danmark förbättrats och många nya arbetsplatser har uppkommit. Därmed har arbetslösheten sjunkit till ca 138 000 arbetslösa år 2002 när den var som lägst efter 1994, vilket innebar en arbetslöshet på 5 %.

Förändringar i den danska arbetsmarknadspolitiken har genomförts för att påskynda denna utveckling.

2.4 Paradigmskifte i den danska arbetsmarknadspolitiken

Av de nordiska länderna profilerade sig Danmark som en föregångare ifråga om att ompröva välfärdsstatens strukturer och implementering. De nyliberala ideologierna hade förstärkts redan 1982 och välfärdsstaten kritiserades hårt. Då igångsattes ett moderniseringsprogram vars avsikt var att effektivisera, decentralisera och prissätta allt flera tjänster. Arbetsmarknadspolitiken ingick som en del i moderniseringsprogrammet och villkoren för arbetslöshetsersättningar blev strängare. Avsikten i Danmark var inte att nedmontera välfärdsstaten utan att revidera den så att den kunde bestå även i framtiden (Kosonen 1998, 336-337).

År 1992 publicerades rapporten från det så kallade "Zeuthen-udvalget". Den behandlade arbetslöshetsproblematiken i Danmark i första hand som ett strukturproblem, när den tidigare hade betraktats som ett konjunkturproblem. Enligt rapporten skulle en aktiv arbetsmarknadspolitik vara svaret på de strukturella problemen. Man visste att arbetslösa hade en lägre utbildningsnivå än befolkningen överlag. De arbetslösa skulle beredas möjlighet till att förbättra sina kvalifikationer så att de bättre skulle motsvara de behov och de krav som fanns på arbetsmarknaden. Genom aktivering skulle deras konkurrenskraft förbättras, vilket i sin tur skulle förbättra den strukturella arbetslösheten (Zeuthen-udvalget 1992).

Danmark skilde sig i sin välfärdspolitiska linje från de övriga nordiska länderna. Plovsing (1994, 61-68) och Kosonen (1998, 337) komprimerar målsättningarna i tre punkter:

1. Revidering av socialvårdens tjänster med avsikt att nedmontera institutioner, betona öppenvård och bereda en synligare roll för frivilliga organisationer och privata aktörer
2. Bereda mera utrymme för marknadsbaserade system och arbetsmarknadsparter i socialpolitiken
3. Betona aktiviteten "Fra passiv til aktiv", "Fra kontantlinje til arbetslinje"

Den höga arbetslösheten i Danmark på 1990-talet framtvängde en omvärdering av sättet att bedriva arbetsmarknadspolitik. Situationen med över 350 000 arbetslösa år 1994 upplevdes som ohållbar.

Denna situation skapade en mycket stor enighet om att arbetslöshetsproblemet borde åtgärdas. Alla skulle få plats på arbetsmarknaden. Politiker, tjänstemän, arbetstagar- och arbetsgivarorganisationer var alla eniga om detta. Man var medveten om de strukturella problem som förorsakade arbetslösheten, men man visste tillika att det handlade om "flaskhalsar" på den danska arbetsmarknaden, som kunde åtgärdas om vilja fanns (Undersøgelse af flaskehalse på det danske arbejdsmarked 1999, PLS Conslut 2000).

På 1990-talet förändrades den danska välfärdsdiskussionen om arbetsmarknaden. Den danska politiken förändrades från att länge ha varit ett system som hade erbjudit aktivering som en rättighet, till ett system där unga arbetslösa avkrävdes deltagande som tecken på ansvarstagande (Lindsay & Mainland 2004, 204). I stället för en så kallad "passiv" arbetsmarknadspolitik, började man i stället prata om "aktiv" arbetsmarknadspolitik. Det låg i linje med den dominerande internationella tendensen i riktning mot en "workfare"-diskussion. Man introducerade principen om rätt och skyldighet till aktivitet. Det att rättigheterna och skyldigheterna hör ihop inom arbetsmarknaden är i och för sig ingenting nytt, men tyngdpunkten har varierat. Rätten och skyldigheten för de arbetslösa att delta i "aktivering" har tolkats på olika sätt av de danska samhällsvetarna. Några har varit kritiska mot den, medan andra har varit beredda att legitimera aktiveringen (Christensen 2002).

Torfing (1999) har konstruerat en bild av god och dålig "workfare", där såväl farhågorna som förhoppningarna kommer fram. Principerna för dålig "workfare" är 1) att arbetet utförs i gengäld för understödet, 2) kontroll och straff och 3) lägre förmåner. Principerna för den goda formen av aktivering är 1) utbildning, 2) myndiggörande och 3) kvalificering och arbetslivserfarenhet. Torfing beskriver relationen mellan rättigheter och skyldigheter som "good, fair and empowering". Torfings konklusion är att det danska aktiveringssystemet stärker snarare än upplöser den danska universella välfärdsstaten. I den goda modellen får människan makt genom "workfare", i den dåliga modellen blir de maktlösa.

Av de dagpenningmottagare som aktiverades 1997 och som i Sociala forskningsinstitutets surveyundersökning tillfrågades om effekterna av aktiveringen, upplevde en betydande del att aktiveringsperioden hade gett dem nya kvalifikationer och gagnat deras anställningsmöjligheter (Larsen 2000, 51). Bland de mest positiva enskilda frågorna, som de aktiverade omnämnde, var att aktiveringen givit dem en struktur i vardagen, och gav dem en orsak att stiga upp på morgnarna. Den andra betydelsefulla fördelen var interaktionen med andra människor, d.v.s. de sociala kontakterna (ibid, 2000, 108).

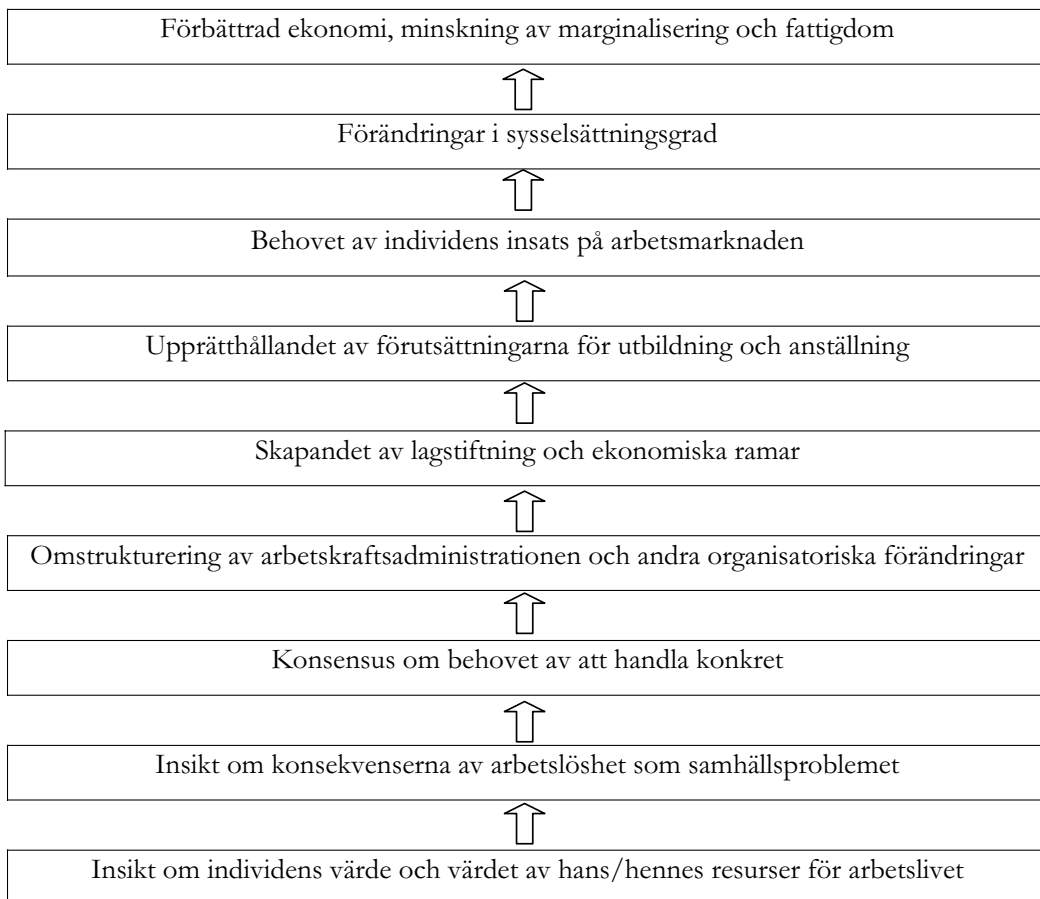
Hansen, Lind och Hornemann-Møller (2000) beskriver den danska arbetslöshetspolitiken på 70-och 80-talet. Enligt författarna kännetecknas den av att de arbetslösa mottog understöd under längre perioder och att aktiveringsförsöken var marginella. Huvudavsikten var att försäkra rätten till arbetslöshetsunderstöd istället för utkomststöd på lägre nivå. På 1990-talet förändrades detta stegvis så, att aktiveringen kom att bli en viktig del av de åtgärder som Arbetskraftsmyndigheterna och Socialmyndigheterna riktade till de arbetslösa. År 1998 kom "Loven om aktiv socialpolitik", enligt vilken de arbetslösa som inte hade någon utsikt att få arbete också hade rätt och skyldighet till aktivering (Larsen 2000, 16).

Loftanger (1999) väljer att kalla den danska modellen för socialliberal i stället för socialdemokratisk. Loftanger påstår att det danska systemet med sociala förmånerna och processen kring förmånerna som gjorde det möjligt att stanna utanför arbetsmarknaden, hade sitt ursprung i en mera liberal kontext än i Norge och Sverige. Orsaken till det är Danmarks traditionellt sett liberalare marknadsreglering och större respekt för

medborgarnas frihet och autonomi. Loftanger understryker att arbetslöshetssystemet och det sociala systemet alltid har innehållit rättigheter och skyldigheter. Det nya med aktiveringsparadigmet var att de arbetslösa skulle ha beredskap att arbeta under normala villkor. Nya former för handledning, arbetsträning och utbildning har emellertid introducerats genom arbetsreformerna (Et nyt arbejdsliv.- tilbud, rettigheder og pligter 2001). Loftanger såväl som Hansen, Lind och Hornemann-Møller anser att möjligheten att existera utanför arbetsmarknaden har blivit reducerad genom aktiveringsreformen. Detta är ändå något positivt jämfört med de principer som tidigare var förhärskande i den danska välfärdsmodellen. Torfing ser den tidigare danska välfärdsmodellen som en medborgar-lönmodell, varför han välkomnar den nya aktiveringen. Genom de arbetsmarknads-reformer som genomfördes i Danmark under 1990-talet fick arbetslösa en starkare stimulans för att hitta arbete på den ordinära arbetsmarknaden. För personer som varit långtidsarbetslösa blev det möjligt att uppdatera sina kunskaper och förbättra sin yrkesskicklighet under den tid då de inte kunde garanteras ett ordinarie arbete. I Danmark infördes ett nytt system gällande anställning och avskedning av personal, vilket resulterade i att det hela tiden fanns lediga jobb att söka. Det i sin tur gav personer som var utan arbete en verklig möjlighet att komma in i arbetslivet.

2.5 Arbetsmarknadsreformerna 1994-1999

En omvärdering av den danska arbetsmarknadspolitikens strukturer började redan på 1980-talet. Såväl de ekonomiska som de sociala konsekvenserna av den höga arbetslösheten blev allt tydligare för envar. Utgångspunkten var respekten för människan och insikten om att individen har ett värde samt att arbetet har ett värde för individen. Detta förde med sig ett konsekvenstänkande på makronivå, som kom att leda till konkreta handlingar i form utbildning av de arbetslösa, ökat utbud av utbildningsmöjligheter och omstrukturering av arbetskraftsadministrationen. Reformen förutsatte också en reformering av lagstiftningen och skapande av ekonomiska ramar, som möjliggjorde omstrukturen. Det var inte nog med att förändra strukturerna på kort sikt, utan avsikten var att på långsikt garantera en stabil och positiv utveckling på arbetsmarknaden. Målsättningen med strukturförändringarna var att svara på arbetsmarknadens behov av arbetskraft, att förbättra såväl arbetsgivarens möjlighet att anställa som arbetstagarens möjligheter till anställning. (Figur 1)



Figur 1. Modell för konsekvenstänkandets process på makronivå inom dansk arbetsmarknadspolitik

Som starka motiv för genomförandet av den danska arbetsreformen kan ses bl.a.

1. Den negativa ekonomiska utvecklingen och den offentliga sektorns pressade ekonomi. Man ville minska de samhällsekonomiska kostnaderna som arbetslösheten medförde.
2. De demografiska realiteterna, en åldrande befolkning i behov av välfärdstjänster och inkomstöverföringar. Välfärdsstaten klarar inte sin uppgift om den åldrande befolkningens andel är hög, samtidigt som arbetslöshetsgraden fortsätter att vara hög
3. Den ojämna fördelningen mellan den aktiva och passiva befolkningen. Inträdet på arbetsmarknaden sker allt senare och utträdet allt tidigare. I kombination med detta ruinerar en hög och långvarig arbetslöshet välfärdsstaten

4. Ideologiska motiv. Nyliberala ideologier, som önskar ge marknadskrafterna en synligare roll i välfärdspolitiken. Alla har både rätt och skyldighet att arbeta. Alla är skyldiga att ge sitt bidrag, ingen kan åka snålskjuts. Sociala förmåner får inte bli ett attraktivt alternativ till lönearbete.
5. Humant tänkande. Alla människor har rätt till arbete, ingen får ställas utanför, alla har ett värde som arbetstagare. Alla har rätt att få försörja sig själva. Alla har rätt till de positiva erfarenheter och sociala kontakter som arbetslivet erbjuder.
6. Globaliseringens inverkan på arbetsmarknaden. De invandrare som finns i landet måste fås in på arbetsmarknaden. De skall inte ses som en belastning utan som en viktig resurs som inte får sättas åt sidan. Det är inte möjligt att konkurrera med priset på arbetskraft, alltså bör man konkurrera med kvalificerad arbetskraft
7. Att förebygga marginalisering och fattigdom. Ungdomsarbetslöshet utgör en allvarlig risk för marginalisering. Långvarig arbetslöshet leder till fattigdom. Marginaliserade människor i alla åldersgrupper innebär en stor ekonomisk belastning för samhället.

För att försäkra sig om att den gällande arbetsmarknadspolitiken överensstämde med den ekonomiska utvecklingen, genomfördes årligen justeringar och förändringar av arbetsmarknadsreformer från och med 1994. Dessa medförde ändringar i regler som gällde bidragssystemet samt aktivering av de arbetslösa och deras utbildning. Tillsammans ledde dessa reformer till en rationalisering av arbetsmarknadspolitiken jämfört med den situation som var rådande före 1994 (Arbetsmarknadsreformerne- et stausbillde 1999). De justeringar och förändringar som gjordes återspeglade den förbättrade situationen på arbetsmarknaden och de erfarenheter man fått av reformen dithills. Den viktigaste förändringen mellan 1994 och till mitten av 2002 handlade om längden på understödsperioden (Rosdahl 2003, 121).

Tanken var att bevara flexibiliteten, den rätt så höga kompensationsnivån och en lång varaktighet för utbetalning av stöd, genom att betona vikten av att upprätthålla yrkesskickligheten, rätten och skyldigheten till aktivering och de stränga reglerna angående tillgänglighet på arbetsmarknaden. Arbetsmarknadsreformerna signalerade en förändring av de medel som används i arbetsmarknadspolitiken. Den mest märkbara förändringen var avskaffandet av rätten att återkvalificera sig för arbetslöshetsdagpenning enligt tidigare inkomster genom att delta i erbjuden aktivitet i minst 26 veckor. Tidigare hade man kunnat erbjuda den arbetslösa en aktiveringsperiod när som helst, t.ex. två veckor före utgången av en två års arbetslöshetsperiod och deltagandet hade kvalificerat för en ny inkomstrelaterad dagpenningperiod. Detta system gav sällan möjligheter vare sig i fråga om den potential som den arbetslösa individen hade eller de behov som fanns på den lokala arbetsmarknaden. Arbetsmarknadsreformerna innebar att medel som var avsedda för aktivering decentraliserades, så att de regionala arbetsförmedlingarna blev ansvariga att planera omfattningen av aktiveringen på den lokala nivån inom de ekonomiska ramarna och i enlighet med de regler som gällde på nationell nivå. Ett villkor för aktiveringen var att den måste basera sig på den arbetslösas individuella behov och på de möjligheter som

den lokala arbetsmarknaden kan erbjuda. Arbetsrotationen blev vanligare och den ökade möjligheterna för de arbetslösa att få arbete på den normala arbetsmarknaden (Arbejdsmarkedsreformerne - et stausbillede, 1999).

De förändrade reglerna för att förnya rätten till inkomstrelaterad dagpenning innebar att den inkomstrelaterade dagpenningen endast kunde fås genom att skaffa sig en vanlig icke-subventionerad anställning, men samtidigt förlängdes understödsperioden till sju år.

2.6 Den rymliga arbetsmarknaden

Man ansåg att det danska socialförsäkringssystemet med dess arbetslöshetsskydd till vissa delar kunde bidra till att förlänga arbetslöshetstiden. I de arbetsmarknadspolitiska reformerna gick man därför kraftigt in för att åtgärda de problem som var synliga och som kunde avhjälpas, såväl de strukturella som de s.k. "flaskhalsarna". Man gick in för reformer på olika fronter och med målsättningen att flera skulle få plats på arbetsmarknaden. Man ville skapa en rymlig arbetsmarknad (Brug for alle – Danmark 2010 og et mera rymmeligt arbejdsmarked 2001; Heidelowitz 2003).

Bland aktörerna som deltog i genomförandet av arbetsreformen och reformen av socialpolitisk lagstiftning fanns ett slags konsekvenstänkande så att de hade en insikt om de faror som förelåg välfärdsstaten ifall inga strukturella förändringar gjordes. De insåg att riskerna som en hög arbetslöshet innebar skulle komma att drabba både individer och den danska nationalekonomin hårt, vilket i sin tur skulle leda till svåra och långsiktiga sociala och ekonomiska konsekvenser.

Resultaten av arbetsmarknadsreformerna lät inte vänta på sig. Det ekonomiska uppsvinget medförde att efterfrågan på arbetskraft ökade. Den snabba och kraftiga sänkningen av arbetslösheten väckte frågor huruvida uppsvinget skulle leda till brist på arbetskraft inom vissa områden samtidigt som man skulle ha en hög arbetslöshet inom andra områden. Det visade sig att det schema som hade införts för att garantera en arbetsrotation i anslutning till en hög arbetslöshetsgrad hade visat sig så framgångsrik att en anpassning var nödvändig för att garantera ekonomisk utveckling och för att hålla kvar en god allmän servicenivå. De åtgärder som behövdes kallades för "overhaul" och de innefattade rätt och skyldighet till heltidssysselsättning efter fyra år av arbetslöshet. Stränga regler infördes om tillgänglighet på arbetsmarknaden. Det blev möjligt att införa anpassade scheman för betalda föräldraledigheter och övriga ledigheter. Från det att dessa reformer trädde i kraft våren 1995 blev sabbatsledigheterna, föräldraledigheterna och studieledigheterna mycket populära bland danskarna. Rätten till sabbatsledighet begränsades 1996 och 1997 (Arbejdsmarkedsreformen – et statusbillede 1999).

För att avskaffa långtidsarbetslöshet och för att göra perioder av passivt bidragstagande så korta som möjligt och att samtidigt stimulera till utbildning infördes ett antal så kallade Finans Akter d.v.s. budgetlagar under åren 1996-1999. Då arbetslösheten fortsatte att sjunka blev det lättare att ägna sig åt en strategi där ingen passivt skulle ta emot arbetslöshetsunderstöd under en längre period. De nya medel som den första budgetlagen

medförde, innebar en rättighet och en skyldighet till aktivering i ett tidigt skede. Efter två års arbetslöshet skulle heltidsarbete eller utbildning på heltid förverkligas. Ungdomar som saknade formell utbildning eller yrkeskvalifikationer fick rätt att delta i undervisningsprogram under minst 18 månaders tid efter det att de varit arbetslösa i sex månader under en nio månaders period. Anställningskraven för att få en ny rättighet till understöd sträcktes från 26 veckor till 52 veckor. Möjligheter att delta i vuxenutbildning förbättrades för grupper med låg utbildningsnivå (ibid. 1999).

Den fortsatta nedgången i arbetslösheten ledde till fokusering på åtgärder för att undgå brist på arbetskraft och för att försäkra sig om ett tillräckligt utbud på arbetskraft. Företagsunderstöden avskaffades. För de arbetslösas vidkommande innebar de nya bestämmelserna att den arbetslösa inte kunde vägra att ta emot arbete om han eller hon under de tolv senaste månaderna varit arbetslös i sex månader. Tidsgränserna hade tidigare varit 12 månader under en 18 månaders period. De arbetslösa tvingades acceptera fyra timmar arbetsresor, när det tidigare hade varit tre timmar. Tröskeln för en accepterad arbetslöshet blev högre (ibid. 1999).

Under 1999 fortsatte den positiva utvecklingen på arbetsmarknaden. De arbetslösas antal minskade, vilket föranledde nya åtgärder inom arbetsmarknadspolitiken. För att garantera en långsam och gradvis övergång till pension infördes ett nytt schema för förtidspensionering. Arbetsmarknadsreformens fas som inleddes 1999 kallades för den tredje fasen. Rätten och skyldigheten att delta i aktivering övergick stegvis från att ha gällt en arbetslöshetsperiod på två år till att gälla arbetslöshet under tolv månader. Samtidigt förkortades arbetslöshetsperioden till att omfatta fyra år. Undervisningen för arbetslösa blev mera målinriktad och alla fick en individuell handlingsplan för sin utbildning. Utbildningen finansierades genom fonder för regional arbetsförmedling. Krav ställdes på snabbare och mera individuell identifikation av målgrupperna för att tidigare kunna fokusera på initiativ bland de mest utsatta grupperna av arbetslösa. Arbetskraftsmyndigheterna förpliktades att inom tre månader efter att en person blivit arbetslös sätta igång med personliga intervjuer. De arbetslösas krav ökade också, så att de måste registrera sig som arbetslösa från den första arbetslöshetsdagen. Reglerna för tillgänglighet på arbetsmarknaden kom att anpassas så att den arbetslösa var skyldig att ta emot ett arbete inom tre månader. Uppmärksamhet fästs vid personer som hade otillräckliga kunskaper i det danska språket. Lärlings- och praktikantplatser för vuxna ökades från 2 000 till 5 000 platser. Garantierna för förtidspension gjorde det mindre riskfyllt att uppskjuta pensioneringen. 62-års-regeln och regeln om pensionsavdrag gjorde det lönsamt att arbeta och vänta med pensioneringen. Speciella skattelättnader infördes för dem som arbetade fram till 65 år (ibid. 1999).

Målsättningen att minska långtidsarbetslösheten och att förhindra att nya grupper av arbetslösa skulle bli långtidsarbetslösa hade varit ett centralt element i 90-talets arbetsmarknadsreformer. När man minskar långtidsarbetslösheten, är konsekvensen en bestående minskning av hela arbetslösheten. De långtidsarbetslösa tenderar dock att ha svårt att återvända till den normala arbetsmarknaden (ibid. 1999). Människor som under långa tider är borta från arbetsmarknaden hamnar i en ond cirkel. Man ville försäkra sig

om att en person är tillgänglig för arbetsmarknaden och motiverad att aktivt söka nya arbeten samt förhindra att man kommer in i en ond cirkel som hindrar en att få arbete. För vuxna är dagpenningperioden ett år och aktiveringsperioden tre månader (Brug for alle – Danmark 2010 og et mere rymmeligt arbejdsmarked 2001).

Det har också framförts kritiska röster gentemot den aktiveringsstrategin som varit ett svar på de strukturella orsakerna till arbetslösheten. Kritikerna medger nog att arbetslösheten i Danmark har sjunkit, men ifrågasätter hur mycket som kan tillskrivas aktiveringsstrategin. Kritikerna påpekar att aktiveringsstrategin i sig själv kan generera marginaliseringsprocessen för de mest utsatta gruppernas vidkommande, trots att avsikten med aktiveringspolitiken från början har varit att hindra marginalisering. Med marginaliseringsprocessen avser man en rörelse från förankring till marginalisering, medan den motsatta rörelsen kallas en integrationsprocess. Man har inte alltid i tillräcklig grad beaktat att de arbetslösa alltför ofta har ansetts som en homogen grupp och att orsakerna till arbetslöshet kan vara mycket olika. Därför finns det heller inget entydigt svar på problemet. Aktiveringsåtgärder kan hjälpa en del arbetslösa att förbättra sin konkurrensituation på arbetsmarknaden, men för alla arbetslösa är det inte den insatsen som för dem vidare (Larsen 2000, 7-8).

Arbetsmarknadspolitikerna har frågat sig om den danska arbetsmarknadspolitikerna på 1990-talet verkligen var en succé? Det intressanta i utvecklingen på 1990-talet var i Danmark, i motsats till USA, att man lyckades realisera en reallönetillväxt för de anställda samtidigt med en lägre arbetstid och flera lediga dagar. I USA var utvecklingen den motsatta, d.v.s. löneutvecklingen var negativ (Plougmann 2003, 57-61). Succén i den förda arbetsmarknadspolitikerna kan inte endast granskas från de anställdas synvinkel, utan också utgående från hur den har påverkat de långtidsarbetslösas situation. Aktiveringsinsatser har även betecknats som en succé för vissa grupper av arbetslösa trots att det långt ifrån alltid har varit möjligt att bryta marginaliseringsprocessen. Antalet registrerade arbetslösa har sjunkit. Många arbetslösa har inte fått arbete, men de har överförs till kategorier som står utanför arbetsmarknaden. Det råder heller inget tvivel om att det fortfarande finns grupper av människor som har fastnat i aktiveringssystemet. Restproblemet bland de arbetslösa består av personer som är mottagare av utkomstbidrag och grupper av långtidsarbetslösa dagpenningmottagare. Den förändring som medföljde principen om rätt och plikt till arbete hade en överraskande snabb effekt och detta gällde speciellt "ungeindsatsen", men det är inte säkert att samma effekt kan nås ifråga om andra målgrupper. Plougmann anser att de mest synliga resultaten av 1990-talets arbetsmarknadspolitik kan ses i sänkt långtidsarbetslöshet och i de insatser som gjorts för de unga i åldern under 25 år. Hans bedömning är att succén kan klassificeras som en moderat succé (jfr ibid 2003, 64-66).

Enligt Esping-Andersen finns det ingen lycklig lösning för arbetslöshetsproblemet i samhället. Om arbetslösheten tillåts förbli hög, drabbar det allt flera människor, men om man väljer att minska arbetslösheten och satsa mera på den aktiva arbetspolitiken, kan det tänkas att skillnaderna kommer att öka på arbetsmarknaden. (Esping-Andersen, 1999).

2.7 De ungas situation på arbetsmarknaden

Många av de problem som unga arbetslösa möter är de samma som för vuxna arbetslösa, men problemen är ofta större. Förutom att arbetslösheten är högre bland de unga, riskerar de unga också att hamna in på den gråa arbetsmarknaden. De hotas av större risk att hamna i fattigdomsfällan, bli socialt uteslutna och frustrerade eller hamnar i en miljö som kännetecknas av kriminalitet, missbruk och våld. Övergången från utbildning till arbete kan bli problematisk för de unga då de saknar nätverk eller någon som skulle representera dem (ILO 2004b, 16).

Enligt Martin Baeghte (1989) påverkas de ungas utveckling, beteende och attityder till arbetet av att socialiseringen lösgörs från arbetslivet. För många unga har kontakten mellan utbildning och arbete avbrutits, vilket leder till större mentalt beroende av utbildning. Inträdet till arbetsmarknaden blir fördröjt. De unga möter arbetslivets normer i ett sent skede. De kommer som relativt gamla in i hierarkiska organisationer, där man noga följer med deras kognitiva prestationer och utveckling. Det finns också tecken på att de unga förhåller sig tolerant till misstag och brott mot arbetslivets normer. De unga är länge beroende av föräldrarna och upplever allt senare att de är nyttiga samhällsmedlemmar. Enligt Baeghte är det ett faktum att de unga tillbringat en lång ungdom i referensgruppen. Detta möjliggör att de unga utvecklar allt tydligare en livsstil som inte till alla delar följer de sociala normerna. Eftersom inläringen är en individuell process, förstärker utbildningen individens identitet, i stället för den kollektiva (Baeghte 1989, 33). De ungas värderingar i livet och deras syn på ett lönearbete är ett annat än den är för tidigare generationer. De unga är vana med osäkerhet och sporadiska lösningar också när det gäller anställning. Detta kan dels ha att göra med förändringar i ungdomskulturen, men kanske i större utsträckning med förändringar i samhället och arbetslivet. Det finns inte mera arbetsplatser med låg tröskel dit de unga skulle ha möjlighet att komma in utan yrkesutbildning och utan arbetserfarenhet, eller i varje fall finns det få sådana. Ranström (1991) anser att de unga har svårare att identifiera sig med vuxenvärlden då deras tillvaro är allt mer avskild från vuxentillvaron. Det är ont om vuxna i de ungas liv. Speciellt gäller det vuxna i deras vuxenroll och alldeles speciellt i deras yrkesroll. Avsaknaden av "fungerande" och någorlunda nära vuxna ökar kraven på lärarrollen. Lärarna skall vara vuxna rådgivare, ha en tydlig ideologisk framtoning och kunna etablera kontakter med eleverna så att en identifikation blir möjlig. Det är mycket viktigt för ungdomar att möta vuxna i deras vuxenroller, men den viktigaste bekräftelsen på rollfärdigheter och på social kompetens får ungdomarna fortfarande när de får fast anställning. Skolor, medierna och kamratgruppen hjälper ungdomar att utveckla den sociala kompetensen, men den är också beroende av vad föräldrar och äldre syskon kan förmedla (Ranström 1991, 213-219).

De ungas integrering i arbetslivet erkändes i 90-talets Danmark som ett allvarligt samhällsproblem. Den 1 april 1996 trädde den så kallade "ungeindsatsen" i kraft i Danmark. Detta innebar ett speciellt åtgärdsprogram med avsikt att stärka de ungas anställningsmöjligheter och genomförandet av yrkesutbildning. För de ungas del innebar arbetsmarknadsreformen att åtgärder vidtogs i snabbare takt i fråga om de unga än i fråga

om de vuxna. Olika slag av möjligheter till utbildning och aktivering för att var och en skulle hitta ett sätt att ta sig in i arbetslivet skapades. Åtgärder riktades också till unga personer med formell utbildning eller yrkesmässiga kvalifikationer. Därmed fick unga under 25 år rätt och skyldighet att delta i aktiviteter innan de varit sex månader arbetslösa. Unga under 25 år som saknade yrkesutbildning hade rätt och skyldighet att delta i utbildning under 18 månader. Rätten och plikten till utbildning aktualiseras när de unga övergått till aktiveringsperioden efter ett halvt år av arbetslöshet. För unga under 25 år är dagpenningsperioden ett halvt år och aktiveringsperioden tre och ett halvt år (Brug for alle – Danmark 2010 og et mere rymmeligt arbejdsmarked, 2001). Kompetensgivande yrkesutbildning eller utbildning som räknas som merit för yrkesutbildning ordnades av AMU (Arbejdsmarkedsuddannelserne), som är en del av yrkesinriktad vuxenutbildning och av TAMU, som är den speciella insatsen för unga (Den danske arbejdsmarkedsmodel og den arbejdsmarkedspolitiske udvikling 2001).

De unga som står utanför den danska arbetsmarknaden kan delas in i de unga som helt och hållet saknar utbildning och i en annan grupp som har fått yrkesutbildning, men som inte lyckats få arbete. De unga som fått utbildning men trots det inte har lyckats få arbete är generellt mindre motiverade för aktivering, än unga utan utbildning. De är frustrerade över att bli behandlade som barn i systemet. Ungdomar kan inte som grupp anses ha en svag ställning, men unga som inte är redo för arbetslivet är sårbara och kan ha behov av speciell handledning och av att få pröva på olika möjligheter (Simonsen 1999 och Bach, Larsen & Rosendahl 1998 i Nielsen & Nielsen 2001).

I en utredning utförd av "Beskæftelseministeriet" (Fler i arbejde – analyser af den beskæftelsepolitiske indsats 2002) konstateras att "ungeindsatsen" har haft positiva effekter inom dagpenning och utkomststödssystemet. Antalet personer som varit beroende av dessa har minskat.

Socialforskningsinstituttet har också undersökt "ungeindsatsens" effekter på sysselsättningen. I undersökningen kunde man urskilja: "annonseringseffekten", "den direkta programeffekten" och "sanktionseffekten".

"Annonseringseffekten" - de ungas benägenhet att söka arbete eller att söka en utbildningsplats hade inte förändrats av att de visste om att de omfattades av ungeindsatsen. "Den direkta programeffekten" visar att de ungas benägenhet att delta i utbildning har stigit markant p.g.a. ungeindsatsen. "Sanktionseffekten" talar man om då den unga som tackar nej till en utbildningsplats förlorar sin rätt till dagpenning. Det har visat sig att de arbetslösa unga som har tackat nej till en utbildningsplats övergår till arbete efter en tid av arbetslöshet. Det är svårt att skilja "sanktionseffekten" från de andra effekterna. Den viktigaste effekten av "ungeindsatsen" har varit att de ungas benägenhet att söka sig till utbildning har stigit markant (Pedersen & Tranæs 2004, 56-57).

På 1990-talet steg arbetslösheten dramatiskt bland de unga i alla nordiska länder. Danmark har dock traditionellt haft en hög arbetslöshet bland de unga ända sedan 1970-talet (Julkunen & Malmberg-Heimonen 1998, 1). De unga möter idag en förändrad arbetsmarknad, där det ställs högre krav på kvalifikationer och flexibilitet ifråga om arbetsplats, samtidigt har det skett omfattande ändringar i fråga om sociala förmåner,

vilket förlänger beroendet av familjen. Yrkesutbildningens betydelse ökar, men den leder inte nödvändigtvis till en säker yrkeskarriär. Ungdomar studerar längre och övergången från skola till arbete tar längre och är mera komplicerad. Det har blivit svårare att ta sig in på arbetsmarknaden (ibid. 1998). Det ökande antalet unga arbetslösa föranledde en rad arbetskraftspolitiska åtgärder på 1990-talet. Speciellt var man bekymrad över den grupp av arbetslösa som höll på att marginaliseras från arbetslivet, d.v.s. de långtidsarbetslösa, de unga arbetslösa och personer som saknade yrkesutbildning. Ungdomarna kom att bli en av de viktigaste målgrupperna för de nya arbetsmarknadspolitiska åtgärderna.

Tabell 2. Utvecklingen av arbetslösheten bland unga 16-25 år, 1994 – 2003 i Danmark

1994	60 500	13,00 %
1995	48 800	10,00 %
1996	37 800	8,40 %
1997	28 300	6,50 %
1998	22 000	5,20 %
1999	19 500	4,80 %
2000	15 000	3,70 %
2001	13 700	3,40 %
2002	13 057	3,60 %
2003	15 850	4,30 %

Danmarks statistik (<http://www.staistikbanken.dk> 14.10.2004)

Under 1990-talet kom speciell uppmärksamhet att riktas vid sådana åtgärder som kunde sänka de ungas arbetslöshet och förbättra deras kvalifikationer på arbetsmarknaden. Man ansåg att de utbildade utgör en speciellt viktig riskgrupp, liksom också unga som saknar arbetserfarenhet. Det samma gäller även långtidsarbetslösa, som saknar yrkesutbildning. Man visste att första och andra generationens invandrare befinner sig i en svagare arbetsmarknadsposition än övriga arbetssökande. Det var också känt att arbetslösheten fördelade sig ojämnt mellan olika grupper. Arbetslösheten var dock lägre bland arbetstagare som hade en formell utbildning än bland utbildade arbetstagare. Bland medlemmarna i Specialarbejderforbundet i Danmark (SiD) är arbetslösheten tre gånger högre än inom Hovedorganisation for offentligt og privat ansatte (FTF), som är det förbund som har minst arbetslösa medlemmar (P.Hansen, personlig kommunikation 24.2.2000).

2.8 Paradigmskifte i förhållande till de unga

Det är inte endast inom arbetsmarknadspolitiken som det på 1990-talet har skett ett paradigmskifte. Samma utveckling kan ses inom socialpolitiken och klientarbetet. Också

här har klienterna medvetandegjorts om sina rättigheter och sina plikter. Dialogen och förhandlandet med klienten har blivit dagens trend. Socialarbetaren har fått en viktig roll i de ungas aktiveringsprocess. Giddens (1994) anser att vi förflyttar oss från beskrivande och normgivande kriterier för hur livet skall levas till mera föreskrivna kriterier för hur det kunde vara och till en frihet för individen att delta i ett nytt livsprojekt på egna villkor.

Behandlingstanken var ett grundläggande element när den danska välfärdsstaten tog form i början av 1950-talet. Man ansåg att man med ingripande från samhällets håll och genom behandling kunde påverka barns och ungas beteende så att det överensstämde med de rådande normerna och idealen. Behandlingstanken innebar att det fanns ett subjekt-objektförhållande. Barn och unga var föremål för myndigheters åtgärder. Denna behandlingsideologi bredde ut sig inom hela barn- och ungdomsvården och detta betonades genom en lagändring 1958 och 1961, där det fastslogs att verksamheten skall bli en målinriktad pedagogisk behandling av de avvikande. Medicin, psykiatri och psykologi blev den socialpedagogiska basteorin, med socialpedagoger som assistenter och internat som behandlingsmiljö (Madsen 1999, 32). Den första offensiva socialpolitiska principen utformades i en ny lag 1964 genom vilken man ville försäkra sig om att barn och unga skulle växa upp under sådana villkor, som gynnar en sund själslig och kroppslig utveckling. På 1970-talet kom familjerådgivningen in i bilden och man betonade de förebyggande åtgärdernas effekt. "Bistandsloven" från 1976 underströk även vikten av de förebyggande åtgärderna. På 1980-talet skedde en förändring: från ett arbete med de individuella behandlingsplanerna till mera allmänpedagogiska aktiviteter, som var tänkta att gynna barnens allmänna utveckling. Åtgärderna siktade nu mot en kvalificering till självhjälp i tillvaron. På 1950 och 1960-talet kännetecknades livet på institutionerna för barn och unga av lydnad och disciplin genom arbetsträning. När den försämrade ekonomin slog igenom med ständigt större arbetslöshet under 1970-talet, formulerades det i "Bistandsloven" att det är viktigt att barn och unga blir vana att klara av motsättningsfyllda livsvillkor och därmed kunna leva i en tillvaro utan fast anknytning till arbetsmarknaden. I och med ingången till 1980-talet skedde en ytterligare förstärkning av den offensiva tendensen, som grundlades som målsättning för 1970-talets socialpolitik. Det förebyggande, uppsökande och allmänt rådgivande arbetet prioriterades (ibid. 1999, 32-33).

I början av 1980-talet framfördes i Danmark stark kritik som riktade sig mot välfärdsstaten och dess institutioner. Kritiken gick ut på att den offentliga sektorn hade blivit ett för dyrt sätt att lösa sociala problem. Man menade att man på detta sätt inte kunde nå de socialpolitiska målsättningarna. Socialminister Ritt Bjerregård kritiserade 1981 socialpolitiken för att inte hänga med i samhällsutvecklingen. I stället borde socialpolitiken tillvarata de människors resurser som marginaliseras från arbetslivet. "Vi bör ha tillit till att den enskilda människan, genom medmänsklig gemenskap kan lösa en del av sina sociala problem och vi bör acceptera att lösningarna blir något annorlunda än dem vi har föreslagit" (Bjerregård 1981).

I och med regeringsskiftet 1982 radikaliserades kritiken mot välfärdsstaten med en vidsträckt moderniseringskampanj, som ville ha en uppgörelse i fråga om de bärande

principerna i hela välfärdsprojektet. Man menade att staten inte längre skall garantera de enskilda deras medborgerliga frihetsrättigheter och aktivt bidra till att öka välfärden genom ett ständigt finmaskigare skydds nät. Det man tidigare gjort betraktades som omyndigförklarande, byråkratiserande och klientiserande. I stället deklarerades att en ny form av samspel skulle etableras mellan medborgare och stat, där staten skall vara lyhörd för medborgarens behov. Man underströk att den nya staten bygger på antagandet att medborgaren kan och vill bidra till lösningen av problemet i långt större utsträckning än det antagits i den traditionella välfärdsmodellen (Madsen 1999).

Från mitten av 1980-talet fäste man mera uppmärksamhet vid kulturteorier av olika slag. I stället för handling talas det om livskvalitet, livsmönster och livsformer. Ett väsentligt perspektiv på det socialpedagogiska arbetet blir kulturbegreppet, som hämtar inspiration från antropologin och etnologin. Förståelsen för olika livsformer blir central. Den bygger på en föreställning om den integrerade människan. Att vara integrerad betyder att ha möjlighet till "det goda livet", men föreställningen om "det goda samhället" betyder att det finns en förutsättning för att erövra en livsform som är autonom. Det vill säga en livsform som bygger på självbestämmanderätt. Det betyder inte det samma som att individens alla behov skulle vara tillfredsställda, men att det finns en balans mellan personens identitet, subjektiva behov, den kulturella traditionen och samhällets normer (ibid. 1999, 247-248).

I en sådan situation kan individen utveckla sina livsresurser så att hon kan klara av ett självständigt liv med hjälp av sin egen omdömesförmåga. På 1990-talet blev medborgaren en aktör i större utsträckning än hon varit tidigare. Från att ha varit objekt har medborgaren i allt flera sammanhang blivit ett subjekt. Det individuella ansvaret, individens eget engagemang och aktivitet har fått en större betydelse.

2.9 Sammanfattning

Den arbetsmarknadsreform som genomfördes på 1990-talet framtvingades av ekonomiska realiteter som på lång sikt inte var förenliga med de allt högre kraven som ställdes på välfärdsstaten. Man insåg att grundläggande strukturella förändringar var nödvändiga inom arbetsmarknadspolitiken, om man i framtiden vill behålla välfärdstjänsterna för den åldrande befolkningen, trygga deras pensioner och garantera en social trygghet även för övriga åldersgrupper. Förutom de ekonomiska motiven fanns även en ideologisk och human aspekt. Alla individer var värdefulla, ingen skulle sättas åt sidan. Alla individer hade både en rättighet och en skyldighet att bidra med sin arbetsinsats.

För de ungas del kom arbetsmarknadsreformen att innebära konkreta åtgärder. I och med den erbjuds de unga i likhet med den vuxna befolkningen information och individuell handledning. En handlingsplan uppgjordes i samarbete med de unga utgående från deras behov för kvalificering. En utarbetad handlingsplan är en förutsättning för att kunna tacka ja till andra erbjudanden. Handlingsplanen innehåller de ungas målsättningar för att få arbete och en plan för vad som bör företas för att detta skall bli möjligt. Planen

bygger dels på den sökandes behov, dels på arbetsmarknadens behov. Handlingsplanen baserar sig på en dialog mellan den arbetssökande och behandlaren av hans eller hennes sak. De danska Arbetskraftsmyndigheterna har ett nära samarbete med socialmyndigheterna. Det är möjligt genom den decentralisering som skett ifråga om ansvaret för minskningen av arbetslösheten och marginaliseringen. Detta ger möjlighet att beakta behoven för en speciell grupp arbetslösa eller marginaliserade. Med andra ord markerar arbetsmarknadsreformen från 1994 och den socialpolitiska reformen från 1998 en förändring från centralisering, standardisering och passivt administrerande av förmåner i riktning mot en lokal, individuell och framtidsorienterad aktiveringsplan (Born& Jensen 2001).

Den aktiveringsstrategi som efterföljts i Danmark bygger på såväl ekonomiska som arbetsmarknadspolitiska argument, men den har också blivit ett redskap för socialpolitiken och används också på utkomststödtagare, som inte har direkta utsikter att få arbete. Aktiveringspolitiken har blivit ett sätt att signalera det paradigmskifte som har ägt rum i den danska arbetsmarknadspolitiken och socialpolitiken, från en passiv till en aktiv arbetsmarknads- och socialpolitik. Det paradigmskifte som har genomförts i Danmark har gjorts i avsikt att rädda den danska välfärdsstaten, inte i avsikt att skrota den.

De målsättningar som den danska aktiveringspolitiken hade, nämligen att hindra marginaliseringen av de mest utsatta grupperna, och speciellt de unga, har gett resultat. "Ungeinsatsen" har fått flera ungdomar att söka sig till utbildning. Det att de strukturella åtgärderna sammanföll med en högkonjunktur i Danmark, borde inte ses som en negativ sak, utan som ett lyckosamt sammanträffande som gav många människor en reell möjlighet att komma igång med något. Det vore också orealistiskt att förvänta sig att alla dagpenningmottagare och andra utsatta grupper skulle finna ett arbete. De arbetslösa som redan från början är aktiva och motiverade att förbättra sina kvalifikationer på arbetsmarknaden kan ses ha den största fördelen av aktiveringsåtgärderna.

Enligt min värdering står TAMU i Danmark som ett exempel för ett utbildningssystem som är flexibelt både i förhållande till arbetsmarknaden som hela tiden förändras samt i förhållande till eleverna som har olika utgångslägen och olika behov. Det bör påpekas att TAMU-utbildningen inte kan ses som ett typiskt exempel på den danska "Workfare"-tillämpningen, utan är en yrkesutbildningsform bland många, där eleverna kan kvalificera sig för den fria arbetsmarknaden samtidigt som de gör ett lönearbete i skolans regi. TAMUs verksamhet är ingen aktivering, men den har samma positiva målsättning. För att ge en inblick i de förhållanden som skapade behovet av en arbetsmarknadsutbildning för unga som bygger på ett konsekvenspedagogiskt tänkande, beskrivs situationen på den danska arbetsmarknaden och de konkreta åtgärder som vidtogs närmare.

3. Träningsskolan för arbetsmarknadsutbildning, TAMU

3.1 Bakgrund och utveckling

Det kan vara svårt att ge en uttömmande beskrivning på de olika faser som TAMU har genomgått under de senaste 30 åren, därför att så mycket har hänt i skolans historia och i dess verksamhet och även i dess pedagogik.

TAMU har en lång utvecklingshistoria, som på många sätt kan ses som analog med den utveckling som under samma tidsperiod har ägt rum i det danska samhället. Dels har bevakningen av utbildning och kompetensutveckling ökat, dels har inställningen till vad socialpedagogik är och bör vara förändrats. Många av de bärande tankarna, som än i dag respekteras i verksamheten inom TAMU, föddes redan då Christian Koefoed grundade Koefoedsskolan 1928, inspirerad av tanken att få de unga, friska männen med i riktigt arbete och bort från gatan och sysslolösheten.

Efter första världskriget skapade den höga arbetslösheten stor bitterhet bland befolkningen. Det var inte enbart asociala individer som drabbades av arbetslöshet, utan också unga friska män kände sig överflödiga i samhället, eftersom de saknade arbete. Många kände sig svikna av politiker och fackliga ledare. De arbetslösa ville försörja sig själva, men deras situation blev allt mera desperat, när de märkte att ingen behövde deras insats. De var i bästa fall berättigade till högst två månaders arbetslöshetsersättning. Därefter hade de två möjligheter, som båda upplevdes förödmjukande - antingen ta emot fattighjälp eller tigga. När arbetskunniga människor var tvungna att tigga skapades en ny människotyp, som mist sin självrespekt och tron på framtiden. Möten med dessa människor gjorde ett starkt intryck på Koefoed. Avsikten var att återge dem självrespekten, livsmodet och framtidstron. Koefoed hade egna erfarenheter av hur arbetslösheten verkar på människans psyke och självkänsla. Han funderade ofta över om samhället verkligen hade råd att låta arbetslösheten fortsätta bland unga friska män. Han ansåg att problemet med arbetslöshet var skapat av samhället och samhället måste därför lösa det, men att varje medborgare hade en plikt att på bästa sätt hjälpa de unga arbetslösa (Meldgaard 1998, 5-8, 14).

Koefoed började sin verksamhet med att hitta på sådant arbete och sådan undervisning, som kunde fylla de arbetslösas tid och motivera dem att delta. Koefoedsskolans målsättningar var att genom arbete och skolgång som viktigaste redskap få de unga på rätt köl. Koefoeds tanke var att hjälpen inte skulle vara endast för stunden, utan även för livet senare. "Hjälp till självhjälp" blev därför ett motto. Den hjälp som skulle ges från skolan var inte "socialhjälp", utan hjälpen skulle ges som socialpedagogisk träning, som lärde eleverna att hantera sina problem, så att de klarade av att hitta ett arbete. Enligt Koefoed skulle hjälpen ges så att självrespekten hos dem som mottog hjälpen inte skulle bli förstörd. Han insåg att det fanns många fördomar mot de arbetslösa. En del ansåg att de nog kunde få arbete bara de ville. Det fanns inte stor förståelse för att det helt enkelt inte fanns tillräckligt med arbetsplatser. Koefoed ville nå de stora skarorna av arbetslösa unga som drev omkring. Hans målsättning var att skolan skulle skapa bättre, duktigare och

lyckligare människor. Avsikten var inte endast att hjälpa de unga över en svår situation i livet, utan också att hjälpa dem vidare till ett innehållsrikare liv. Koefoed fäste stor uppmärksamhet vid de yttre omständigheterna, som var en förutsättning för att en människa kunde känna självrespekt och komma vidare i livet - rena kläder, en säng att sova i och ett arbete att utföra. Han var kritisk mot den socialpolitik som fördes. Han ansåg att det borde ställas krav på de unga, att de borde ge samhället en gentjänst och inte endast ta emot bidrag och vara passiva. Ännu idag går Koefoedsskolans system ut på att eleverna utför ett visst arbete och köper mat med sina inkomster. Ingenting kommer gratis. Efter andra världskriget blev skolans målgrupp en annan. Det var inte mera de arbetslösa som man arbetade med, utan andra generationens arbetslösa och missanpassade unga. Dessa kom från hem där man hade levt på socialbidrag och där det inte fanns en tradition att arbeta. Fastän de unga kunde arbeta, passade de inte in i samhällets normer. Koefoed ville skapa en skola som skulle ge de unga en ny livssyn, som visade att arbetet inte var slaveri (ibid. 1998, 5-8, 14, 18-19, 52-54). År 1940 köptes en lantegendom i Kongelund på Amagers sydspets utanför Köpenhamn, som kom att bli den första Träningsskolan. Invigningen av skolan ägde rum i april 1943. Koefoeds tanke var att de unga på skolan skulle lära sig grunderna till ett yrke, samtidigt som verksamheten fick en sådan karaktär, att den blev ett medel i att väcka elevernas livsintresse och tro på framtiden (ibid. 1998, 63). Skolan fick en anställd inspektör och medarbetare. Till föreståndare för skolan valdes Thorkild Glad, som var en person med en livsbejakande inställning till eleverna. "Det finns alltid 5 % gott i den värsta eleven", brukade han säga, "och det är alltid det lilla elementet av det goda, som det gäller att hitta och få att utvecklas." Verksamhetsområdena på skolan utvecklades och eleverna gavs dagligen undervisning. Skolan tog sig an elever som hade flyttat från landsbygden till städerna, samt i en allt större utsträckning också invandrare. Bostadsbristen bland de unga blev ett allt tydligare problem och i slutet av 1950-talet inrättades ett elevinternat. Förutom elever med alkoholproblem, tog Koefoedsskolan på Christianshavn i en allt större utsträckning sig an drogmissbrukare. Cristian Koefoed dog oväntat 1952 och hans arbete fördes vidare av hans medarbetare. Mycket av det som Koefoed ansåg vara viktigt har förts vidare till den verksamhet som TAMU än idag representerar. Träningsskolens elevprofil blev med åren allt svårare. Skolan tog emot allt yngre elever med allt större sociala problem. Skolans föreståndare Thorkild Glad hade trots allt en positiv syn på sina elever. Han ansåg att de unga var varken värre eller bättre än tidigare.

“De unge er kun rodløse, fordi ingen har sagt dem, hvad de skulle og hvad de ikke måtte. Man kan ikke opdrage, hvis man ikke ved, hvad man skall opdrage til” (Glad citerad i Melgaard 1998, 102).

Träningsskolens ställning i förhållande till Koefoedsskolan förändrades då Arbetsministeriet tog ett större ekonomiskt ansvar för Träningsskolan. Från och med den 1 april 1974 kom Träningsskolens verksamhet att ske inom ramen för en budgetlag, varefter Arbetsministeriet stod för 85 % av driftkostnaderna. Samtidigt godkände Arbets-

ministeriet Træningsskolen som en aktivitet under “Lov om uddannelse av specialarbejdere”. Detta blev början till en ny tid av Træningsskolen. I samband med denna process förtydligades också skolans pedagogik. Jens Bay och Bodil Glad, tog ledningen för den nya Træningsskolen den 1 januari 1974, och skolan var således den första Træningsskolen som underlydde Arbetsministeriet. Bay och Glad åtog sig uppgiften eftersom de ville pröva om det var möjligt att med pedagogiska medel åstadkomma en positiv förändring bland skolans elever. En förändring som man inte hade lyckats åstadkomma med dem då man använt sig av behandling, bestraffning eller av socialt arbete. Vad skulle hända med eleverna om man gav dem frihet och ansvar? I och med att Træningsskolen skildes från Koefodsskolen accentuerades också skillnaderna mellan skolorna. Træningsskolen gick in för att utbilda ungdomar för arbetslivet och profilerade sig inte som en socialpedagogikinstitution, utan som en praktisk yrkesskola. På Træningsskolen betonade man vikten av att de unga skulle få en yrkesutbildning. Målsättningen var att ge möjlighet till arbete och utbildning till den grupp av unga, som länge varit utestängd från de utbildningsmöjligheter som normalt finns tillgängliga för åldersgruppen ifråga. Av eleverna som kom till Træningsskolen, befann sig en stor del redan på andra institutioner, men orsaken till att de sökte sig till Træningsskolen var skolans utbud på såväl arbetsträning som undervisning. Betydande investeringar i maskiner och undervisningsutrymmen krävdes för att skolan skulle kunna ge en god utbildning. Den självständiga Træningsskolens målsättning var att även i framtiden erbjuda en möjlighet till yrkesutbildning för unga med speciella anpassningssvårigheter. (Notat om Træningsskolen till Direktoratet for arbejdsmarkedsuddannelserne og Kofoedsskolens bestyrelse 9.8.1977). På Træningsskolen tog man genast från början en avvisande hållning till såväl alkohol som drogmissbruk. Missbruket medförde negativa konsekvenser för eleverna och gick inte att förena med utbildning och arbetsliv. På Koefodsskolen hade man en annan inställning. Där gavs eleverna möjlighet att dricka inomhus, vilket urartade helt. Missbruket bland eleverna var accepterat och som en följd av det växande missbruket ökade våldet som blev ett allt större problem bland Koefodsskolens elever. På Træningsskolen gick man en annan väg. Inga rusmedel, inget våld, ingen kriminalitet accepterades bland skolans elever. Elever som rökte hasch blev dömda till böter och om man tog in knark till skolan, betydde det utvisning från skolan. Træningsskolen gjorde en klar markering och satte hårt mot hårt (ibid. 1998, 119). Detta är kanske ännu idag en av de synliga skillnaderna mellan Træningsskolen och Koefodsskolen. En annan skillnad ännu idag är att Træningsskolen erbjuder kompetensgivande yrkesutbildning, medan produktionsskolan är en social institution för aktivering. Från Koefodsskolens sida uttryckte man sitt bekymmer över huruvida Træningsskolen även i fortsättningen skulle komma att hålla fast vid sin målgrupp. Den farhågan visade sig vara obefogad. Træningsskolen framhöll att trots att skolan var inriktad på att ge de unga kvalifikationer på arbetsmarknaden, så önskade skolan ändå inte bli en “ren” utbildningsinstitution. (Redogørelse om Træningsskolens klientel og arbejdsmetode i perioden 1974-1979; 1979).

År 1979 blev Träningsskolen en självständig institution, för vilken Koefoedsskolen inte längre hade ansvar (Melgaard 1998, 136). Detta var samtidigt startskottet för den pedagogik som senare skulle komma att användas i det dagliga arbetet. Det var Träningsskolen i Kongelunden som blev den första nya Träningsskolen, senare TAMU på Dragør, som också länge kallats för huvudskolan.

Under den tid som TAMU har existerat har dess existens kännetecknats av att den har varit i en ständig utveckling. Skolans föreståndare Jens Bay med sin stab har sett till att verksamheten inte stått stilla. Man har ständigt varit uppmärksam på allt det som sker bland ungdomarna, i ungdomskulturen, inom utbildningssystemet, i arbetslivet och i samhället. Skolan har hela tiden följt med vad som händer i samhället. Jens Bay var medveten om att ungdomsarbetslösheten framkallar en förändring i ungdomskulturen vilket kan leda till en del sociala problem. Hurudan utbildning behöver de unga i målgruppen? Vilka områden i arbetslivet kan sysselsätta dessa unga? Detta var frågor som skolans ledning ständigt ställde. Detta har inneburit ett behov av kontinuerlig evaluering av verksamheten och av produktionen. Evalueringen av den egna verksamheten har alltid varit en del av skolans dagliga arbete, en del av medarbetarmötenas innehåll. Pedagogiken har likaså varit föremål för daglig utvärdering, så att den kan bli ett gott redskap för personalen och till nytta för eleverna. På TAMU har man eftersträvat en sådan meningsfull tillvaro för de unga att den känns mera attraktiv än haschmissbruket.

Den 15 maj 1990 blev skolan av Arbetsministeriet godkänd som ett AMU-Center (Arbetsmarkeds Uddannelse Center). I september samma år godkände "Uddannelsesudvalget for specialarbejdere" TAMU som en kompetensgivande arbetsmarknadsutbildning. Under verksamhetsåret 1991 började den första utbildningen på AMU Center Dragør. I juni 1992 gjorde Köpenhamns kommun ett avtal om överlåtelse av verksamheten på Vidskøl Kloster till AMU Center Dragør för att på Jylland grunda en enhet. I november 1992 slöt Århus Byråd ett avtal med AMU Center Dragør om att etablera en avdelning i Århus, med finansiellt stöd från Århus Amt. Den 27 december 1993 utgav Arbetsministeriet ett speciellt tillkännagivande om AMU-Center Dragør, Träningsskolen for unge.

Den första juni 1994 ingicks ett avtal mellan AMU Center Dragør och Köpenhamns kommun om att etablera en avdelning av skolan i Köpenhamn. Från den 1 mars 1995 blev alla TAMU-aktiviteterna statsfinansierade enligt ett beslut från Arbetsministeriet. I Aalborg grundades ett nytt TAMU Center Aalborg år 1997 genom ett samarbetsavtal med Aalborg kommun. Ett år senare 1998 grundades TAMU Center Amager, som ett försöksprojekt för vuxna. Det nyaste TAMU-centret finns i Odense och invigdes i oktober 2000.

I april 2002 överfördes TAMU från Arbetsministeriet till att lyda under Undervisningsministeriet (personlig kommunikation med J. Bay 16.4.2002).

3.2 Mål och uppgift

TAMU's uppgift är att verkställa och genomföra en speciellt uppgjord, kompetensgivande arbetsmarknadsutbildning och yrkesinriktad arbetsmarknadsträning med stöd av Bekentgørelse nr. 910 af 02/10/2000 i enlighet med den budgetram, som är reserverad i budgetlagen för budgetåret och av Arbetsmarknadsstyrelsen anmäld för finansiering av aktiviteter (Træningsskolens arbejdsmarknadsuddannelser: Virksomhedsregnskab 1999, 3).

Træningsskolens arbetsmarknadsutbildning är en speciellt uppgjord och praktiskt orienterad arbetsmarknadsutbildning, som har till uppgift att genom en konsekvenspedagogisk metod och under arbetsplatsliknande villkor ge deltagarna arbetskompetens med hänsyn till:

1. att befärma deltagarnas möjligheter till sysselsättning
2. att försäkra sig om att den enskilda deltagaren är fastare knuten till arbetsmarknaden och
3. att försäkra sig om att den enskilda deltagaren har möjlighet till vidare utbildning inom den övriga arbetsmarknadsutbildningen.

(Bekentgørelse om Træningsskolens arbejdsmarknadsuddannelser Kap.1 § 2).

Skolans undervisning skall bygga på konsekvenspedagogik som metod. Att sådant särskilt omnämns på förordningsnivå är inte vanligt, i synnerhet inte i Danmark där varje skola har en frihet att använda sin egen pedagogik. Konsekvenspedagogiken skall utgöra grunden för verksamheten i TAMU.

TAMU var fram till 1 april 2002 en del av den danska arbetsmarknadsutbildningen (AMU). Då överfördes verksamheten till undervisningsministeriet och blev således en del av det danska yrkesutbildningsutbudet. TAMU har byggt upp ett självständigt undervisningsprogram, där arbetet spelar en central roll i utvecklandet av både sociala och yrkesmässiga kvalifikationer (Munk 1999, 10-11).

Den speciella utbildningsform som TAMU i dag har för de unga, bygger dels på de mångåriga erfarenheter som man fått genom att arbeta med denna arbetsmarknadspolitiska målgrupp. I utbildningen kan ingå arbetsträning. Intagningen till utbildningen sker på non-stop basis, så att nya elever varje dag kan inleda sina studier inom TAMU och bli utexaminerade individuellt. Individuella utbildningsplaner finns för varje elev trots att alla följer ett gemensamt utbildningsupplägg. Utbildningen inom TAMU är mycket flexibel när det gäller att möta elevers individuella behov. Avsikten är att ge eleverna en realistisk inblick i de krav som den danska arbetsmarknaden i dag ställer på sina anställda. Samma krav på tillförlitlighet, flit och noggrannhet som en vanlig arbetsgivare skulle ställa på sina anställda, ställs på eleverna under utbildningstiden. Eleverna vet vad som väntar dem i arbetslivet.

Produktionen på skolan är viktig både ur praktisk och ur pedagogisk synvinkel. Genom att delta i produktionen har eleven möjligheter att handla, att göra val, att bedöma en situation, att ta ställning till kostnader, till material, till kvalitet och till tidtabeller. De

har möjlighet att komma i kontakt med kunder och öva sig i kundservice. Genom att delta i en riktig produktion får eleverna inblick i vad allt som behövs för att en produktion skall fungera från råvara till färdig produkt.

På TAMU skall eleverna få möjlighet att lära sig att ta hänsyn till konsekvenserna av sina handlingar och val. För många elever är det en ny erfarenhet. TAMU är en skola där man i förhållanden där utgången inte behöver vara katastrofal tillåter eleverna att göra misstag för att de skall lära sig att se orsakssambandet.

Målsättningen för TAMU är att skapa en balans mellan en kravorienterad arbetslivskultur och en social kultur som bygger på socialt ansvar, tolerans och förståelse. Jens Bay (personlig kommunikation 22.2.2000) har uttryckt detta genom att fastslå att:

“Den pedagogiska insatsen skall varken inskränkas till en övervägande teknisk kvalificeringsstrategi i form av en inlärningspraxis eller en social kvalifikationsstrategi, i form av en terapeutisk eller social behandlingspraxis. Målet är på många sätt logiskt och praktiskt-socialt: man skall samarbeta med den enskilda eleven på ett sådant sätt att den enskilda eleven får kompetens och kvalifikationer, som kan skapa en solid tillhörighet till arbetsmarknaden och ge en möjlighet till integrering på andra sociala arenor. Detta skall ske i en öppen och välfungerande miljö, där det finns plats för sociala processer av socialt ansvariggörande karaktär”.

Målet är att skapa sådana pedagogiska möjligheter, att eleverna på ett konkret plan får ansvar för genomförandet av sin utbildning. För att klart tydliggöra de krav och förväntningar som ställs på eleverna, införde man utbildningsboken (bilaga 1). Eleven har alltid utbildningsboken med sig och i den får han eller hon varje närvarodag påteckning av sin kontaktperson på skolan. Genom utbildningsboken kan eleven följa med hur utbildningen framskrider. I den antecknas de obligatoriska samtalen som eleven har haft samt frånvarodagarna.

I målsättningarna för utvecklandet av skolans verksamhet betonades vikten av tydligare arbetsstruktur och styrning, bättre planering med avsikt att åstadkomma bättre resursanvändning, lägre avbrytningsprocent bland eleverna, högre produktivitet och bättre utnyttjande av den befintliga kapaciteten (Träningsskolens arbetsmarknadsuddannelser: Virksamhetsregnskab 1997).

3.3 Målgrupp

Enligt Lov om arbetsmarknadsuddannelse och Bekendtgørelse om Träningsskolens arbetsmarknadsuddannelser (Arbetsministeriets bekendtgørelse nr. 910 af 02/09/2000) är TAMU en möjlighet endast för de unga som på grund av speciella anpassningssvårigheter inte omedelbart kan genomföra en utbildning inom de övriga delarna av arbetsmarknadsutbildningen eller i enlighet med övrig utbildningslagstiftning. Dessa unga saknar andra utbildningsmöjligheter. I lagstiftningen är målgruppen fastslagen till unga i åldern 18-30 år som står till arbetsmarknadens förfogande, men som saknar de nödvändiga utbildnings-

och arbetsmarknads kvalifikationer, som behövs för att kunna få ett arbete. För att eleverna skall nå de nödvändiga yrkesmässiga och sociala kvalifikationer som kan bidra till att förbättra deras förutsättningar för att fungera i arbetslivet är målgruppen avgränsad till att gälla de unga som är socialt utsatta och som är i behov av en särskild pedagogik, som saknar mognad och som har dåliga arbetsvanor, saknar stabilitet och förmåga att hålla tider samt saknar förmåga att följa med i den teoretiska undervisningen. Man räknar med att målgruppen består av 6 000-8 000 ungdomar, som befinner sig i farozonen för att marginaliseras (Træningsskolens arbejdsmarkedsuddannelser 1998,). TAMU tar sig an den allra svåraste gruppen av unga, som står utanför arbetslivet. De som vill bli elever på TAMU, får inte vara i behov av vård, t.ex. psykiatrisk vård eller narkomanvård. Eleverna skall ha en tillräckligt god fysisk och psykisk kondition för att kunna klara av skolgången. Därtill skall eleven ha en önskan om att komma igång med någonting annat och att skaffa sig en utbildning, samt längre fram ett arbete. Man arbetar med den grupp av utstötta unga, som ingen har velat befatta sig med och där andra skolor, institutioner och myndigheter ofta har misslyckats. Enligt en evaluering, som gjorts på uppdrag av Arbejdsmarkedsstyrelsen utgör dessa unga den svagaste gruppen på arbetsmarknaden (Evaluering af unge TAMU, 2000). Av de nuvarande TAMU-eleverna hade 27,7 % en annan etnisk bakgrund än dansk. Tidvis har denna siffra uppgått till 50 %. Av TAMU-eleverna hade 64,5 % avbruten utbildning bakom sig och 21 % hade avbrutit sin grundskoleutbildning på årskurs 8 eller senare. Av de nuvarande TAMU-eleverna uppgav 40,1 % att de inte trivdes i grundskolan. 49,7 % av eleverna hade levt på utkomststöd omedelbart före de började på TAMU. Av evalueringsrapporten framgår det vidare att 40 % av de nuvarande eleverna på TAMU har blivit dömda för straffbar handling och 52,9 % har tidigare missbrukat hasch eller andra liknande medel (Evaluering af unge TAMU 2000, 39-45). Om man bortser från att TAMU inte upptar elever som har behov av behandling, så kan man säga att skolan har hand om den tyngsta målgruppen som är i behov av yrkesutbildning. TAMU-elever saknar yrkesutbildning och har haft svårigheter att komma in på arbetsmarknaden. De har haft svårigheter att behålla det arbete de hade fått. Eleverna har i regel många försök och misslyckanden bakom sig. En stor del av eleverna säger själva att de har läs- och skrivsvårigheter. Kännetecknande för eleverna är att de är resurssvaga och har svårt att tillägna sig teoretisk utbildning. De har lättare att tillägna sig ny kunskap genom praktiskt arbete än genom teoretiska studier. Eleverna har erfarenhet av långtidsarbetslöshet, missbruk och kriminalitet.

Elevernas ekonomiska ställning under utbildningstiden framgår av bilagan över elevlöner (bilaga 2), av vilken också framgår elevens kostnader under utbildningstiden.

En del av eleverna kommer från en hemmiljö som inte har kunnat stöda dem och från en bostadsmiljö med många sociala problem. En del av de unga har vuxit upp i missbrukarmiljö, på barn- och skolhem. Skolans elevgrupp är mycket heterogen. Skolan är inte till endast för elever med vissa problem, utan för alla dem som behöver förbättra sin sociala och yrkesmässiga kompetens för att komma in på arbetsmarknaden. Bland TAMU-eleverna finns också elever som varken har problem med missbruk, kriminalitet eller uppförande, men som är så blyga och försiktiga att de inte kan ta sig fram på

arbetsmarknaden. För dessa elever ger TAMU en möjlighet att bli modigare, självsäkrare och starkare.

TAMU-elever kan indelas enligt Bodil Glad (personlig kommunikation 22.10.1999) i följande kategorier:

1. Unga som har svag skolbakgrund, flera skolbyten, skolgång i specialklasser, skolhem
2. "Tysta existerare", som saknar krav och möjligheter
3. Unga som har god kunskapsmässig kapacitet, men är socialt missanpassade och kan inte omedelbart ingå i en social gemenskap
4. Unga som i många år varit föremål för många kommunala, sociala projekt, produktionsskolor, sysselsättningsarbeten och annan aktivering
5. Elever som inte ännu känner till kraven på den danska arbetsmarknaden
6. Elever, som har svårt att komma in och hålla fast vid sitt arbete p.g.a. missbruk och kriminalitet

Det är svårt att formulera målgruppen så att den inte blir alltför negativ. Men eleverna har trots allt mycket stora dolda resurser. De har en vilja till förändring av sin livssituation och att få komma in i arbetslivet. Viljan till förändring, är den viktigaste förutsättningen för att bli antagen som elev på TAMU. Principen är att eleven främst skall vara intresserad av att skaffa sig kompetens på arbetsmarknaden. Om andra saker är viktigare för dem, skall de välja det andra. Om en elev som söker in till TAMU är i behov av psykiatrisk eller missbrukarvård, då skall eleven först klara av det och därefter återkomma med sin ansökan till TAMU. Elever som inte är tillräckligt motiverade för att skaffa sig en utbildning, måste göra det de är motiverade till, så att någon annan kan få utbildningsplatserna under tiden. Elever som är mera intresserade av att fortsätta med sitt missbruk eller sin gamla livsstil än att gå i skola, skall göra det ända tills de kommer på andra tankar. TAMU klarar inte av att utbilda missbrukare, därför måste eleven ta ställning till sitt missbruk.

Det är viktigt för TAMU att hålla fast vid den rätta målgruppen: eleverna som saknar andra utbildningsmöjligheter. De elever som tas in till TAMU får inte vara för bra, d.v.s. inte sådana elever som skulle klara av en annan utbildning. Eleverna får heller inte vara för "svaga" så att de inte orkar eller klarar av de krav som ställs på dem, p.g.a. att de har för stora problem med sitt missbruk eller sitt dåliga fysiska eller psykiska hälsotillstånd (personlig kommunikation med B. Glad 22.10.1999).

3.4 Personalens handlingsprinciper

Den 7-punktsmodell som gäller eleverna på TAMU kan likaväl gälla personalen. Men för personalen finns egna handlingsprinciper. Av personalen förväntas:

1. Öppenhet
 - innebär hög informationsnivå. Alla skall ha maximalt inflytande på allt som föregår
 - personalen skall inte manipulera med informationen
2. Direkthet
 - man talar till varandra, inte om varandra
3. Kritiskt samarbete
 - man ger direkt kritik, för att kunna hitta en annan bättre lösning nästa gång
 - kritiken bör vara konstruktiv
 - kritiken bör handla om saken, inte om personen
4. Ömsesidig respekt
 - om personalen visar eleven respekt, så visar eleven personalen respekt
 - eleven märker genast om man talar ner till dem eller om man talar till dem som människa till människa.
5. Tron på konflikter
 - på TAMU tror man på det goda med konflikter
 - man jagar inte konflikter, men då en konflikt uppstår, tar man vara på den
6. Anpassning – utveckling
 - personalen skall inte se till att eleven anpassar sig, utan att eleven utvecklar sig
 - en anpassad elev gör vad personalen förväntar sig endast då någon ser på. En utvecklad elev gör det även när ingen ser på
7. Personalen får inte moralisera
 - personalen skall endast synliggöra olika alternativ för eleven och ge eleven valmöjligheter och rätt att ta konsekvenserna för sina val
8. Personalen bör inte tumma på de pedagogiska hållningarna
(B. Glad, personlig kommunikation 2.11.1999).

En viktig princip är att personalen känner sina elever. Personalen förväntas känna sina elever så väl att man på skolan inte testat eleverna ifråga om droger. De skall kunna se om det är något som är galet med eleven och våga ta itu med det. Personalen bör leva nära eleven, se eleven, men inte fatta beslut för eleven eller ta ifrån eleven ansvaret för egna beslut.

De centrala principerna skall genomtränga all verksamhet. De kan inte läras utantill, de kan endast tillägnas. Att förstå de konsekvenspedagogiska hållningarna är en mognadsprocess.

3.5 Verksamheten

Verksamhetsidéen för TAMU är att bygga upp och utveckla en pedagogisk och professionell praxis som är så exakt och stark att TAMU-centren kan balansera mellan arbetsmarknaden och det sociala med en likartad pedagogisk kvalificeringsstrategi (Hammerlin 1997, 5).

Undervisningen på TAMU är inriktad på att eleverna utbildas för arbetslivet. En sådan målinriktning ställer stora krav på eleverna. Att studera och arbeta inom TAMU innebär att man måste vilja lära sig något för att komma in på arbetsmarknaden och för att hållas där. Det är inte möjligt att vara elev och endast fördriva tiden. Eleverna skall inte endast lära sig ett yrke, utan de skall också lära sig att ta ansvar för det de gör, ta hänsyn till andra och att möta de krav som arbetslivet ställer. Den sociala delen av verksamheten är minst lika viktig som den yrkesmässiga. En av de svåraste och viktigaste sakerna som eleven får lära sig är att följa klockan och kalendern. När eleven kan det har möjligheterna att komma in på arbetsmarknaden betydligt förbättrats.

Arbetet på TAMU är alltid ett riktigt arbete, med riktiga arbetsuppgifter och riktiga kunder. Det riktiga arbetet är motsatsen till sysselsättning. Produkten eller tjänsten skall vara färdig i tid och den skall klara en noggrann kvalitetskontroll. Även den kräsnaste kunden skall kunna vara nöjd med slutresultatet. Samma principer följs som på en vanlig arbetsplats. Läraren eller arbetsledaren är samtidigt arbetsgivaren. Det som inte är acceptabelt på en vanlig arbetsplats är inte heller acceptabelt på TAMU. Läraren/arbetsledaren reagerar på samma sätt som en vanlig arbetsgivare skulle göra i en motsvarande situation. Genom de dagliga situationerna i det praktiska arbetet får eleven lära sig vad som passar och vad som inte passar. Lärarna är förvånade över hur ofta de unga faktiskt inte vet hur de skall handla, därför att de aldrig tidigare varit i en motsvarande situation. Eftersom inläringen på TAMU är handlingsorienterad, så är det genom sitt handlande som eleven får ny kunskap för arbetslivet.

Då eleverna gör ett riktigt arbete är de värda att få en riktig lön (bilaga 2). Att lönen är riktig för ett riktigt arbete är en av de bärande verksamhetsidéerna (personlig kommunikation med J. Bay 22.10.1999).

3.5.1 Enheter i Danmark

Vid undersökningstidpunkten fanns det sju TAMU-enheter runt om i Danmark. År 2005 har TAMU sex enheter på grund av att vuxen-TAMU-enhetens elever har integrerats i andra enheter. Vid undersökningstidpunkten fanns tre av skolorna inom Stor-Köpenhamnsområdet, där behovet av denna typ av utbildning är störst. På Jylland finns tre skolor och den nyaste skolan öppnades i oktober 2000 i Odense på Fyn. Fem av skolorna hade internat. År 1999 påbörjade man ett treårigt försök med Vuxen-TAMU, för personer över 30 år som befann sig i en riskzon för marginalisering från arbetsmarknaden. Vuxen-TAMU-eleverna har nu integrerats till andra TAMU-enheter. Vuxen-TAMU fanns på Amager i Köpenhamn och var en dagskola. TAMU Københavnskskolen på Viborg-gaden är den enda enhet utan internatplatser.

Internatskolorna har haft en viktig roll i profileringen av TAMU. Många av TAMU-eleverna bor dåligt eller saknar helt och hållet en egen bostad. När en ung människa försöker förändra sin livsstil spelar boendet en stor roll. Det är viktigt att komma bort från en dålig kamratkrets eller från en missbruksmiljö. Internatboendet är ett led i denna

process. Trots att avstånden i Danmark inte är långa, kan vägen till den närmaste TAMU-skolan bli ett problem för skolgången. Då är internatboende ett lämpligt alternativ. För de elever som har egen bostad och som klarar av ett självständigt boende, är dagskolan ett gott alternativ. Internateleverna betalar för sitt boende och alla elever betalar för sin mat (bilaga 2).

Årligen har TAMU-enheterna ca 500 elever. TAMU är ett litet utbildningsutbud inom det danska utbildningssystemet. Detta kan ses både som en fördel och som en nackdel. Fördelen är att utbildningssystemet varken är stelt eller trögt. Det är lätt att omforma utbildningsinriktningarna och anpassa dem till den utveckling som sker på arbetsmarknaden. Det faktum att TAMU är ett litet skolsystem i Danmark gör att man inte kan fånga upp så många elever och att TAMU tillsvidare är tillgängligt som ett utbildningsalternativ endast på några orter.

Till sin fysiska miljö är alla TAMU-enheter mycket olika. Skolorna är belägna såväl i lantliga idyller, som i medeltida kloster och fabriksbyggnader. TAMU-Drøgør, som är den äldsta skolan, ligger vid havet i Kongelund på Amagers sydspets utanför Köpenhamn. I Aalborg finns TAMU i en gammal cementfabrik, i Årshus i ett f.d. ålderdomshem, i Vitskøld i ett medeltida kloster och i stadskärnan av gamla Odense i ett rytteristall. Skolan inne i Köpenhamn är belägen i en traditionell fabriksbyggnad. Det finns en medveten strävan att göra skolans fysiska miljö så trivsam som möjligt. Skolan har köpt in modern konst som pryder korridorerna, arbets- och klassrummen. Den utställda konsten på skolan har alltid lämnats ifred. Gårdsplanerna pryds av vackra planteringar och springbrunnar, som skapar en harmonisk stämning. Bay säger att de estetiska tingena på skolan spelar en stor roll för det har att göra med den grunduppfattningen att vi människor handlar i situationer och därmed i samspel med vår omgivning. Det är naturligt att människor i en destruktiv miljö handlar destruktivt. På TAMU finns ett klart samband mellan estetik och pedagogik. Dessa två kan inte skiljas åt, eftersom pedagogiken har mycket med form att göra. Eftersom vi människor lever i samspel med vår omgivning och reagerar i förhållande till vår omgivning, är det osunt att sätta barn och unga i en oestetisk miljö. De estetiska ramarna är då avgörande. Bay är helt säker på att eleverna omedvetet och emotionellt har märkt att de estetiska ramarna i skolan är goda. Estetik har med känslor att göra. Om man kommer in t.ex. i ett oestetiskt bostadsområde, där allt har förfallit och slagits sönder, får man en känsla av hopplöshet. Den yttre miljön väcker antingen behag eller obehag. TAMU-miljön skall väcka behag, inge hopp och vara ett tecken på att man på detta sätt visar respekt för eleverna och deras arbetsmiljö (personlig kommunikation med J. Bay 22.10.1999).

Föreståndarsekretariatet finns på Viborgsgaden i Köpenhamn. Här finns den högsta ledningen för TAMU. Föreståndaren heter Jens Bay och han är den administrativa ledaren för alla TAMU-enheter. Här arbetar i ledningsgruppen. Skolornas ekonomi och produktion administreras från Föreståndarsekretariatet, som också ger skolorna den pedagogiska handledningen. Föreståndarsekretariatet har en avgörande roll när det gäller att välja fastigheter för skolorna och i att planera utformningen av skolans fysiska miljö.

3.5.2 Organisationsmodellen

TAMU är organiserad som en självständig institution med statlig anknytning och finansiering genom statsbudgeten. Skolenheterna är således ekonomiskt oavhängiga av kommunerna och av “amtkommunerna” (motsvarar län i Finland och Sverige och av fylken i Norge). (Evaluering af unge TAMU 2000, 30.)

TAMU är organiserad som en helhet under en gemensam ledning. Organisatoriskt är TAMU uppbyggd så att den har ett Föreståndarsekretariat som har hand om den överordnade ledningen och ansvaret. De enskilda skolorna leds av en utbildningschef. År 2000 bildade de sju TAMU-enheterna ett landsomfattande utbildningsutbud för de unga. I och med att man har fått flera enheter och verksamheten har vuxit, har utarbetandet av en ny organisationsmodell blivit nödvändigt.

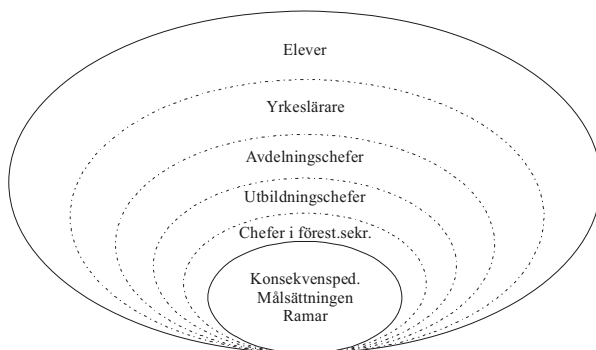
Verksamheten kännetecknas av stor dynamik. Den nyaste organisationsmodellen utarbetades i maj 2000.

Kravet på den nya organisationsplanen är att den i praktiken samtidigt skall kunna omfatta både en lednings- och en arbetsstruktur, med en hög och synlig ansvars- och beslutskompetens i organisationens alla led. Avsikten är att en enskild medarbetare kan få konkret förståelse för sitt medansvar för de målsättningar som har uppställts (TAMU 2000, 1). Den cirkulära modellen visar hur man i arbetet utgår från målsättningen att få de unga i arbete genom att inom de ramar som har tilldelats verksamheterna använda konsekvenspedagogik som metod. Personalkategorierna genom hela organisationen förväntas arbeta utgående från denna modell, så att man i slutändan betjänar eleverna och hjälper dem att komma in i arbetslivet.

Målmedvetenheten är kännetecknande för TAMU-organisationens ledning och alla medarbetare. Därför har målstyrningen stor betydelse. “Management by objectives” (=MBO) kan tänkas beskriva TAMU-organisationen. Konceptets huvudbudskap kan formuleras så här: “Organisationen måste utveckla så precisa huvudmål och delmål som möjligt” (inom TAMU skall elever klara arbetslivets krav, såväl yrkesmässiga som sociala krav); man måste utveckla en strategi för hur målen skall uppnås (inom TAMU tillämpas konsekvenspedagogik som strategi i arbetssituationer för att uppnå målet) och därtill måste man precisera, mäta och utvärdera de uppnådda resultaten (inom TAMU görs det genom dagliga medarbetarmöten, intern och extern evaluering samt genom fortbildning av personal) (jfr Røvik 2000, 51). Men TAMU-organisationen har också drag av “Total Quality Management” (= TQM) i det att man i TAMU-organisationens verksamhet sätter eleven i centrum. Enligt TQM bör ledningen skaffa sig kunskap om kundens önskemål och sedan se till att tillfredsställa deras behov så väl som möjligt (ibid. 2000, 53). Inom TAMU följer man hela tiden med de förändringar som sker i samhället, på arbetsmarknaden och inom ungdomskulturen och anpassar den kunskap man får om de förändrade behoven till den verksamhet man bedriver. Kännetecknande för TQM är ledningens ovillkorliga och helhjärtade engagemang, kundorientering, kontroll av kvaliteten på interna processer, fortlöpande förändringar och förbättringar av arbetssätten

och allas medverkan där kvalitetsförbättringarna inte endast är en ledningsfråga. (ibid. 2000, 54-55).

Den cirkulära arbetsmodellen



Figur 2. Den cirkulära arbetsmodellen

I den nya organisationsmodellen (fig.2) vill man få en sådan ledarstruktur som kan skapa möjligheter till en öppen, avproblematiserande och handlingsorienterad beslutsform, med utgångspunkt i den konsekvenspedagogiska hållningen, metoden och idéramarna samt de uppställda målen (TAMU 2000, 2).

I organisationen har alla ett ansvar på olika plan. Modellen kräver att man fokuserar mera på ledningsprocessen på alla nivåer, än på positioner och regler, emedan det är en förutsättning för att den enskilda organisationen kan fatta beslut och handla självständigt (TAMU 2000, 3-4).

En följd av att detta är att alla medarbetare på TAMU skall ha en hög kompetensnivå. Under de kommande åren skall man satsa på att höja kompetensnivån och kompetensutvecklingen både på det yrkesmässiga och på det pedagogiska området.

Den nya organisationsmodellen har inneburit dels en decentralisering av beslut, dels en delegering av ansvar till skolorna och till de enskilda medarbetarna. En av avsikterna med den reviderade organisationsplanen är att förebygga oväntade problem genom att flytta fokuset från enskilda personer till TAMU som helhet. Detta ger möjlighet för flera att engagera sig i beslutsprocessen.

Föreståndarsekretariatet behöver inte mera ta ställning till alla detaljfrågor, utan man förväntar sig att man på skolorna skall kunna fatta beslut i enlighet med de allmänna riktlinjerna för skolans verksamhet och i enlighet med konsekvenspedagogikens filosofi.

3.5.3 Utbildningsutbudet

Följande utbildningsinriktningar och arbetsområden finns representerade inom TAMU enheterna:

- Järn- och metall
- Träindustri
- Byggnadsverksamhet
- Transport
- Lager
- Växthusodling
- Lantbruk
- Fastighetsskötsel
- Rengöring
- Cafeteria/kantin
- Textil

Utbildningsområden inom TAMU måste fylla vissa kriterier:

- Det måste vara fråga om ett riktigt arbete. Ett arbete som måste bli utfört.
- Det skall finnas tillräckligt med uppdrag både på skolan och ute i arbetslivet.

Om så inte är fallet upphör man med verksamheten och utbildningen, vilket också har skett med två utbildningsområden i Köpenhamn och Aalborg (personlig kommunikation med J. Bay 20.9.1999).

3.6 Kostnader

TAMU:s verksamhet finansieras genom en budgetlag. För år 2000 har 50,6 miljoner danska kronor reserverats i budgeten. Med den summan förväntas TAMU täcka kostnader för 104 900 elevdygn och upprätthålla sju skolor. För eleverna är undervisningen gratis. Kommunerna deltar inte heller i kostnaderna, utan allt finansieras från medel i statsbudgeten. År 1999 hade skolan 94 893 elevdygn till ett genomsnittligt pris av 478 dkr/elevdygn (Träningsskolens arbetsmarknadsuddannelse: Verksamhedsregnskab 1999).

En del av eleverna bor på skolans internat, för vilket de själva betalar en månadsavgift. Skolan får också inkomster från sin produktion. TAMU har som skola rätt att producera varor och tjänster och rätt att sälja dem. Av TAMU:s redovisning (1999) framgår att försäljningen av varor och tjänster och de därtill anknutna intäkterna har i ett antal år stabilt täckt omkring 26 % av utgifterna (Träningsskolens arbetsmarknadsuddannelse: Verksamhedsregnskab 1999)

Tabell 3. Genomsnittliga utgifter per elevdygn på de olika TAMU-enheterna (nettoutgifter)

Enhet	Redovisning	Budget	Budget
	1999	1999	2000
Dragør	358	385	357
Vitskøl	605	532	590
Århus	425	406	463
København	396	324	292
Aalborg	319	288	298
Odense (ny skola 2000)	-	-	650
Genomsnittlig nettoutgift per elevdygn	478	509	483

(Källa: Träningsskolens arbetsmarknadsuddanelse: Verksamhedsregnskab 1999)

Vidskølskolen, som är belägen i ett kloster har högre driftsutgifter och kommer att vara dyrare än de övriga enheterna, utan att skolan har högre intagningsmöjligheter av elever. Elevpriset per dygn är betydligt lägre i TAMU-København, därför att den i motsats till de övriga skolorna är en dagskola. De andra skolorna har elevinternat. Kostnaderna för TAMU-Odense är högre, därför att skolan fortfarande etablerar sig. Skolan invigdes i oktober 2000 (bilaga 3).

Ser man på kostnaderna i förhållande till det resultat som utbildningen ger, är de mycket rimliga. En arbetsmarknadsutbildning som leder till att svårt sysselsatta ungdomar kommer in i arbetslivet och också klarar av att behålla sina arbetsplatser är alltid en god investering (bilaga 2 och 3).

En jämförelse med kostnader för missbrukarvård visar att en plats inom missbrukarvården på Sjaelland för unga över 18 år kostar (2003) kostar 1043 dkr/dygn, vilket på årsnivå betyder ca 380 000 dkr.

(http://www.ungcenter.dk/site/dk/praktisk_info/ 2.11.2003).

Eftersom många TAMU-elever uppger att de har haft problem med haschrökning är denna kostnadsjämförelse relevant. Av TAMU-eleverna har 52,9 % haft ett tidigare haschmissbruk eller missbruk av andra liknande medel (Evaluering av Unge TAMU, 2000, 39-45). Kostnaderna för både missbrukarvård och bestraffning är högre än för kostnader av den typ av utbildning som TAMU ger. Av eleverna har 40 % ett straffregister och en del av dem har varit i fängelse (jfr ibid. 2000). Därför kan kostnaderna för samhället för ett eventuellt fängelsestraff också jämföras med vad det kostar att utbilda samma personer inom TAMU.

Om man jämför kostnaderna för TAMU med kostnaderna för fångvården är skillnaderna stora. År 2000 kostade en fånge i ett slutet fängelse i medeltal 555 004 dkr i året eller 1559 dkr/dygn. År 2000 kostade en fånge i ett öppet fängelse 237 615 dkr/år, vilket betyder 651 dkr/dygn. Trots att en betydande del av TAMU-eleverna gjort sig skyldiga till kriminella handlingar, kan man inte dra den slutsatsen att fängelsevistelse

skulle vara ett alternativ till TAMU, men priset på fångvården kan tjäna som en jämförelse till kostnaderna för TAMU. (Statistik från Kriminalforsorgen i Danmark, K. Raundrup personlig kommunikation 27.10.2003)

3.7 Den pedagogiska vardagen

3.7.1 Konsekvenspedagogikens utgångspunkter

Konsekvenspedagogiken arbetar utgående från vissa principer som präglar arbetet på skolan. Kännetecknande för sättet att arbeta är att det är *handlingsorienterat, situationsbestämt, hållningsstyrt och elevcentrerat*.

Handlingsorienterat arbetssätt

I konsekvenspedagogikens grundsyn ingår att människan är det som hon genom sina handlingar visar att hon är. Den pedagogiska arbetsformen och organiseringen av inlärningsprocessen är bunden till den handlingsorienterade form som konsekvenspedagogiken står för (Träningskolens Arbejdsmarkedsuddannelser 1998). Den enskilda eleven är således inte fastlåst i en given tillvaro på grund av sitt ursprung. På TAMU tror man inte på det som kallas för det sociala arvet. Man tror inte heller att det genetiska arvet är avgörande för en människas framtid. Människan kan genom sina handlingar bli i dag någonting annat, än hon var i går.

Grundsynen är, att det "sanna" kommer till uttryck genom de handlingar som vi företar oss. Därför läggs det mycket större vikt vid det som en elev gör, än vid det som han säger. Eleven värderas således hela tiden utgående från sina handlingar. Bilden av eleven skapas utgående från det eleven gör och inte utgående från vad han säger sig göra eller utgående från det han förmodas göra. Elevbilden styrs inte av det lärarna förmodar eller det man antar, utan från det man konkret ser. Lärarna tar fasta på det eleven säger och det eleven verkligen gör. Målsättningen är att det finns en överensstämmelse mellan elevens ord och handlingar (fig.3).



Figur 3. Handlingsmodell för pedagogiska processer (Bay 1997, 107)

Situationsbestämt arbetsätt

På skolan tar man vara på situationen och på personen i den specifika situationen. Man låter ingenting vänta till i morgon, om det kan åtgärdas idag. Detta förutsätter en mycket noga uppföljning av eleven. Om en situation går förbi, är den förlorad och man kan inte vara helt säker om det kommer en ny liknande situation. Om lärarna först följande dag tar upp en "gammal" situation t.ex. gällande missbruk, är det lätt hänt att samtalet blir en personbestämd konfrontation som samtidigt är moraliserande. Elevernas tidsbegrepp är sådant, att om någonting har hänt för 24 timmar sedan så är det alltför sent. Det har hunnit hända så mycket annat sedan dess. Situationsbestämtheten betyder att man talar som om det handlade om just denna situation. För eleven handlar det inte om att han är god eller dålig, utan om handlingen var god eller dålig i just den situationen (J. Bay, personlig kommunikation 14.9.1999).

Hållningsstyrt arbetsätt

Hållningsstyrning är ett professionellt verktyg i pedagogiken, som bygger på att "det finns hållningar bakom allt som enskilda personer säger, anser och gör" (Bay 1997, 81). En förutsättning för att pedagogiken skall fungera, är att den baserar sig på en för alla anställda gemensam och förpliktande hållning, utgående från vilken man kan diskutera och fastställa vad som är rätt och vad som är fel i ett pedagogiskt sammanhang. En pedagogisk hållning kan i praktiken fungera som ett överordnat styrinstrument för den dagliga pedagogiska verksamheten och samtidigt utgöra ett grundlag för delegering av det pedagogiska ansvaret. Med en gemensam hållning kan man förhindra att konsekvenspedagogiken blir alltför pluralistisk, d.v.s. att alla snart har sin egen pedagogik och att det hela blir till ett virrvarr, där alla hållningar är lika betydelsefulla. Hållningsstyrningens målsättning är att den antagna pedagogiken blir det redskap som i vardagen reglerar samspelet mellan skolan och eleven. Hållningsstyrningen förutsätter en genomtänkt pedagogisk idé, där det finns ett samband mellan filosofi, teori och empiri. I ett sammanhang där man förstår varandra och förstår vad man är oenig om, kan man argumentera för en hållning (J. Bay, personlig kommunikation 14.9.1999).

Det är inte möjligt att använda sig av hållningsstyrning, utan att det finns en genomtänkt pedagogik bakom. Om medarbetarna inte har en gemensam människosyn, om de inte har en klar tanke om hur pedagogiken tillämpas och om de inte har en god kännedom om sina elever och deras situation, lyckas inte det pedagogiska arbetet. Att arbeta utgående från hållningar och inte utgående från regler är mera krävande. I varje kontakt med eleven krävs det av läraren att han utgår från en för pedagogiken gemensam människosyn samt beaktar den situation som är aktuell och den elev det handlar om. Hållningsstyrningen kan aldrig bli en mekanisk tillämpning av pedagogiken. Det finns ingen handbok där läraren kan hitta ett handlingsmönster om vad som är rätt eller fel, det finns inga tolkningar eller lösningar på problem som mekaniskt kan tillämpas, utan varje situation är unik och kräver kreativitet och omdömesförmåga av läraren. Men på skolorna

arbetar man hela tiden med pedagogisk handledning, som är ett medel för pedagogisk inspiration (J. Bay, personlig kommunikation 14.9.1999).

Ett arbetssätt som är elevcentrerad

Verksamheterna finns till för att eleverna skall beredas sådana situationer där de kan handla och där de kan göra val. Skolan finns för att eleverna genom sina handlingar skall kunna visa vad de verkligen vill, vad de kan och vilka de verkligen är. TAMU erbjuder vissa ramar innanför vilka eleven kan utvecklas och lära sig. Undervisningen, lärarna och den produktion som man har är inte ett självändamål, utan de finns till för att eleverna skall få många och nya inlärningssituationer. Genom sina egna val bestämmer eleverna om de vill ta dem tillvara eller inte. Inom TAMU har lärarna inte samma auktoritära ställning som de har i en del andra skolor. Eleverna väljer skolan eller så väljer de någonting annat. Eleverna väljer en förändring eller så stannar de kvar i sin gamla tillvaro. Lärarnas roll blir att presentera olika alternativ som finns för eleven. Inom konsekvenspedagogiken är eleven subjekt, inte objekt. Eleverna har alltid flera alternativ att välja mellan. Elevens ställningstagande är det som avgör, inte lärarens eller skolans (J. Bay, personlig kommunikation 14.9.1999).

3.7.2 *Uppläggningsen av undervisningen*

Undervisningen är uppbyggd på praktisk basis. Genom det praktiska arbetet får eleverna både yrkesmässiga färdigheter och den sociala kompetens som de behöver för att klara sig på arbetsmarknaden. Teoriundervisningen är begränsad till 1-2 timmar per dag. Skriftliga förhör förekommer inte och eleverna har inga läxor. Teoriundervisningen är nära anknuten till det praktiska arbetet som eleverna utför, och arbetsinsatsen utvärderas. Alla elever har varje vecka gemensam undervisning, som till innehållet motsvarar samhällskunskap. De genomgår en kurs i brandskydd, i första hjälpen och i ADB. För elever i kök- och kantinutbildningen är hygienkursen obligatorisk och transportlinjens elever tar körkort. Det finns möjlighet att ta ett truck- eller traktorkörkort. Eleverna deltar i exkursioner som ordnas till olika arbetsplatser.

Tiden på skolan är indelad i två delar. Den första delen består av kompetenstid och provotid. Där fäster man stor uppmärksamhet vid elevens sociala kompetens på arbetsmarknaden. Eleven kan delta i arbetsträning och få ett uppehåll i sin utbildning för att få mera tid att förbättra det som han inte är så duktig på. Den andra delen består av branschperiod I och II samt av utslussningstiden. Under den andra delen av utbildningen fokuserar man mera på de yrkesmässiga färdigheterna. Möjlighet till nollställning finns ifall eleven eller skolan behöver få betänketid om samarbetet skall fortsätta eller inte. Nollställningen kan vara i högst 30 arbetsdagar.

Kompetenstiden

Kompetenstiden består av minst 20 arbetsdagar. Denna period kan förlängas vid behov. Under denna tid får eleven känna efter om skolan har något att erbjuda honom eller henne. Eleven deltar normalt i arbetet på en av skolans arbetsplatser och i exkursioner som ordnas. Under kompetenstiden har eleverna möjlighet att pröva på skolans olika arbetsplatser, om de inte är alldeles säkra på inom vilket område de vill skaffa sin utbildning. Under tre dagar som ingår i denna del av utbildningen skall eleverna delta i en brandkurs och i en förstahjälpkurs. Kompetenstiden avslutas med ett utbildningssamtal. Utbildningssamtalet är avgörande för elevens fortsatta studier, d.v.s. om eleven skall komma vidare till provotidsfasen eller delta i arbetsträning. För att komma vidare behöver eleven en påteckning i sin utbildningsbok, (bilaga 1) som visar på deltagande i skolarbetet minst under 20 dagar, att eleven har en godkänd kurs i brandskydd och första hjälpen och påteckning att eleven har deltagit i utbildningssamtal.

Arbetsträning

Elever som inte är färdiga eller tillräckligt "dugliga" att gå vidare i sin utbildning, kan delta i arbetsträning. Arbetsträningen sker på samma skola, på den arbetsplats där eleverna har arbetat under sin kompetenstid eller på någon av skolans andra arbetsplatser. Man fastslår arbetsträningens längd tillsammans med eleven. Eleven skall från början ha klart för sig hur lång tid han eller hon har på sig att lära sig de saker som krävs. Arbetsträningens längd bestäms på en gång och inte stegvis, så att träningen skulle förlängas undan för undan. Man ingår ett avtal med eleven.

Arbetsträningen kan vara upp till 26 veckor och avsikten med den är att ge eleven mera tid t.ex. att lära sig de sociala spelreglerna som arbetslivet kräver. I frågan om arbetsträning handlar det alltid om en tillräckligt lång period, om en, två, tre eller fyra månader. Perioden skall vara så lång att det hinner hända någonting med eleven. Om eleven har lärt sig det som avsetts före arbetsträningstiden är slut, kan träningen avbrytas tidigare. Arbetsträningen finns till för att skolan skall kunna ta emot också mera krävande ungdomar som inte klarar av att vara arbetsmarknadsdugliga inom den normala kompetens tiden på 20 arbetsdagar. Under arbetsträningsperioden har de elever som behöver mera tid möjlighet att visa att de kan möta de krav som ställs på dem för att komma vidare till provotidsfasen. Efter arbetsträningen bör skolan och eleven avgöra om det är förnuftigast att eleven fortsätter sin utbildning eller att eleven lämnar skolan och gör någonting annat.

I arbetsträningstiden har eleverna samma sociala förmåner som om de var elever i skolan. Den enda skillnaden är att eleverna inte har någon utbildningsbok och att deras utbildningsdagar "inte löper". Tiden på skolan kan också påbörjas med en arbetsträningsperiod efter vilken eleverna har möjlighet att bestämma sig om de vill bli elever på skolan.

Prövotiden

Om elevens kompetenstid löper enligt planerna inleds en prövotidsperiod. Eleven börjar prövotiden på den arbetsplats inom skolan, där eleven gärna vill ta sin utbildning. Under kompetenstiden och under en eventuell arbetsträningsperiod har eleven haft möjlighet att pröva på andra arbetsplatser inom skolan. Prövotiden motsvarar 30 arbetsdagar. Eleverna har möjlighet att säga nej till denna utbildning och välja en annan bransch, om de märker att de vill något annat. I branschperioderna är det svårare att välja.

Om en elev blir sparkad från sin arbetsplats, betyder det ett 14 dagars avbrott i utbildningen. Då gäller inte utbildningsdagarna, eftersom eleven inte är på sin arbetsplats. Efter avbrottet fortsätter utbildningen på den arbetsplats, där eleven var innan han eller hon blev sparkad. Eleven behöver dock inte börja om sin prövotidsperiod.

Under prövotiden och under branschperiod I och II kan eleverna ha högst 30 frånvarodagar sammanlagt, oberoende av orsaken till frånvaron. Om frånvaron blir längre måste eleverna sluta sin skolgång, men kan komma tillbaka, när de tror att de kommer att klara av närvaroskyldigheten.

Arbetsträning kan också användas under prövotiden, om det visar sig att eleven behöver mera tid för att leva upp till de krav som utbildningen ställer.

Prövotiden avslutas med ett prövotidssamtal, där man vill försäkra sig om att eleverna vet vad de vill och att de är tillräckligt "mogna" för att gå in i branschperiod I.

Branschperiod I och II

Den egentliga yrkesutbildningen börjar i branschperioden. Varje branschperiod består av 50 vardagar. När eleverna kommer in i branschperioden, har de bestämt sig för att få sin utbildning inom just detta område. Hitills har eleverna kunnat flytta från arbetsplats till arbetsplats på skolan. Detta är en viktig pedagogisk process för eleverna. När eleverna kommer till sin första branschperiod, skall de vara så bra att de kan hålla fast vid den arbetsplats, som de har bestämt sig för och där de skall få sin utbildning. Yrkesläraren har även under denna period ansvaret för eleverna och det är läraren som ger eleverna påteckning i utbildningsboken. Om eleverna hör till den kategori som skall ta körkort, bör detta ske under branschperiod I. Elever i branschperioden har inte möjligheter till arbetsträning, men nog till utbildningsstopp, om eleverna tycker att man går för snabbt framåt och att de inte kan följa med. Eleverna kan då få ett utbildningsstopp på 30 dagar, utan att mista sin utbildningsplats.

Utslussningstiden

Eftersom TAMU ger arbetsmarknadsutbildning med hänsyn till målgruppens speciella förutsättningar och bakgrund, omfattar undervisningen en särskild förpliktelse att hjälpa eleverna att få ett arbete eller att komma i gång med fortsatta studier efter avslutad skolgång på TAMU.

Första delen av utslussningen inleds redan i samband med att man gör en handlingsplan för eleven, som förutsätter att eleven vet vilket mål han eller hon eftersträvar efter avslutade studier på skolan (Tränings skolens arbetsmarkedesuddannelser 1997).

Skolans utslussningsförpliktelse innebär att eleverna har möjlighet att fortsätta att vara elever på skolan ända upp till fyra veckor efter det att de avslutat sin utbildning. Under denna period deltar de som under kompetenstiden i både praktisk och teoretisk undervisning inom det branschområde där de har genomfört sin utbildning. Under en fyra veckors period planerar eleverna tillsammans med skolans personal hur de skall söka arbete. Genom tidningar kan eleverna följa ledigförklarade platser. Skolans lärare och personal ger tips om arbetsplatser som eleverna kan kontakta för att höra sig efter arbete. Eleverna uppmanas att ta egna initiativ, att vara aktiva och de får råd i hur de skall uppföra sig när de söker arbete.

Personalen söker inte arbete åt eleverna utan det gör eleverna själva. När eleverna har varit ut på en arbetsplats för intervju, berättar de för läraren eller kontaktpersonen på skolan hur intervjun har gått. För varje omgång blir eleverna säkrare och mera vana och deras möjligheter att få jobb ökar för varje gång.

3.8 Konsekvenspedagogikens metoder

Det finns ingen bestämt manual för vilka metoder personalen skall använda i tillämpningen av konsekvenspedagogiken. Problemet är att metoder som kan vara bra i arbetet med en elev i en bestämd situation inte är användbara för en annan elev, därför att man i varje situation måste beakta elevens kapacitet, d.v.s. mognad, förståelse och erfarenhet, och beakta i vilket skede eleven är i sin utbildning. Personalen kan välja en processororienterad metod om eleven är i början av sin utbildning eller en gränssättande metod. Kraven som ställs på eleverna i slutskedet av utbildningen är större än man ställer på eleverna i början av utbildningen, därför att eleven då har en större social handlingskompetens (Bay 2005).

3.8.1 Processbegreppet i konsekvenspedagogiken

Som utgångspunkt för de processer som eleven går igenom tar man elevens handlingar i förhållande till de existerande sociala normerna och avtalen. En process är inte ett disciplineringsredskap, utan ett redskap som hjälper eleven att skapa en ny och annorlunda förståelse för sin omgivning och dess förväntningar och krav. Pedagogiken är ett försök att skapa sådana processer som förflyttar eleven från ett ställe till ett annat, utan att manipulera eleven till ett visst resultat. När en process sätts igång är det alltid viktigt att uppmärksamma att det är eleven som avgör vad slutresultatet blir och att eleven väljer

sina handlingar mot bakgrunden av den kunskap han eller hon har om möjligheter och konsekvenser som föreligger (ibid. 2005).

3.8.2 Konsekvensorientering

Konsekvensorienteringen är betydelsefull för att eleven skall kunna lära sig se lång- och kortsiktiga konsekvenser av sitt handlande och på så sätt kunna utveckla sin sociala kompetens. Ordet konsekvens uppfattas ofta som någonting negativt i det dagliga språkbruket fastän konsekvenserna av mänskligt handlande även ofta kan vara positiva. Konsekvenserna bör ses som en logisk följd av elevens handlingar och val, men de skall inte kunna tolkas eller uppfattas som ett straff. Avsikten med konsekvensorienteringen är att få eleven att se sig själv med andras ögon och genom det bli mera medveten om sambandet mellan handlingar och konsekvenser. Mycket tid används för att tala med eleven om de handlingsmöjligheter som finns och vilka följderna av dem kan tänkas bli utan att göra handlingsmöjligheterna till "order" (Bay 2005).

3.8.3 Appell, anmodan, påbud

I den konsekvenspedagogiska praxisen talar man om appell, anmodan och påbud (jfr Bollnow 1976, 70-84, Bay 2005). Avsikten med att använda dessa metoder är att skapa en utveckling som siktar mot ett ansvarsfullt handlande och att senare få igångsatt en process, där eleven blir medveten om ansvaret för sin egen utveckling. Förutsättningen för att appell - anmodan - påbud genomförs är att man beaktar helheten och det sammanhang, där man har för avsikt att förändra en oändamålsenlig utveckling. Det kan komma ifråga t.ex. när man har en elev som med hela sitt handlingsmönster visar att han eller hon inte är inställd på att ta ansvar för sin egen kvalificering. Det kan handla om en elev som inte engagerar sig i sitt arbete eller som stör de andras arbetsro. Här kan lärarna ta till olika typer av konfrontationssamtal med eleven, där eleven blir direkt tillfrågad om orsaken till det bristande engagemanget. Efter samtalet framställer läraren en appell om elevens ändrade utveckling. Om det inte sker en förändring är nästa akt en anmodan om förändring. Den framställs mycket direkt, med hänvisning till de samtal som det handlade om i appellen och den är därför varken samtalande eller dialogsökande. Det sista ledet i denna process, om det negativa beteendet fortsätter, är påbudet som genomförs efter ett nytt samtal. Eleven uppmanas att ögonblickligen förändra sitt beteendemönster, då konsekvensen av beteendet i annat fall blir ett avskedande från utbildningsgruppen. Det viktiga här är att få uppmaningen att bli handlingsorienterad, så att det blir klart för eleven vilka konsekvenser de egna handlingarna kommer att föra fram till.

3.8.4 Gränssättning – Konsekvenspåpekning

Gränssättningen är ett sätt att skapa logiska ramar för elevens personliga utveckling och samtidigt markera för eleven att det sätts gränser i alla situationer, som är oberoende av de individuella orsakerna eller avsikterna. Gränssättningen har för avsikt att få den enskilda att ta ansvar för att hålla sig inom de utstakade gränserna, men ger också möjlighet till att överskrida dem. I konsekvenspedagogiken sätter man likhetstecken mellan gränser och frihet. Man utgår från den uppfattningen att frihet endast finns där man har satt gränser för den (Bay 1997, 80-81; Bay 2005). Som gränssättning använder man:

- Avskedande (danska “fyring”)
- Nollställning
- Utbildningsstopp
- Bortvisning
- Avmälning (förstås som motsats till anmälning i danska språket)

Avskedande

Avskedandet markerar att elevens handlingar till någon punkt inte överensstämmer med det som arbetslivet förväntar av eleven. Innan man tar till avskedandet har man använt sig av kravorientering, synliggörande, konsekvensorientering.

Man har framställt appell, anmodan och påbud, men eleven har inom ramen för sin handlingsfrihet valt någonting annat. I avskedandet blir konsekvenserna för elevens val mycket synliga för eleven. Tidigare har eleven vant sig vid att någon sagt till att de egna handlingarna får konsekvenser, men ingenting har hänt. På TAMU sker det som man har sagt skall ske. Avskedandet av eleven innebär att eleven måste lämna den arbetsplats/det utbildningsområde inom vilket han eller hon arbetar. Eleven behöver inte lämna själva skolan, utan kan söka anställning inom ett annat utbildningsområde, där man förväntar sig att eleven lever upp till de krav som ställs. Om en tid (en till två veckor) kan eleven anhålla om att få flytta tillbaka till sitt egentliga utbildningsområde (Bay 1997).

Nollställning

Genom nollställning vill man skapa en process, där både TAMU och eleven kan överväga om det finns möjligheter på kort eller lång sikt till fortsatt samarbete, huruvida TAMU är den rätta platsen för eleven just nu. Meningen är att ta reda på om skolan har någonting att ge just denna elev, om eleven överhuvudtaget vill skaffa sig en utbildning eller om eleven kanske vill någonting annat. Nollställning används då både skolan och eleven tvivlar om det finns någon mening i att eleven fortsätter på TAMU. Den kan komma ifråga då man ser att eleven håller på att glida ut från skolan, har obefogad frånvaro och är dåligt engagerat i sitt arbete. Det kan handla om missbruk, kriminalitet och andra negativa sociala handlingar, som gör att skolan måste ställa sig frågande huruvida samarbetet skall fortsätta. Eleven kan med sitt uppförande visa sitt ointresse för TAMU. Förutsättningen för att nollställning skall kunna användas, är att både skolan och eleven vill ha tid att

överväga om det finns förutsättningar att fortsätta samarbetet. Om endast den ena parten anser att förutsättningar för samarbete inte finns, tar man till utskrivning. Nollställningen kan vara i högst 30 dagar (Bay 1997, 92-93).

Utbildningsstopp

Utbildningsstopp används då eleven inte är mogen att gå vidare i sin utbildning på TAMU utan behöver mera tid att lära sig sådant som behövs i nästa utbildningsblock. Vid utbildningsstopp fortsätter eleven som vanligt på skolan, men tiden räknas inte in i elevens utbildningstid (150 dagar). Eleven är på skolan, arbetar och deltar i verksamheten, men utbildningsdagarna löper inte. Under den tid utbildningsstoppet varar är eleven i arbetsträning och lär sig ännu grundligare det som eleven bör lära sig för att komma vidare. Om t.ex. elevens sociala kompetens inte är tillräcklig för att eleven skall kunna börja branschperioden, får eleven mera tid att lära sig detta. Utbildningsstopp används när eleven gärna vill lära sig det som skolan har att ge, men behöver mera tid än andra. Detta är en del av konfrontationssituationerna. En annan är när eleven väl vet att detta beteende inte är acceptabelt, men gör det ändå av likgiltighet eller i hopp om att ingen skall märka det. I undervisnings- och uppfostringssyftet är det ännu viktigare att lägga märke till de situationer där det "icke önskvärda" beteendet beror på fel attityder, än i de fall då det beror på ren okunskap. Lärare har möjlighet att styra in eleven på rätt spår, när de ser att elevens beteende inte leder till det mål som eleven eftersträvar, d.v.s. till duglighet och skicklighet på arbetsmarknaden (A. Nordmann-Petersen, personlig kommunikation 15.9.1999).

Bortvisning

Bortvisning används främst inom internatskolorna. Bortvisning används för att utveckla elevernas ansvar. På internatskolorna är elevernas handlingar och val under fritiden mera synliga än de är i en dagskola. När det gäller bortvisningar bygger gränssättningen på tre grundläggande nej-hållningar:

- nej till kriminalitet
- nej till användning av narkotika, hasch och alkohol
- nej till användning av fysiskt våld som konfliktlösningsredskap

Eleven bortvisas från skolan om eleven genom sina handlingar säger ja till det som skolan säger nej till. Hänsyn tas inte till vad som är orsaken till att eleven har inte har kunnat hålla fast vid skolans nej-hållningar. Bortvisningen är inget straff, utan en logisk konsekvens av elevens val. Bortvisningen skall vara tidsbegränsad och vara mellan en och tre veckor, varefter eleven kan återvända till skolan. Bortvisningen utnyttjas inte i andra sammanhang än avvikelser från nej-hållningar för att visa var TAMU:s toleransgräns går. I andra sammanhang skall utskrivning användas (Bay 1997, 76; Bay 2005).

“Avmälning” (motsats till anmälning i det danska språket)

“Avmälning” kan inleda en pedagogisk process, som tar sikte på att eleven tar en paus i sina studier på TAMU. “Avmälningen” skiljer sig från utskrivning. En elev som utskrivs från TAMU har slutfört sina studier, vilket inte är fallet vid en “avmälning”.

“Avmälning” av en elev från TAMU innebär att samarbetet mellan skolan och eleven har upphört. Eleven skall förstå att TAMU för hans eller hennes del nu är historia. Avslutningen på samarbetet skall göras så positiv som möjligt då eleven har hittat ett bättre alternativ för sin framtid än TAMU-utbildningen. Eleven har genom sina handlingar visat att skolan inte intresserar tillräckligt. “Avmälning” används om skolan eller eleven är av den åsikten att det inte är värt att fortsätta samarbetet mera. Nollställning kan utnyttjas under kortare perioder (30 dagar) när både skolan och eleven inte är säkra på hur fortsättningen kommer att bli. Vid “avmälning” visar eleven ett bristande engagemang i sitt arbete. Det kan handla om hög eller omotiverad frånvaro, mera än 30 dagar, om kriminalitet eller missbruk. Avsikten är att eleven återvänder till skolan efter en längre paus (minst 6 månader) i motsats till utskrivningen, där eleven inte väntas återvända. “Avmälning” skall aldrig användas som hot mot eleven, utan den skall ge eleven möjligheter att ordentligt tänka över sin situation och ordna sitt liv så att det är möjligt för eleven att delta i utbildningen (Bay 1997, 72; Bay 2005).

Alla gränssättningar som här har nämnts föregås av samtal av olika slag. På TAMU vill man försäkra sig om att eleverna förstår vad som är avsikten med de olika pedagogiska processer som de genomgår. Eleverna bör kunna se logiken och ändamålet med skolans metoder och gränssättningar. Inget av det som händer bör komma som en överraskning för eleverna. Processerna styrs inte uppifrån av skolans personal, utan i ett mycket nära samarbete med eleverna.

3.8.5 Dialogen

Dialogen mellan eleven och lärarna är mycket viktig. Dialogen beskriver ett gott samarbete mellan eleven och omgivningen. Eleven kan ha en “god dialog med TAMU”, med detta menar man att eleven upplever att det finns en överensstämmelse mellan det eleven vill och kan uppnå på TAMU. Eleven upplever sig få respons på det han eller hon gör, säger och menar (Bay 1997, 77).

Dialogen är en grundförutsättning för att pedagogiken skall kunna tillämpas. En god kommunikation mellan läraren och eleven skapar förtroende och ger en möjlighet att använda de konsekvenspedagogiska arbetssätten. Dialogen skapar en förståelse för eleven om skolans arbetssätt och möjligheter att erbjuda utbildning och för skolans del om elevens vilja, förmåga och målinriktning. Samtalen som ingår i skolans normala verksamhet, utgör ett forum för dessa dialoger. De ger de bestämda ramar som behövs för att dialogen skall bli möjlig. Samtalen är en naturlig del av skolans vardag. För eleverna blir det således möjligt att tala om svåra saker, att ta emot kritik, att motivera sitt handlande och att ifrågasätta det de inte anser vara rätt. Under samtalen undviker man

inte konfliktsituationer, utan det anses vara något positivt. Konsekvenspedagogiken tror på konfliktteorin. Enligt det antagande utvecklar sig den sociala utformningen primärt genom motsättningar, mellan den subjektiva jagbilden och andras uppfattning av en, mellan det en person gärna vill göra och det som en person bör göra i förhållande till sin omgivnings förväntade krav och normer. Konflikten är primärt i detta sammanhang, det som utvecklar när man säger en sak och gör någonting annat. Konflikten är här bunden till en psykologisk process eller en utvecklingsprocess (ibid. 1997).

3.9 Konsekvenspedagogikens redskap

För att konsekvenspedagogikens redskap skall kunna användas krävs det en situation där eleven kan handla. Inom TAMU är det arbetssituationen som erbjuder eleven en situation där eleven får möjlighet att under arbetets gång träna sina sociala och yrkesmässiga färdigheter. Som det redan nämnts använder sig TAMU av en utbildningsbok för att underlätta orienteringen för eleven. Utbildningsboken hjälper eleverna att ta ansvar för sin utbildning och ger eleverna en god överblick på var de befinner sig i sin utbildning och hjälper eleverna att ha kontroll över sina frånvarodagar. En förutsättning för att konsekvenspedagogikens redskap skall kunna användas på ett framgångsrikt sätt är att läraren arbetar mycket nära eleverna. Läraren bör känna eleverna och eleverna bör känna till hur man arbetar i en TAMU-skola. Läraren bör vara medveten om vad som sker på arbetsplatsen, hur eleverna uppför sig i andras sällskap, vilken inställning de har till sitt arbete och till andra människor. Kommunikationen mellan eleverna och deras lärare är därför otroligt viktig. Olika samtal är därför mycket viktiga.

Samtalen ger eleverna en uppfattning om vad som förväntas av dem på arbetsplatsen. Eleverna blir införstådda med de krav som ställs på dem, d.v.s. kravorienteringen, men får också kännedom om konsekvensorientering, d.v.s. de blir medvetna om de konsekvenser som följer av deras handlande. Skolans gränssättning blir klar för eleverna och eleverna vet vad som förväntas om de vill skaffa sig en utbildning. Eleverna känner till alternativen och kan utgående från dessa välja ett sådant handlande som ger önskade konsekvenser. Under sin utbildningstid genomgår eleverna många olika processer. Dessa kan vara mer eller mindre dramatiska. Gemensamt för processerna är att eleverna får lära sig vad som förväntas av dem på en riktig arbetsplats och märka att valet eller handlingen har betydelse för dem.

3.9.1 Utbildningsboken

Den första dagen på skolan får alla elever en liten blå utbildningsbok (bilaga 1). Utbildningsboken beskriver utbildningsfaserna. Eleverna får rådet att hålla reda på sina utbildningsböcker som om de var deras pass. I början av sin skolgång kan det hända att eleverna glömmer sin bok hemma, men efterhand lärde sig att ta den med för att få sin

påteckning dagligen. I boken antecknades alla de dagar som eleverna har deltagit i undervisningen och varit på skolan och alla de utbildningsfaser som eleverna har deltagit i. Skolan har inte en samlad överblick över elevernas skolgång, utan det är eleverna som har fått ansvaret för att samla dokumentation. Med hjälp av den dokumentation som finns i utbildningsboken, kan eleverna bevisa att de är färdiga med sin utbildning. Eleverna skall ha utbildningsboken med sig alla dagar på skolan. Varje dag skall de begära en påteckning av sin konsulent eller lärare, beroende på i vilket stadium av utbildningen de befinner sig i. Eleverna förlänger sin utbildning med en dag varje gång de har glömt boken hemma eller då de har glömt att be om påteckning. Påteckningar ges inte i efterskott, utan boken skall ifyllas varje dag. I boken finns också en sida för frånvarodagar. Eleverna skall fylla i sina frånvarodagar och antalet frånvarodagar får inte överskrida 30. Utbildningsboken är ett användbart instrument då det gäller att träna eleverna i tidsuppfattning och att i allt själv ta ansvar för timmar, dagar och deadline. Boken är precis som utbildningsupplägget indelad i fyra utbildningsavsnitt: kompetenstiden, prøvotid, branschperiod I och II. Eleverna får påteckning i utbildningsboken, förutom för närvaro- och frånvarodagar också för de samtal som hör de olika perioderna till. Påteckning ges för ADB-kurs, körkort, truckförarkurs och hygiencertifikat. Användningen av utbildningsboken anses såväl av elever som av personal vara ett positivt redskap i att öka elevers ansvar för sin utbildning. Eleverna säger att de tack vare utbildningsboken känner att de har ett mera konkret ansvar för sin utbildning i och med att utbildningsboken hjälper dem att överblicka hur mycket de ännu har kvar av sin utbildning. Inläringen ligger på deras ansvar, inte på lärarnas eller skolans (A. Nordamann-Petersen, personlig kommunikation 23.10.1999).

3.9.2 Samtal

Samtalen har en viktig betydelse i den pedagogiska vardagen. En del av samtalen som hör ihop med själva utbildningsprocessen i de olika utbildningsavsnitten, intagningen till skolan, kompetenstiden, prøvotiden, branschperiod I, II eller utslussningstiden. Dessa samtal infaller alltid när eleven förflyttas från ett utbildningsskede till ett annat. Samtalen handlar om elevens sociala utveckling och om yrkesmässiga krav såsom snabbhet, noggrannhet, kvalitetsmedvetenhet, sinne för ekonomi o.s.v. I dessa samtal deltar alla elever.

Det andra samtalet har att göra med de processer som eleven genomgår i sin utveckling. Då handlar det om kravorientering och konfrontationer av olika slag. Samtalen kan höras ihop med gränssättning så som avskedning "fyringssamtal" eller bortvisning. Dessa samtal används då situationen så kräver. Samtalens avsikt är att hjälpa eleverna att komma underfund med vad det är de verkligen vill, d.v.s. ställa eleverna inför existentiella frågor.

Det inledande samtalet (Församtal på danska)

Det första samtalet är det så kallade “församtalet”. Samtalet förs mellan personen som är intresserad av att bli elev på TAMU och en av konsulenterna på skolan. Den sökande får veta att TAMU är en statlig skola, som inte ordnar aktivering, utan som ger utbildning. Den sökande informeras om att det inte finns fastslagna tidpunkter för intagningen till skolan, att man kan börja strax när man blivit antagen och att utbildningen tar ca ett år. Vidare informeras eleven om skolans målgrupp och uppgift och får en redogörelse för skolans utbildningssystem och de tre nej-hållningarna: nej till våld, nej till kriminalitet och nej till droger. Eleverna blir tillfrågade om de är villiga att ge avkall på detta beteende och om de vill ha en utbildning som TAMU kan ge. Under den första kontakten med TAMU stiftar de kommande eleverna bekantskap med 7-punktsplanen, som berättar om utbildningens målsättningar. Eleverna blir tillfrågade varför han de vill börja på TAMU och vad de har gjort tidigare. Samtalet handlar om vad eleverna vill med sin tid på TAMU och vad de vill göra av sin framtid. Om eleverna efter det inledande samtalet ännu tycker att de har användning av TAMU-utbildningen, framställs deras ansökan till medarbetarmötet. Eleverna får inom ett par dagar besked om de blivit antagna och kan därefter börja sin utbildning. (A. Nordmann-Petersen, personlig kommunikation 23.10.1999).

Utbildningssamtalet

När eleverna väl har kommit i gång med sin utbildning och är i slutet av kompetenstiden (20 arbetsdagar) har de ett utbildningssamtal med sin egen lärare och med en av konsulenterna.

Lärarna fäster speciell uppmärksamhet vid elevernas tidsbegrepp; att de kommer i tid, att de inte har onödigt frånvaro och hur eleverna engagerar sig i arbetet, om de har förståelse för sina arbetskamrater, kunder och arbetsgivare och om de kan samarbeta. Utgångspunkten för undervisningssamtalen är elevernas egna uppfattningar och åsikter. Eleverna får feedback om vad som har gått bra och vad de ännu bör arbeta med. Frågan om vad eleverna själva vill kommer tydligt fram under utbildningssamtalen. Det betonas att eleverna har många olika möjligheter att välja mellan. De kan välja TAMU eller så kan de välja något annat. De kan välja utbildningen, eller så kan de välja sin tidigare livsstil. Om det visar sig att eleverna har svårt att komma i tid på morgnarna, tar man upp detta under samtalet. Det görs klart för eleverna att de måste välja, utbildningen eller det andra, eftersom TAMU inte är en “både-och-skola”, utan en “antingen-eller-skola”. Droger och utbildning är inte förenligt med TAMU:s principer. Eleverna får kanske för första gången i sina liv höra hur andra uppfattar och ser på dem. Trots att allt som sägs inte är positivt för eleverna, har samtalen en positiv och varm anda. Personalen är inte moraliserande, utan de ser på det hela som en utvecklingsprocess. Eleverna får hjälp med att se vad som borde förändras för att de skall klara sig bättre i livet och arbetslivet. Under utbildningssamtalet kan konfrontationer på arbetsplatsen tas upp till en närmare granskning. Läraren kan fråga av eleverna vad de lärt sig av de konfrontationssituationer de varit med om. Hur skulle de handla nu? (A. Nordmann-Petersen, personlig kommunikation 23.10.1999).

Prövotidssamtalet förs i slutet av prövotiden (30 arbetsdagar). I detta samtal har den sociala kompetensen stor betydelse. Eleverna får feedback på sina arbetsinsatser och på det egna uppförandet på arbetsplatsen. Eleverna skall ha klart för sig om det verkligen är just denna utbildning de vill ha. Under prövotidssamtalet avgörs om eleven är duktig nog att passa tider, tala till andra människor, att samarbeta och att visa hänsyn. Om inte, hjälper man eleverna att få en uppfattning om var det brister, så att de kan gå vidare i själva yrkesutbildningen. Man synliggör elevens situation. Det är inte lätt för eleverna att själva se vad de skall bli bättre på, därför behövs dessa samtal. Eleverna vet på förhand att de kommer att få kritik, men också förslag till hur de kan handla (A. Nordmann-Petersen, personlig kommunikation 23.10.1999).

Handlingsplanssamtal förs under branschperioderna. Avsikten med dem är att göra upp en individuell handlingsplan. Eleverna och konsulenten eller driftskoordinatorn gör den tillsammans. Handlingsplanssamtalen är till för att få eleverna att tänka efter vad de skall göra efter avslutad skolgång på TAMU. Skall de fortsätta i annan utbildning efter att de har fått mera studievana, eller skall de söka sig till arbetslivet? Handlingsplanen och samtalen kring denna kommer att fungera som ett verktyg för skolan och eleverna under återstoden av utbildningstiden. Handlingsplanssamtalen hjälper eleverna att hålla ut och att inse att det är meningsfullt att slutföra utbildningen. Under handlingsplanssamtalen överförs ansvaret ännu tydligare till eleverna, för att uppnå de kvalifikationer som de framtida målen förutsätter. Eleverna behöver tid på sig att förbereda sig och planera vad de skall ta sig till efter skolan. Om handlingsplanssamtalen lyckas väl, hjälper de eleverna att få ut mera av sin tid på TAMU än vad annars skulle vara fallet (A. Nordmann-Petersen, personlig kommunikation 23.10.1999).

Under *utbildningssamtalen* summeras vad eleverna har lärt sig på skolan och hur eleverna kommer att använda sig av det de lärt sig. Det sista utbildningssamtalet hör ihop med utslussningen från skolan. Eleverna blir än en gång tillfrågade om vad de vill och vad de vill konkretisera, så man frågar vad som krävs av dem för att komma dit de vill. Det sista utbildningssamtalet är den sista förberedelsen innan eleverna lämnar skolan (A. Nordmann-Petersen, personlig kommunikation 23.10.1999).

3.9.3 Konfrontation som verktyg i arbetssituationen

Konfrontationen är en viktig metod vid tillämpning av konsekvenspedagogik i en arbetssituation. Tidigare har man för eleverna klargjort vad som förväntas av dem, om vilka krav arbetsplatsen ställer, och genom samtalen har man försäkrat sig om att eleverna har förstått vad man menat. Eleverna har fått veta vilka konsekvenser deras handlande får. Valet är deras.

På verkstäderna kan det handla om att påtala elevernas sakliga arbetskläder, renlighet, språket och sättet att tilltala kamrater, lärare eller kunder. Det kan hända att läraren måste konfronteras med eleverna angående noggrannheten i arbetet, arbetets kvalitet, elevernas långsamma arbetstakt eller inställning till arbetet.

Samtidigt som man vill ge eleverna nya handlingsmodeller för framtida situationer vill man med konfrontationen synliggöra för eleverna deras beteende och visa hur detta beteende uppfattas av omgivningen. Under ett samtal är det typiskt att peka på att eleverna har valmöjligheter och att de har olika alternativ att handla. Det är meningen att eleverna skall råka i konflikt med sig själva och sina målsättningar, när personalen ställer de rätta frågorna. Personalen ger inga svar, svaren skall ges av eleverna och basera sig på deras egen vilja.

3.10 Antagning till skolan och slutförandet av utbildningen

Eleverna antas till TAMU genom en löpande intagningsprocess. Det innebär i princip att nya elever börjar året runt i TAMU-utbildningssystemet, och varje vardag under året kan elever bli utexaminerade från skolan. Principen om den kontinuerliga intagningen innebär att en individuell studieplan måste göras upp för varje elev, en plan som är anpassad till elevens utgångsläge och behov. Att TAMU är så flexibel i sin verksamhet ställer stora krav på lärarna. Behovet av flexibilitet är en följd av att de individuella lösningarna fått en så stor betydelse i vår tid. På TAMU garanterar man en individuell pedagogik, utan att den för den skull är individualistisk. I stället bygger den på gemenskap elever emellan och på gemenskap mellan elever och personal.

Av de elever som år 1999 hade påbörjade sin utbildning på branschperiod I hade 77 % genomfört den, vilket jämfört med det föregående året är en förbättring på 24 %. Målsättningen är att 80 % av dem som börjar sin utbildning inom TAMU skall slutföra den. Att resultaten har förbättrats kan ha att göra med att man på TAMU gick in för den så kallade tredje fasen, vilket innebar att man lade större och synligare ansvar på eleverna för genomförandet av utbildningen. Det gjorde man bl.a. genom att förstärka kompetensavklaringsperioden med flera processer.

Antalet elevdygn steg från 1998 till 1999 med 2 327 elevdygn, vilket betyder en ökning på 3 %.

Under 1999 företog man flera "visitationer" än under de tidigare åren. Med "visitation" förstår man intervju av unga som vill börja på TAMU. Många unga elever har sökt till TAMU, men när de har haft möjlighet att söka sig till annan utbildning, har de avvisats från TAMU. Under 1999 kunde 339 elever genomföra sin utbildning i TAMU. Den beräknade utbildningstiden var 40 veckor. Under 1999 genomfördes 1 121 "visitationer" av vilka 76 %, d.v.s. 848 personer blev antagna till kompetensavklaringsperioden på fyra veckor. Av de övriga 24 % blev 17 % avvisade därför att de var för bra för att kunna bli upptagna som elever på TAMU och de blev därför hänvisade till annan utbildning. Ca 5 % sändes tillbaka till det sociala systemet, därför att man ansåg dem vara i behov av grundläggande social- och personlig behandling. Av de antagna uteblev 2 % (Träningskolens arbetsmarknadsutbildning: Verksamhetsregenskab 1999).

3.11 Sammanfattning

TAMU-utbildningen är resultatet av ett pedagogiskt utvecklingsarbete som pågått i över 30 år. Utbildningsutbudet har förändrats för att bättre svara mot arbetslivets krav, men målgruppen har i stort sätt förblivit den samma: unga som saknar andra utbildningsmöjligheter, men som vill komma i arbete. Verksamhetsidén för TAMU har genom åren förankrats i det konsekvenspedagogiska arbetssättet som utövas i en realistisk arbetsmiljö. I slutet av år 2000 hade TAMU:s utbildningssystem sju skolor som till den yttre miljön är mycket olika, men har en gemensam ledning, ett gemensamt pedagogiskt arbetssätt och gemensam målsättning att befrämja elevernas möjligheter till sysselsättning. Målgruppen för TAMU är utmanande. Eleverna har att ta avstånd från missbruk, kriminalitet och oregelbunden livsstil om de vill genomföra sin utbildning. TAMU:s organisationsmodell har förändrats för att bättre svara på kraven för flexibilitet och ge en högre och synligare ansvars- och beslutskompetens i organisationens alla led, som är en nödvändighet för att kunna fungera som ett dynamiskt utbildningssystem även i framtiden.

TAMU-utbildningen är en möjlighet för unga som riskerar att marginaliseras från samhället och arbetslivet. I en jämförelse av utgifter för narkomanvården och fångvården är TAMU-utbildningen en samhällsekonomiskt god investering. Kostnader för både missbrukarvård och för verkställighet av straff är betydligt högre än kostnaderna för TAMU-utbildning. Den erbjuder praktisk yrkesutbildning inom elva branscher. Den pedagogiska vardagen kännetecknas av ett arbetssätt som är handlingsorienterat, situationsbestämt, hållningsstyrt och elevcentrerat. Undervisningsupplägget är indelat i en kompetenstid, prövotid, två branschperioder och en utslussningstid. Utslussningstiden är speciellt viktig för eleverna med tanke på deras möjligheter att komma i arbete eller i utbildning efter avslutad TAMU-utbildning. Elever kan även delta i arbetsträning på TAMU om de behöver mera träning i sitt arbete. Tiden för arbetsträning inräknas dock inte i utbildningstiden. Varje elev har ansvaret för att den egna utbildningen framskrider enligt planerna. Som ett hjälpmedel för ansvarstagandet används utbildningsboken.

I arbetet med eleverna använder TAMU konfrontationer för att synliggöra problemen för eleverna. Det sker i form av olika samtal genom hela utbildningstiden.

Eleverna tas in till TAMU genom en löpande intagningsprocess. Det är en fördel för skolan att på ett smidigt sätt kunna erbjuda utbildning till de elever som tillhör skolans målgrupp. År 1999 hade 77 % av de elever som påbörjade sin utbildning på branschperiod I slutfört sin utbildning.

Antalet elever som söker sig till TAMU-utbildningen är långt större än antalet antagna till skolan. De som inte kan bli antagna är de elever som har andra utbildningsmöjligheter och de elever som har så allvarliga sociala problem att de kräver en bearbetning innan de kan koncentrera sig på TAMU-utbildningen. Det kan handla om elever med allvarligt missbruk, psykiska problem eller fysisk sjukdom.

4. Konsekvenspedagogik

4.1 Definition och ideologi

Konsekvenspedagogiken är en praktisk tillämpning av existenspedagogiken, där eleven fritt kan välja mellan olika sätt att handla och ta ansvar för sina val (Bay, personlig kommunikation 27.4.2001).

Det är en filosofi som ser på människan som helhet och man utgår från förståelsen att individen endast kan bli en social människa genom sociala processer, där gemenskapen med andra har en central plats. Man utgår från teoretiska påståenden om hur saker och ting hänger ihop och utgående från en filosofisk grund och utav detta skapas en pedagogisk teori. Den filosofiska bakgrunden och den pedagogiska teorin hör ihop.

Människouppfattningen är baserad på en praktisk och konkret förståelse för hur viktigt det sociala livet är för en människa och för hennes utveckling. Konsekvenspedagogiken är inspirerad av existentiellistiska traditioner, där det mänskliga varandet, existensen och det sociala framträdandet blir centralt och inte de medfödda egenskaperna (Bay 1997, 109).

Målsättningen med utvecklingen av det pedagogiska tänkandet var att få undersökt om det var möjligt att utveckla en helhetspedagogisk förståelse med utgångspunkt i ett existentiellt filosofiskt tänkesätt där annorlunda vikt sätts vid individuell frihet, valmöjligheter, handlingar och konsekvenser än det görs i de pedagogiska teorier som söker sina referenser i psykologi eller sociologi. Den filosofiska inspirationen har under utvecklingens gång hämtats genom studier av flera filosofer som har befattat sig med existentiella frågor allt från Friedrich Hegel, Martin Heidegger, Karl Jaspers, Gabriel Marcel, Emmanuel Mounier till Alexandre Kojève. Den viktigaste inspirationen är dock hämtad från Jean-Paul Sartre och hans lära om existentialismen. På det pedagogiska området har i synnerhet Otto Friedrich Bollnows försök att lägga grunden till en pedagogisk filosofi haft sin utgångspunkt i existentialismen (Bay, personlig kommunikation 20.2.2002).

Speciellt med konsekvenspedagogiken är enligt Bay att den nog är utvecklad utgående från en filosofisk inspiration av existentialismen, men den viktigaste källan har varit den praxis, där pedagogiska påståenden har verifierats. Den pedagogiska teorin har blivit testad på tusentals unga, som har haft svårigheter med att få socialt fotfäste. Teorin har testats från och med 1974 och testas fortfarande. Man vill på det konkreta pedagogiska planet pröva om den pedagogiska tanke, som framlades år 1974 också kunde bli ett mera heltäckande pedagogiskt tänkesätt i förhållande till nutidens barn och unga. Det är detta tänkesätt som har skapat grunden till TAMU, och därmed har man försökt etablera en konkret utbildningsmöjlighet för unga som redan tidigt i sitt liv har blivit marginaliserade.

Pedagogiken är i konsekvenspedagogiska sammanhang en aktivitet som utövas inom ramen för den existerande samhällskontext, där den enskilda individen får möjlighet att tillägna sig en förståelse för de livsformer som samhället just nu ger uttryck för. En väsentlig pedagogisk uppgift är att skapa en förbindelselänk mellan individen och de

sociala villkor som samhället ställer. Det är dessa villkor som formar den egentliga grunden för individens existens, och genom en bevakning av dem kan pedagogiken medverka till att främja en konkret förståelse för existensen i social bemärkelse (Bay, personlig kommunikation 20.2.2002)

Konsekvenspedagogiken bygger på sju olika teoretiska element: handling, ansvarighet, inläring, utveckling, konflikt, moral och vetenskapsteori.

- *Handlingsteorin* är något av det mest centrala inom konsekvenspedagogiken. Människan kan genom sitt handlande visa vem hon i verkligheten är. Grundsynen är att det "sanna" kommer till uttryck genom våra handlingar. Konsekvenspedagogiken lägger mycket större vikt vid det som görs, än vid det som sägs. Man betonar att det måste finnas ett samband mellan det som elever säger och det som elever gör. Avsikten är att få elever att tänka på hur de handlar och att tänka på det innan de handlar och inte efteråt (Bay 1997, 109).
- *Ansvarighet* är ett kärnbegrepp inom konsekvenspedagogiken. Det är viktigt att den enskilda personen får en förståelse för vad man avser med ansvar och ansvarighet. Ansvarighet är något som man visar genom sina handlingar, medan ansvar är något som man påtar sig eller väljer att påta sig. Eleven kan t.ex. påta sig ansvaret för att genomföra sin utbildning och uppträda på ett ansvarsfullt sätt. Ansvar är något man talar om och ansvarighet är något man visar, och den enskilda personen kan inte med goda förklaringar göra sig fri från ansvaret för sina egna handlingar (ibid. 1997).
- I *inläringsteorin* tar konsekvenspedagogiken fasta på den praktiska verksamheten och i mindre grad på den formella teorin. Detta är en följd av tänkesättet att inläringen och kunskapen i första hand uppnås genom reflekterade handlingar (ibid. 1997).
- *Utvecklingsteorin* bygger på uppfattningen att människan är utvecklingsbar, formbar och att människan inte är försedd med en permanent personlighetsstruktur eller psykisk struktur. Människan formas genom *interaktion, kommunikation och handlingens konsekvenser*. Människan är inte som en växt som växer i en bestämd riktning, utan det är möjligt att påverka hennes utveckling. (ibid. 1997, 109).
- *Konfliktteorin* utgår från att sociala färdigheter utvecklas genom motsättningar, som finns mellan den subjektiva bilden man har av sig själv och hur andra uppfattar en. Andras upplevelser blir en källa till konflikt och förändring. Konflikten är här bunden till personen som en psykologisk process eller en bildningsprocess (ibid. 1997).
- *Moralteorin* bygger på en konsekvent uppfattning, som understryker att de moraliska värdena av en bestämd handling bestäms utgående från handlingens konsekvenser. Man följer principen om att det som är möjligt för en enskild människa även skall vara möjligt för alla. Konsekvensetik eller intentionsetiken, bygger på uppfattningen om att varje individ är ansvarig för konsekvenserna av sina handlingar och därmed för de avsikter som de är ett uttryck för. Det är ett ansvar som både handlar

om att påta sig ett ansvar för den egna tillvaron samtidigt som man står i ett ansvarsförhållande till andra människor (Bay 1997).

- *Vetenskapsteorin* baserar sig på den vetenskapliga traditionen som finns inom det humanistiska området. Uppmärksamhet fäst vid de förpliktelser gentemot vetenskaplig ärlighet som finns i fråga om utvecklingsarbete, utveckling av nya metoder, insamling av datamaterial och sökning efter logiska och etiska brister i de praktiska insatserna. Vetenskapsteorin är baserad på tes-antites-syntes-modellen (Bay 1997; Bay, personlig kommunikation 1999, 2000, 2001).

4.2 Konsekvenspedagogikens roll är att fylla uppfostringstomrummet

Behovet av konsekvenspedagogik har skapats genom samhällsförändringar. Familjens uppgifter som uppfostrare har överförs till skolan och olika institutioner, som inte fullt ut har lyckats svara på denna utmaning. Många unga befinner sig därför i ett vakuum, där det inte finns värderingar eller handlingsmönster tillgängliga för dem. De vet inte vad som förväntas av dem i samhället och i arbetslivet, det finns ingen som ställer krav på dem. De har få möjligheter att handla eller att visa vad de duger till. De är inte vana att välja eller att ta ansvar för sina val och sina handlingar.

Arbetslivet förefaller mera främmande för de unga idag än för tidigare generationer. I bondesamhället fanns det arbete och det fanns förväntningar på de unga. Inläringen bestod av repetition. Den så kallade lineära tiden, som vi nu delvis är på väg ut ur präglades av ett före- och efterperspektiv. Man gjorde något färdigt och så började man på nytt (Bay, personlig kommunikation 27.4.2001).

Under den tidiga industrialiseringen var arbetsfördelningen klar mellan könen. Arbetet följde regelbundna tider, arbetena var konkreta och de som arbetade hade arbetskläder som berättade något om deras arbete. Efter arbetsdagens slut åt hela familjen middag tillsammans och familjefadern berättade hur det hade varit på arbetet, vad han hade gjort och vad som annars hade hänt. Under dessa gemensamma måltider förmedlades kunskap om arbetet, arbetslivet, arbetsvillkoren och de rådande värderingarna kunde överföras från en generation till en annan. Sådant förekommer sällan numera. Barnen och de unga vet inte riktigt vad föräldrarnas arbete i dag går ut på. Familjerna har inte tid att sätta sig samtidigt runt samma matbord (Bay, personlig kommunikation 10.10.1999).

I övergången från industrisamhället till informationssamhället/teknologisamhället eller från den lineära tiden till den fragmentariska eller kaotiska tiden står vi med ett ben i båda tidsperioderna. Den fragmentariska tiden är den individuella tiden. Vi är inne i ett "jagsamhälle", där de unga inte får någonting gratis av sina föräldrar. Föräldrars yrken påverkar inte heller lika mycket barnens yrkesval. Barn och unga formar värden, skapar värden och tolkar värden på ett nytt sätt som är främmande för föräldrarna. I den fragmentariska tiden har barnen blivit producenter av dessa värden. Världen har blivit större och valmöjligheterna har blivit flera (Bay, personlig kommunikation 27.4.2001). Arbetslivets krav på föräldrarna uppslukar i många fall föräldrarnas alla krafter och all

uppmärksamhet. Sällan uppstår det sådana situationer, där familjen skulle vara samlad och att värderingar kunde diskuteras. Föräldrarna och barnen lever i olika världar med olika värden. Utbildningstiden förlängs. På grund av olika omständigheter tar det lång tid innan de unga har möjlighet att komma in i arbetslivet och att flytta bort hemifrån.

Ziehe påpekar att teknologiseringen av olika livsområden har blivit allt mer omfattande. Som störningar i den nedärvda kulturen nämner han bl.a. att den kristna konfessionen har minskat i betydelse, det har skett förändringar i sexualmoralen, generationsrollerna har upplösts. Det har skett förändringar i inställningarna till könsroller och auktoritetspersoner. Den traditionella arbetsmoralen har minskat i betydelse och vårt förhållande till bruksföremålen har förändrats. Både livssammanhangen och den symboliska verkligheten har förändrats och i och med det även människornas bas för den socialisation utifrån vilken de måste uppleva, tolka och bearbeta det "yttre" för-samhälleligandet (Ziehe 1986, 15-20).

Vår fragmentariska tid kännetecknas av polariserande inställningar till barn och unga. Den ena ytterligheten är att barnen i ett mycket tidigt skede anses vara kapabla att klara sig själva, att fatta sina egna beslut och redan som små överta de vuxnas ansvar och lösa problem som hör vuxenvärlden till. Den andra ytterligheten är att föräldrarna gör allt för sina barn - städar deras rum, läser deras läxor, förser dem med allt de önskar sig, kräver ingenting av dem. (curlingföräldrar, servicebarn jfr Hougaard 2004). De skämmer bort sina barn och som ordet bortskämd berättar, förstör de sitt barn på detta sätt (Bay, personlig kommunikation 27.4.2001).

Det att föräldrarna eller andra vuxna tar ansvaret från barnet, kan medföra att barnet eller den unga känner att det inte finns förväntningar på honom eller henne. Om man inte förväntar sig något av barnet, så tror man att barnet inte kommer att klara av något. Så föds generationer av så kallade "nyhjälplösa", som i senare ålder förväntar sig att någon annan skall göra allt för dem. En stor fara i vår tid är att ansvaret som ställs på barnen eller de unga är för stort eller att det överhuvudtaget inte finns. I båda fallen är det lika illa.

Ziehe (1986, 123-124) talar om ungdomars motsatta strävanden, om intresset för regression och intresset för progression. I *regressionsintresset* finns en önskan om sammansmältningssupplevelser och enhet med andra. Regressionsintresset kan vara förknippat med ett lustinriktat intresse: lust att återvända till det tidigare kända, lust genom upprepning av det ständigt liknande eller lusten av tillfredsställelse av en tillfällig frånvaro av ångest. Regressionen följer säkerhetsprincipen, man tar det säkra framom det osäkra, vilket också i längden kan leda till ångest för att ingenting händer. Det andra intresset som Ziehe omnämner är *progressionsintresset*. Det är inriktat på upplevelsen av förändring, framsteg och kunnande. Dessa upplevelser förutsätter kompetens i umgänget och behärskandet av tekniker. Progressionsintresset är psykiskt sätt riktat framåt. Lustkänslan kommer genom upplevelsen av någonting nytt, som tidigare inte varit möjligt. Den uppstår genom självrelaterad förändring. Progressionsintresset följer en riskprincip, medan man i regressionsprincipen söker efter trygghet. I progressionsintresset

finns också en fara och en ångest för att misslyckas, att trots tappra försök finna sig förödmjukad i samma utgångspunkt.

Det har visat sig att oväntat många unga saknar kunskap om de spelregler som finns på arbetsmarknaden. Att sakna handlingsmönster, samarbetsförmåga och ansvarskänsla är inte sådant som enbart fattas unga som kommer från en problematisk ekonomisk och social miljö. Att bli utan färdkost för arbetslivet och för livet drabbar i lika hög grad barn från familjer där föräldrarna är så att säga "framgångsrika", men är upptagna av annat än sina barn. Om inte föräldrarna har tillräckligt med tid och krafter att samtala med sina barn, diskutera värderingar, söker de unga sitt "bollplank" på annat håll. Det blir kamraterna och massmedierna som uppfostrar barnen i stället. Barn och unga kan sakna föräldrar på många olika sätt. Det är möjligt att barn från välbärgade familjer försummas av föräldrarna i samma grad som barn i familjer med ekonomiska och sociala problem. De unga behöver få uppmärksamhet och handledning. De förväntar sig att någon behöver dem och att det ställs krav på dem. De förväntar sig att det finns en plats för dem i samhället och i arbetslivet (J. Bay, personlig kommunikation 27.4.2001).

Enligt Ziehe kan skolan inte bli som den har varit, därför att ungdomen, familjen och samhället har förändrats. Han tror att vi har mera att vinna än att förlora på den fortskridande moderniseringen av samhället och den kulturella och psykiska "friställningen". Förutom att ungdomarnas livssammanhang och ungdomarna själva är så annorlunda, kan inte lärandet gå till på samma sätt som tidigare. De senaste decenniernas utveckling har inneburit att lärandet i allt högre grad sker, och måste ske, i situationer som även för ungdomarna är obekanta, oplanerade och oförutsägbara. Detta kallar han för det "ovanliga lärandet". Som en utmaning ser han den växande klyftan mellan elevernas livssammanhang och undervisningens mål. Lärandet sker i kraftfältet mellan det som vetter bakåt och det som visar framåt, mellan traditionen och det nya oprövade (Ziehe 1986, 231-233).

De unga behöver få lära sig vad det innebär att vara en fri och ansvarskännande individ, de behöver gränssättning och en insikt om konsekvenser av sina val. De unga har inte endast skyldighet att ta ansvar för sitt liv, utan också rätt till det. Det är på detta behov som konsekvenspedagogiken svarar. De unga behöver få lära sig att ta ansvar, att förstå konsekvenserna av sina val. De behöver få en bild av hur de och deras beteende uppfattas av omgivningen. De behöver upplevelsen av att de har möjligheter att handla, möjligheter att lära sig praktiska saker och inte minst nya hållningar.

Birgitta Simonsen (1995) beskriver den nya tidens unga i sin forskning på följande sätt:

Den nya tidens unga är:

1. De som är födda efter 1973
2. De vill inte lära sig utan de nekar att tillägna sig viktiga redskap
3. Unga kan inte koncentrera sig mer än för en ganska kort tid, de begär att bli motiverade
4. Unga hoppar från det ena till det andra, intresset håller inte i sig
5. Unga sätter frågetecken vid allt, de accepterar inte andras argument

6. Unga är inte inställda på att någonting skall ta tid eller vara svårt, då ids de inte
7. Unga vill fångas av det de presenteras för, det skall vara något som berör dem
8. Unga vill inte kritiseras, korrigeras eller undervisas. De vill vara världsmästare från början
9. Unga är upptagna i stor grad av sig själva och i liten grad av andra
(Simonsen 1995)

Den nya tidens unga, som Simonsen beskriver dem, har många likheter med de unga som deltar i TAMU. Simonsens beskrivning på den nya tidens unga tyder på att det skulle finnas ett behov av att arbeta på det sätt som man gör inom konsekvenspedagogiken. Detta gäller arbete bland ungdomar i största allmänhet. Utgångspunkterna för ett sådant konsekvenspedagogiskt ungdomsarbete kan sägas vara:

1. Eleven är mycket självcentrerad och har svårt att se sig själv inom ramar av en social gemenskap och dess krav.
2. Som en följd av bristande jag-orienterade mål och ändamål kan eleven inte koncentrera sig mera än för en ganska kort tid.
3. Det är svårare att hålla kvar eleverna, de droppar av från skolan om förväntningarna/stödet inte är det rätta i förhållande till individen
4. Elever ifrågasätter allt, de accepterar inte andra argument, så vitt de inte kan hitta eller förstå motiveringen.
5. Elever är inte inställda på att någonting tar tid, eftersom de är väldigt här-och-nu-orienterade och ger lätt upp.
6. Elever vill fångas av det de presenteras för, de ställer krav på att själva se avsikten med kraven.
7. Elever vill inte kritiseras, korrigeras eller undervisas i en moraliserande ton, de ställer indirekta krav på respekt och erkännande.
(J. Bay, personlig kommunikation 27.4.2001)

Konsekvenspedagogiken är användbar i anpassningen av de unga till ett föränderligt arbetsliv och samhälle. Konsekvenspedagogiken är anpassbar till de förändringar och utmaningar som sker i arbetslivet, men den är samtidigt mycket lyhörd för de utmaningar som nutidens ungdom utgör för arbetsmarknadsutbildningen.

Enligt Zeihe berövar utbildningsorganisationens styvhet eleverna den medvetna iakttagelsen av deras ambivalenser, vilket innebär att eleverna berövas möjligheten att bearbeta den och att ta ställning till vilket intresse de vid varje tillfälle skall följa. Om eleverna skall ägna sig åt intresse för regression eller kompetens är förutbestämt i skolans ritual. Eleverna har möjlighet att "avvika" från skolans ritual, sådana avvikelser hör säkert till det normala i skolans vardag, men eleverna lär sig inte genom att ta itu med beslutskonflikten.

Zeihe anser att konflikten mellan långsiktiga intressen och kortsiktiga dispositions-möjligheter inte skall avlägsnas med hjälp av förutbestämda organisationsformer. Det

långsiktiga intresset att skaffa sig kompetens och det mera abstrakta medvetandet om att man socialt sett är mer eller mindre tvingad till det är mycket påtagliga. Men detta intresse måste dagligen och i varje enskild situation avvägas mot regressionsintresset. I varje enskild situation är det praktiskt möjligt att sätta regressionen i första hand och skjuta progressionsintresset på framtiden (Ziehe 1986, 125).

Dagens utbildningssystem står inför stora utmaningar både vad gäller innehållet och också i fråga om metoder. Av utbildningssystemet krävs stor flexibilitet i förhållande till de unga och i förhållande till samhället. Om utbildningssystemet misslyckas i detta kan det vara svårt att nå den grupp av unga som blivit besvikna på "skolan", eftersom skolan ses som ett tvång och inte som en möjlighet. Eleven kan då i sitt motstånd mot tvånget bli institutionernas offer. I värsta fall kan upprepningstvånget vara verksamt även när eleven inte längre har något med institutionen att göra (jfr Ziehe 1986, 128).

4.3 Konsekvenspedagogiska handlingsmodeller vid TAMU

Konsekvenspedagogiken är en hållningsstyrd pedagogik i motsats till att den skulle styras av regler. Det finns ingen bok med regler som lärarna och eleverna kan läsa i, utan handlingen i varje situation styrs av de hållningar som lärare och elever är införstådda med. Man anser att det finns hållningar bakom allt som människan säger, menar och företar sig. Speciellt viktigt i en skola som TAMU, är att pedagogiken är baserad på en för alla förpliktande pedagogisk hållning. Inom ramen för dessa hållningar är det möjligt för lärarkåren att diskutera och fastslå vad som är rätt och vad som är fel i ett pedagogiskt sammanhang (Bay 1997, 81). Att det finns en gemensam hållning i pedagogiken hjälper lärarna att dra åt samma håll, vilket gör att verksamhetsmetoderna och verksamhetssättet blir mera överskådligt för eleverna. Enligt Bay (J. Bay, personlig kommunikation 31.10.1999) fungerar den pedagogiska hållningen som ett styrinstrument för den dagliga pedagogiska verksamheten och skapar en grund för delegering av det pedagogiska ansvaret. Att arbeta utgående från hållningen är som en kompass för lärarkåren. Den gemensamma hållningen hjälper dem att hållas på rätt kurs. Utan den kompass som hållningarna utgör, kan det lätt uppstå förvirring och splittring av målsättningar.

4.3.1 Den konsekvenspedagogiska inlärningsteorin

För att konkretisera den konsekvenspedagogiska inlärningsteorin talar man om 10 bud, som visar var tyngdpunkten i lärandet ligger. Enligt lärlingsteorin är lärandet under elevens kontroll, inte lärarens. Eleven bestämmer sig om han vill lära sig något, inte läraren (1).

1. Att lära sig, hellre än att bli lärling
2. Praktik, hellre än teori
3. Produktion, hellre än sysselsättning

4. Arbete, hellre än övning
 5. Erfarenhet, hellre än styrning
 6. Nödvändighet, hellre än lust
 7. Diskontinuitet, hellre än kontinuitet
 8. Utveckling, hellre än anpassning
 9. Personer, hellre än teknik
 10. Handlingsutrymme, hellre än regler
- (Bay 1997, 112)

Eleverna bygger sitt lärande på den erfarenhet de får i det praktiska arbetet. Vad har jag fått för erfarenhet idag? Vad har jag lärt mig idag? (2) Produktionen skall betjäna ett ändamål, den skall vara till nytta, man skall tillverka riktiga saker för riktiga kunder och med riktiga krav på kvalitet (3). I TAMU skall man inte styra eleverna till något, de skall styra sig själva. TAMU skall ge dem plats så att de kan skaffa sig erfarenheter (4). Eleverna lär sig inte något om de bara gör som de blir tillsagda att göra. Eleverna skall lära sig tänka självständigt, annars blir de i alla sina handlingar beroende av andra människor. (5). Människor gör vad de vill göra. Frihetsbegreppet är avgörande, människan är inte född till någonting, utan hon kan välja någonting annat. Hon kan välja det som är nödvändigt i stället för det som han för stunden har lust till (6, 7, 8). Människans insats anses viktigare än teknikens. Om människan bakom maskinerna inte handlar rätt, kan tekniken inte hjälpa (9). Eleverna ges handlingsutrymme för att välja sitt handlingsmönster. Handlingsmönstret är inte det samma som regeln. Skolan har handlingsmönster, inte regler. Kännetecknande för regler är att de upprätthålls genom yttre kontroll, medan handlingsmönstrens efterlevnad kännetecknas av att de upprätthålls genom elevens inre kontroll. Om eleven bryter mot handlingsmönster, kan man påverka de attityder som ligger bakom. Om man bara följer regler blir man som en byråkrat som bara tillämpar regler och inte den pedagogik som kan leda till en förändring (10) (H. Zobbe, personlig kommunikation 2.11.1999).

På TAMU utbildar man elever för arbetsmarknaden, därför tar man sikte på de krav som ställs på arbetstagare i arbetslivet:

- 1) Maximala krav med hänsyn till person
- 2) Engagemang i arbetet
- 3) Stabilitet; att hålla tiderna; att hålla avtalen
- 4) Samarbetsförmåga

4.3.2 Social handlingskompetens

En s.k. sjupunktsmodell uppställs för eleverna redan den första dagen de är på skolan. Denna modell berättar vad eleverna förväntas lära sig och hur man förväntar sig att de själva och andra skall se eleverna. För eleverna är sjupunktsmodellen ett viktigt redskap när

det gäller att orientera sig i hållningarna på TAMU. Av eleven förväntas en hållning som återspeglar:

1. Själmedvetenhet
 2. Hjälptill självhjälpt, initiativförmåga
 3. Ansvarighet
 4. Trovärdighet
 5. Samarbetsförmåga
 6. Mottaglighet
 7. Öppenhet
- (Bay 1997, 111)

Denna sju punktsmodell har gjorts för att konkretisera elevernas problem. Elevernas problem måste synliggöras redan innan de börjar på TAMU. Från början görs det klart för eleverna att de förväntas arbeta. Om eleverna inte kan uppleva att skolan är uppmärksam på de sociala aspekterna, finns det ingen orsak för eleverna att välja TAMU (Bodil Glad, personlig kommunikation 2.11.1999).

4.3.3 Framtidsorientering

Det existentiella och filosofiska tänkesättet träder tydligt fram i konsekvenspedagogikens starka syn på framtidsorientering, som tar sikte på elevernas framtid i stället för på elevernas förflutna. Ingen är en fånge av sitt förflutna. Framtiden kan bli god, trots att elevens förflutna varit olyckligt och dystert. Konsekvenspedagogiken är en hoppfull pedagogik. Den frigör eleven till att handla nu för en framtid som inte på förhand är dömd till att misslyckas. Den frigör krafter hos eleven genom att den inger hopp och en tilltro till elevens förmåga att lyckas. Det sätts mycket arbete och krafter på att eleven kan få skapa en grund för sin framtid och att eleven genom sitt eget arbete kan hjälpa sig själv. Därför utgör nutiden och framtiden den egentliga förståelseramen mellan eleven och TAMU. Inom konsekvenspedagogiken vill man undvika att eleven stigmatiseras av sitt förflutna. Därför talar man mycket lite om elevens förflutna, men desto mera om elevens nutid med utgångspunkt för en önskad framtid (Bay 1997, 79).

4.4 Konsekvenspedagogikens filosofiska grund

4.4.1 Människosynen

Konsekvenspedagogiken bygger på en humanistisk människosyn. Den humanistiska människosynen går ut på att människan är ett subjekt, ett unikt jag som har frihet, ansvar

och värdighet. I pedagogisk terminologi finns det ingen som är mera människa än någon annan.

Motsatsen till den humanistiska människosynen är den teknokratiska människosynen som inte erkänner människans frihet att välja mellan olika handlingsalternativ, utan utgår från att människan är ett objekt som bör och kan formas, förändras och manipuleras. Detta kan, enligt den teknokratiska människosynen, låta sig göras genom olika vetenskapliga upplägg, så som behandlings- och socialiseringsmetoder och genom kunskapspåverknings eller genom politisk påverkan och det kan göras på ett direkt eller indirekt sätt (Hammerlin & Larsen 1997, 38).

I den konsekvenspedagogiska filosofin lägger man vikt vid människans egen insats i sin utveckling och i den bild hon ger av sig själv till omvärlden (Bay 1997, 90).

Det centrala i människosynen är att:

Människan är fri
Människan kan tänka
Människan har en vilja
Människan handlar

I den människosyn som konsekvenspedagogiken representerar finns en stor respekt för varje människa, för hennes självständiga tänkande och för hennes val. Det som individen väljer är en sanning som omgivningen bör respektera. Här ses både läraren och eleven som subjekt med lika rättigheter. Genom handlingar bekräftar vi det mänskliga i oss – eller så gör vi det inte. Om en handling är riktig, bör den vara riktig också för andra människor i samma situation. Det är inte handlingen i sig som är god eller dålig, utan det är dess konsekvenser som kan vara goda eller dåliga.

Människan betraktas i konsekvenspedagogiken som ett socialt väsen och på så sätt är hon beroende av andra människor. Människan är inte isolerad eller lösryckt från gemenskapen med andra. Individen ses i förhållande till sin omgivning, både i tid och i rum (Hammerlin & Larsen 1997, 28).

Den människosyn som finns representerad i konsekvenspedagogiken kännetecknas av en tro på människans utveckling och människans möjligheter till en ljusare framtid. Människan har en framtid och det är den framtid man är intresserad av, inte av det förflutna.

4.4.2 Determinism och indeterminism

Konsekvenspedagogiken representerar en indeterministisk människosyn. Enligt detta synsätt kan människan genom sin vilja, genom sina val och genom sina handlingar påverka sin framtid. Konsekvenspedagogerna utgår från människans vilja och inte från det som individen kan. Därför att det är i viljan som man hämtar människosynen och de värden som man respekterar. Det som människan gör är bestämmande för vem hon är.

Människan kan se till att tillvaron kan vara annorlunda. Den dagen hon inte mera gör det, har det sociala livet upphört. Varje människa för hela tiden en dialog med sig själv, men de sanna känslorna och den sanna viljan kommer fram i vårt handlande. Handlingarna visar hur djupt människan har bekräftat sina känslor och sin vilja.

Enligt Villy Sørensen (1992, 71) finns det två möjligheter för människan att tolka tillvaro, den deterministiska och den indeterministiska. Både det deterministiska och det indeterministiska sättet att se på livet och på framtiden har sina anhängare.

Determinismen

Den så kallade logiska determinismen är besläktad med fatalism (av latinets *fatalis*, bestämd av skapelsen). Människans valfrihet ses endast som en illusion. Oavsett hur människan handlar, så kommer framtiden att forma sig så som det är förutbestämt av ödet eller så som skaparen har bestämt. Andra former av determinism accepterar att våra val och handlingar har inflytande på framtida händelser, eftersom de är med och förorsakar dessa. Våra val och handlingar är dock förutbestämda av en eller annan orsak. Orsakerna kan vara fysiologiska, mentala eller sociala. Denna form av determinism accepterar visserligen, i motsats till fatalismen, att framtiden kunde ha varit annorlunda och att nutiden och framtiden kunde ha varit annorlunda, om det förflutna hade varit annorlunda (Lübcke 1988, 173-174). Här utgår man alltså från att människan är en fånge av sitt förflutna och att nutiden och framtiden har blivit fastslagna av det förflutna.

Den hårda determinismen erkänner inte människans självbestämmande och ser inte människan som ett fritt handlande och väljande väsen. Denna syn hävdar att allt som sker och görs i en bestämd situation, inte kunde ha gjorts annorlunda. Den ger uttryck för en fatalistisk människoupfattning. Man tänker sig att det finns en naturlag som styr, så att människan i en given situation och under givna förutsättningar inte kan handla på ett annat sätt eller att hennes sätt att vara inte kan vara annorlunda. Då man ser ett orsakssamband i varför människan handlar på ett bestämt sätt kallas det för *kausal determinism*. Människan är förutbestämd och bunden till sin situation och således är hennes frihet begränsad. Allt är bestämt på förhand, ingenting kunde ha gjorts annorlunda (Hammerlin & Larsen 1997, 24, 49; Møller 2000, 93-94).

Den sociala eller kulturella determinismen ser på människan som om hon var styrd utifrån, så att yttre förhållanden så som materiella, sociala eller ekonomiska faktorer utanför henne skulle styra hennes handlande. Människan ses som ett objekt eller som ett offer för yttre påverkan. Individerna uppfattas som ofri och svarar endast på den yttre stimulans som finns omkring henne. Enligt denna uppfattning anses individen totalt vara i sin omgivnings våld och bli stöpt i den omgivning där hon lever (Hammerlin & Larsen 1997, 24-25).

Indeterminismen

Det andra sättet att förhålla sig till tillvaron är det indeterministiska. Anhängare av indeterminism avvisar både fatalismen och alla former av determinism. Indeterministerna erkänner visserligen att handlingarna utförs under bestämda omständligheter, som har att

göra med “arv och miljö”, men avvisar bestämt att handlingen själv, eller dess konsekvens, skulle nödvändigtvis bero på förutvarande orsaker. Enligt den indeterministiska uppfattningen har människan en fri vilja som hjälper henne att göra val som inte är bestämda på förhand. Ett problem för indeterministerna är att förklara förhållandet mellan människan som en del av den orsaksbestämda naturen och människan som ett fritt väsen. Den monistiska lösningen innebär att den fria människan är en del av världen, men att hon är i stånd att bryta orsakskedjan och ingripa. Den dualistiska lösningen utgår från att människan lever i två världar, “frihetens och nödvändighetens rike”. De två världarna är självständiga sfärer. Trots dessa lösningsmodeller återstår problemet med att skilja mellan det fria indeterministiska valet och frånvaron av orsaker och tillfälligheter (Lübcke 1988, 174). Indeterminismen är beredd att ge människan en mycket stor rörelsefrihet och valfrihet (Engelstedt 1995, 32).

Indeterminism innebär att man betraktar den enskilda individen som ett fritt och rationellt handlande subjekt. Den enskilde väljer sina handlingar och sitt sätt att vara kognitivt, emotionellt och moraliskt utifrån erfarenheter och utgående från situationsbestämda förutsättningar samt måste stå till ansvar för detta val. Reellt sett har människan möjligheter att välja mellan olika alternativ. Valet är något som utesluter något annat. Handlingen och situationen får konsekvenser för en själv och för andra. Den enskilda uppfattas som ett handlande subjekt, som väljer mellan alternativ och som kan se konsekvenserna av sitt handlande. Det ställs bland annat konsekvensetiska och empatiska krav till den enskilda. Förakt för andra, likgiltighet, brist på respekt för andra människors integritet kännetecknar dem som använder våld. Konsekvenspedagogik, kognitiv metodik och realitetsterapi arbetar med dessa faktorer (Møller 2000, 113).

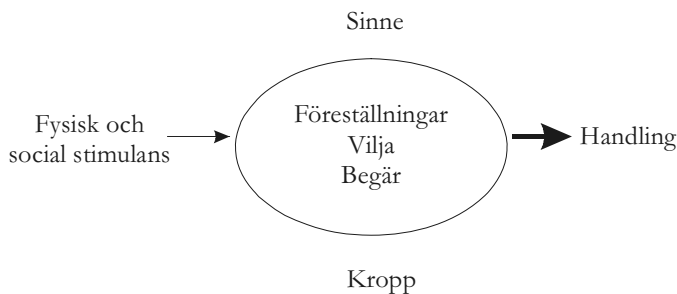
Den tyska psykiatern Karl Jaspers har kritiserat såväl fatalisterna, deterministerna och indeterministerna för att göra människan till ett objekt. Han säger att det mest kännetecknande för en människa är att hon inte är ett objekt, utan ett existerande, fritt subjekt som har en förmåga att överskrida gränser. Liknande tankar har framförts av Kierkegaard, Heidegger och Sartre (Lübcke 1987, 117-119, 140, 317).

V.E. Frankl representerar en indeterministisk människosyn. Han hävdar att människan har frihet att förändras när som helst. Han anser att det inte är möjligt att förutspå människans personlighet. Alla förutsägelser borde basera sig på biologiska, psykologiska och sociala förhållanden. Ändå hör det till människans grundläggande kännetecken att kunna resa sig över dessa förhållanden och övervinna dem. På samma sätt förmår människan i grunden att övervinna sig själv (Frankl 2002, 177). Frankl kritiserar en del existensfilosofer som inte ser människans ideal så som något annat än hennes egna uppfattningar. Enligt J-P Sartre uppfinner människan sig själv och formar sitt eget väsen eller det som hon i verkligheten är, vilket också innehåller det hon borde vara eller det hon borde bli. Frankl anser att meningen med vår existens inte är någonting vi själva uppfinner, utan någonting vi finner (ibid. 2002, 92).

Kritiken av den enskildas val av handling kan därför i många sammanhang få karaktären av att vara både abstrakt och moralisk. När man riktar kravet på ansvarighet så ensidigt mot den enskilda, glömmar man att ansvaret också måste fördelas och ses i ett

kollektivt perspektiv – som ett gemensamt ansvar. Grundläggande är att det är meningsfullt att ansvariggöra människan för de förhållanden som hon har inflytande över och kan göra något åt. Den enskilda påverkas och formas av det samhälleliga livet, värden och idealen. Men den enskilda är också en unik individ, som i vissa situationer kan välja mera fritt än i andra. Friheten är relativ. Den kan påverkas av ålder, vissa livssituationer, tvångsmässiga val, alternativ som man egentligen inte vill välja. I en tortyrkammare kan man ha att välja mellan att bli ihjälslagen eller att begå självmord. Det är inte ett fritt val, men ett val mellan alternativ. Många val i en fastlåst vardagssituation kan uppfattas och upplevas på detta sätt (Møller 2000, 114-115).

Den enskilda individen föds in i en materiell och social verklighet, en verklighet som är skapad av människor, och den enskilda är som samhällsmedlem tvungen till att anpassa sig till ett samhälle med en bestämd historia. Den enskilda påverkas och formas av företeelser i omgivningen, men han eller hon formar också själv sin psykiska struktur. Vi skapar och förmedlar livsföreteelser tillsammans med andra. Fastän en grupp socialt sett har samma miljö och har haft samma uppväxtmiljö, kommer den enskilda människan att förhålla sig på sitt personliga sätt till sin omgivning och till andra människor. Någon kan tycka att om man har vuxit upp under samma klassförhållanden och i samma familj, uppför man sig på samma sätt. Men de flesta människor kan uppleva samma händelser och samma sociala miljö på olika sätt (ibid. 2000, 118-120).



Figur 4. Viljan som mental akt

Niiniluoto 1991, 234-235

Niiniluoto (1991) hänvisar till Aristoteles som hävdade att människan i sin bedömning beaktar målsättningarna och de medel som är förknippade med dem. Med sin viljestyrka kan människan begränsa och behärska begärens impulser (fig.4). Därför innefattar övervägningen och beslutsfattandet någon form av valfrihet, för att handlingen skall vara avsiktlig och frivilliga (von Wright 1985). För Dostojevskij är den mänskliga viljans främsta manifestation kravet på frihet. Urdriften hos Dostojevskij kunde kallas viljan till frihet. Dostojevskijs författarskap är väsentligen en frihetsviljans dialektik (von Wright 1995, 104). Viljans frihet ses ofta som handlingsfrihet och då blir frågan om förmågan (ability, power) intressant medan viljan inte beaktas (Pörn 1970 i Niiniluoto 1991, 235).

Enligt Niiniluoto (1999, 236) är människan inte fri, om hennes vilja är underkastad yttre eller undermedveten stimulans eller om hon är sina omständigheters fånge.

Individen och samhället kan inte stå oavhängiga från varandra. Den inre förståelsen står i motsats till uppfattningen om att det är en utomstående, avskild eller yttre förbindelse som kännetecknar förhållandet mellan individ och samhälle.

4.4.3 Kritiken av determinismen

Den svenske samhällsdebattören och psykiatern Gustav Jonson lanserade i sin doktorsavhandling begreppet “Det sociala arvet” (1978). I teorin om “Det sociala arvet” betraktar Jonson den missgynnade barndomen som det första ledet i en negativ utvecklingsprocess (Jonson 1978, 45). Han ansåg att barnen så till den grad påverkas av sina föräldrar, av hemmets atmosfär, av föräldrarnas sociala och ekonomiska ställning och av deras levnadsvanor, att barnen blir som sina föräldrar. Speciellt när det gäller människor som kommer från dåliga sociala förhållanden har denna uppfattning rotat sig väl.

Enligt denna logik tänker man sig att barn till missbrukare blir missbrukare, barn till sociala förlorare blir förlorare. Jonsons teori representerar en socialdeterministisk hållning.

Denna inställning att problemen går i arv och att det inte finns mycket att göra kan kännas bekväm för myndigheter som arbetar med dessa människor. Det spelar inte så stor roll vad man gör eller vad man låter bli att göra, då ingenting ändå kan förändras. Tanken om att människor föds till något, till en familj som präglar deras liv och som de inte kan förändra, måste passivera och kännas deprimerande för dem det handlar om.

Bay menar att begreppet om det sociala arvet har blivit använt och missbrukat, när sociala problem skall förklaras och förstås (Bay, 1999). Bay är mest kritisk mot begreppet “Det sociala arvet” för att det bygger på en deterministisk och mekanisk människosyn, som gör individen till ett objekt utan frihet att utveckla sig i strid med sin sociala bakgrund. Dessutom, säger Bay, för den med sig en stigmatisering, där socialarbetaren, som känner till barnets och den ungas familjebakgrund, förväntar sig att allt skall gå gale. Bay påstår inte att de sociala uppväxtförhållandena skulle sakna betydelse för individens sociala utveckling, men att det är betänkligt att göra dem till ett allmängiltigt “arvsanlag”. Alla som arbetar med barn och unga som kommer från understimulerade hem känner till att dessa har svårigheter att komma igång med sin utbildning och att det finns en risk för att det kommer att gå sämre för dem, än för de barn och unga som kommer från hem där man på ett naturligt sätt diskuterar utbildnings- och framtidsmöjligheter. Men barn och unga av idag tar lyckligtvis också intryck från andra håll än enbart från föräldrarna och familjen eller från en samhällsklass.

Teorin om det sociala arvet togs upp till diskussion i slutet av 1990-talet av den svenska socialforskaren Bo Vinnerljung som granskar begreppet “Socialt arv”. Han anser att “Det sociala arvet” som begrepp är problematiskt och har en olycklig påverkan på det sociala arbetet. Han anser i likhet med många andra som arbetar med sociala problem att begreppet används som en universalförklaring till det som man trots försök inte har

lyckats lösa trots aktiva socialpolitiska, arbetsmarknadspolitiska och utbildningspolitiska insatser (Vinnerljung 1999).

I Svenska Dagbladet publicerades 1985 och 1986 en rad artiklar, skrivna av Ami Lönnroth, om barn som trots allt hade klarat sig, fastän de kom från dåliga sociala förhållanden. Artiklarna samlades senare i en mycket omtalad debattbok kallad "Maskrosbarnen". "Maskrosbarnen" beskriver barn som klarar sig fastän de får lite omvårdnad och fastän de utsätts för svår stress. Den amerikanska professorn Norman Garmenzy som har forskat i de "osårbara barnen" omtalas i artiklarna. Enligt honom finns det skillnader mellan barnen i en och samma familj och det är inte möjligt att utgående från familjeförhållanden förutse ett barns framtid. "You get flowers even in uncultivated gardens". Den största faran är de negativa förväntningarna, som omgivningen har på barnet – inte de faktiska förhållandena, alltså att barn som lär sig att vända på perspektiven och se det ljusa och det goda i sin omgivning klarar sig, barn som lyckas behålla sin optimism (Lönnroth 1987, 34-35). Arild Jørgensen, chef för barnavärnskontoret (på norska) i Oslo säger att barn som vet att de duger, klarar sig. Barn som säger "Jag är jag och jag är OK" är barn som klarar sig trots barnhemsbakgrund. Han anser att de socialt utsatta barnen behöver en kompensation för det som de har förlorat, men att de dessutom bör känna att "detta är bra för mig". Barnen kan klara sig i mycket galna miljöer, om de har en vetskap om att de har ett värde i sig, (ibid. 1987, 42-47). Exempelen i "Maskrosbarnen" visar också att allt inte är förlorat p.g.a. en olycklig barndom eller dåliga uppväxtförhållanden.

Barn och unga som kommer från svåra sociala förhållanden har resurser, med vars hjälp de kan trotsa "Det sociala arvet" eller den stigmatisering som omgivningen har gett dem. Barnen och de unga är utvecklingsbara och för dem är det möjligt, precis som för vuxna, att i dag välja något annat än de valde i går och på så sätt styra och påverka sin framtid.

4.4.4 Den fria viljan

Friheten, som är en avgörande faktor i konsekvenspedagogiken, betyder under flesta livsförhållanden motsatsen till slaveri och fångenskap, och i denna betydelse älskar alla friheten. Men frihet hänger också ihop med ansvar för egna handlingar. Descartes säger att människan är en dubbel varelse: hennes kropp är underkastad mekaniska lagbundenheter medan anden, själen eller tanken är fri. Materialen är passiv, anden är aktiv. Materialen är bunden, anden är fri. Friheten är inte materiell. Våra tankar och vår vilja är fri. Allt sedan Descartes dagar har förhållandet mellan kropp och själ varit ett ständigt återkommande ämne, i motsättningen mellan determinism och frihet. Sartre tar utgångspunkt i Descartes filosofi. Medvetandets förhållande till sig självt är inget kunskapsförhållande, inte kunskap om ett föremål. Det är en existentiell relation. Den omedelbara insikten om sig själv är en sida av medvetandet, ett sätt att vara. Kierkegaard säger om medvetandet att medvetandet är för sig självt, det är ett förhållande till sitt eget

förhållande. Vi är medvetna om att vi inte är det som vi är medvetna om, vi är ett förhållande till det och vi förhåller oss till det. Vi kan förhålla oss än på det ena, än på det andra sättet. Detta grundläggande förhållande gör att medvetandet väsentligt är förbundet med val. Att vara en medvetande varelse är att välja. Detta är den första betydelsen av frihet hos Sartre (Østerberg 1995, 17-19).

Frankl (2002, 92) anser att värden styr människan. Med det avser han att människan är fri att godta eller förkasta ett anbud, d.v.s. att fylla meningens möjlighet eller förkasta den. Frankl hävdar att människan har förmåga att handla på ett positivt eller negativt sätt, hon har möjlighet till båda alternativen. Hon avgör själv vilket av alternativen som förverkligas, omständigheterna avgör inte detta (ibid. 2002, 120).

Sartre fördjupar begreppet med att säga att friheten är situerad. Handlingen sker i en situation och är ingenting annat än ett förhållande till en situation: Ingen handling utan en situation – ingen situation utan en handling. Sartre tillbakavisar alla invändningar mot att den situerade friheten är ovillkorlig. Han vill motbevisa det sunda förnuftet, som innebär att människan är fri till en viss grad, men i övrigt ofri. För Sartre är det antingen eller. Friheten är ovillkorlig, annars finns den inte och Sartre vill visa att den finns. Men friheten måste ha något att vara fri i förhållande till. Det är inte trots situationen vi är fria, utan genom situationen. Frihet är inte att vara oberoende av situationen, utan att ta ansvar för den genom att förhålla sig så uppmärksam som möjligt till den (ibid. 1995, 24-25).

Den mänskliga existensen förstås som frihet i en situation. Som existerande förhåller sig människan till världen och till sig själv och sina möjligheter innanför de givna livsvillkoren. Människan är inte en passiv mottagare, utan tolkar, bearbetar och skapar sina föreställningar - sin värld. Människan förhåller sig till sin omvärld och sin frihet, genom val, ångest o.s.v. (Hammerlin & Larsen 1997, 125). "Friheten är ett projekt som rör sig om att *handla* i en värld som bjuder motstånd genom att besegra detta motstånd" (Sartre 1943, 588, i Østerberg 1995, 25). Den existentiella friheten är inte en inre frihet (Østerberg 1995, 43).

Sartre säger att vi är dömda att vara fria. Oavsätt i vilken situation vi befinner oss i, tar vi ställning till det. Sartre tror inte på ordspråket som säger "Det beror inte på hur vi har det, utan hur vi tar det". Eftersom människan är en situerad varelse, beror det obetingat på hur vi har det. Men det beror också på hur vi tar det, och däri ligger, enligt Sartre, "domen". Det finns alltid flera olika sätt att reagera på och fastän vi bara reagerar på ett sätt, kan vi förstå vad reaktionen beror på. Vi skapar inte situationer, men det är alltid situationer som vi förhåller oss till. Om vi flyr från en situation befinner vi oss bara i en annan, som vi införlivar och tar ansvar för genom det vi gör av situationen (ibid. 1995, 39).

Den engelska filosofen Isaiah Berlin indelar frihetsbegreppet i "Two Concepts of Freedom", "Frihet till något" och "Frihet från något". Friheten att göra något förutsätter alltid frihet från yttre och inre hinder. Han kallar dem negativ och positiv frihet. Vi är fria eller ofria i förhållande till någon eller något. Om någon hindrar oss från att göra något vi gärna vill, t.ex. att skaffa oss en utbildning för att kunna tjäna pengar, bedömer vi oss inte som fria. Men om vi hindras att göra det vi vill på grund av att vi har ett handikapp

känner vi oss inte på samma sätt ofria. Den kontroll som utövas av andra människor eller av auktoriteter får oss att känna oss ofria och underkastade andras vilja. Den positiva friheten kännetecknas av känslan att få vara sin egen herre. Där finns önskan om att vara en tänkande, viljande, aktiv varelse som är ansvarig för sina egna val och som har en förmåga att förklara dem utgående från sina ideal och ändamål. Människan känner sig fri ifall hon tror att detta är sant och ofri i den utsträckning hon tvingas inse att så inte är fallet (Berlin 1967, 141-152). Kierkegaard säger att människan inte kan spärras bakom alltför många lagar och regler, för om man gör det försvinner livsgnistan och allt blir trivialt (Berrtung 2000, 25).

Niiniluoto (1999, 237) påpekar att det är viktigt att skilja mellan det positiva och det negativa frihetsbegreppet. Det negativa frihetsbegreppet innebär frihet från något, medan det positiva betyder frihet till något. Till viljans frihet hör både det positiva och det negativa frihetsbegreppet. Människans negativa frihet innebär ett oberoende från yttre faktorer, d.v.s. förmågan att ta vara på sig själv och förmågan till reglering. En fri människa har initiativförmåga och är en självständig agent. Men samtidigt borde hon ha tillgång till reella valmöjligheter. Den fria människan bör enligt Niiniluoto såväl kunna handla som att vilja olika handlingar.

Då friheten är ett relationsbegrepp är det alltid frågan om en balansgång mellan det som den egna friheten vill och hur den individuella friheten påverkar andra i vår omgivning. Den mörka sidan av individualism är egoism, som kan utvecklas och göra vår tillvaro snävare och minska meningsfullheten i våra liv och göra oss likgiltiga för andra människor (Taylor 1995, 36, egen översättning).

Kierkegaard säger att människan själv kan välja sin kurs eller låta andra välja för sig. Den enskilda människans upplevelse av tillvaron är väsentlig. Det är individens val som formar människan. Människan bör använda sin frihet maximalt, annars ger hon avkall på sin frihet och därmed på möjligheterna till att utveckla sig själv. Både Kierkegaard och Jaspers är mycket upptagna av frågan om individens möjligheter (Hammerlin & Larsen 1997, 126).

Om friheten är något som människan är, så är alla människor likställda, genom att friheten är människan själv. Ingen är mer människa än någon annan. Någon kan visserligen ha en fallenhet för någonting, medan andra kan ha ett handikapp. Någon kan vara rik och en annan fattig. Utgående från denna inställning ses samhällsutvecklingen som rättvis, då det i allmänhet inte är någon skillnad vilka samhälleliga villkor en människa har blivit född till. Det vill säga att det inte finns någon skillnad mellan möjligheter. Det kommer nog att finnas skillnader i fråga om resultat, eftersom den enskilda människan har möjlighet att själv välja sitt liv. Enligt konsekvenspedagogikens teori innebär friheten att människan kan ha distans till sina erfarenheter och värdera dem i stället för att vara ett offer för dem. Genom sina handlingar kan människan visa vem hon verkligen är. Men människan är inte endast det som hon visar sig vara genom sina handlingar, utan också det som hon är i förhållande till andra människor. Enlig Bay är människan ett socialt väsen, fri och ansvarig. Hon måste bära konsekvenserna av sina handlingar, fastän de är påverkade av andras handlingar eller framkallade av yttre socialt tryck. Alla situationer

innehåller flera handlingsalternativ, ingen situation är absolut tvingande. Människan har alltid friheten att välja. Människan kan handla stick i stäv med det som omgivningen förväntar sig. En pedagogik som bygger på frihet är en pedagogik som förutsätter handlingar, men som samtidigt innehåller konsekvensen för handlingen (Bay 1982, 42-43).

Människan väljer sitt livsinnehåll. Människan väljer sitt förhållande till omvärlden, till andra människor och till sig själv. Det handlar också om värden, vilka slags liv är det som människan vill leva, vilka målsättningar har hon, vilket innehåll skall hon ge livet? Allt detta präglas av hennes egen förståelse och av hennes val (Hammerlin & Larsen 1997, 126).

När konsekvenspedagogikens filosofi gör friheten till ett speciellt mänskligt kännetecken, så är det människans skyldighet att vara delaktig i avgörandet av friheten. Detta medför att friheten inte kan finnas i en obunden tillvaro och att frihet endast finns där det finns gränser för den. Tanken om människans frihet har inflytande på den konsekvenspedagogiska uppfattningen om ansvarsbegreppet. Frihetsbegreppet innebär att människan har övertagit ansvaret för sig själv och för sin tillvaro. Därför är frihet och ansvar en och samma sak, så kallade komplementära begrepp, som inte kan skiljas åt (Tränings skolens Arbejds marked s uddanelser (1997): Kompendium om konsekvenspedagogikens filosofiske grundlag, 15, 18).

4.5 Existensfilosofi och pedagogik

4.5.1 *Existentialism*

Existentialismen vill tydliggöra vad det innebär att vara människa. Existentialismen är en livsfilosofi och inte en vetenskaplig filosofi. Den erbjuder inget genomtänkt system, den är ingen "skola", utan snarare handlar den om olika personers hållningar till en bestämd problematik. Existentialismen handlar om vad det vill säga att vara människa, hur hon skall lära sig känna sig att själv och hur hon skall förhålla sig till livet. Existentialismen är den enskilda människans filosofi (Vestergaard, Löfstedt, Ödman 1976, 66). Existensfilosofin är inte lätt att tillämpa, därför att den inte ger en klar formel eller klara regler för hur människan skall handla. Den förutsätter att människan tänker själv, väljer fritt och handlar.

Existentialismen motsätter sig försöken att definiera människans väsen på ett uttömmande sätt genom psykologiska eller biologiska begrepp. Existentialismen anser individens existens vara det primära framom de vetenskapliga uppfattningarna om människan. Till det unika i människans existens hör att hon är fri att skapa sin framtid genom sina egna val. Människan definieras varken som person eller som art av ett bestämt väsen, utan hon väljer själv sitt väsen. Hennes livsinställning och hennes handlingar gör henne till det hon är (Lehtinen 2002, 48).

De mest kända representanterna för existensfilosofi är dansken Søren Kierkegaard. Andra kända namn inom existensfilosofin är Sartre, Camus, Heidegger och Jaspers. Søren

Kierkegaard och Jean-Paul Sartre kompletterar varandra som existensfilosofer. Sartre definierar sig som ateist och Kierkegaard som kristen. Trots detta är de eniga om grundsynen på människan. Människan är fri, klok nog att välja och ta ansvar för sina handlingar, fastän det alltid inte är lätt. Vetskapen om frihet innebär ångest och ansvar. Enligt både Kierkegaard och Sartre har friheten en avigsida och det är ansvar och ångest. Ångesten inför frihetens egen existens: Du är fri men denna frihet är ett tvång, tvånget är att välja själv. Kierkegaards filosofi stöder sig på övertygelsen att sanningen finns hos individen. Kierkegaard är subjektivist, en kraftfull försvarare av det speciella och unika, därför anser han att en äkta filosofi är en personlig filosofi (Saarinen 1995, 189, 209).

Kierkegaard anser att det enda väsentliga är att sysselsätta sig med den enskilda människan och den enda metod som Kierkegaard erkänner är den subjektiva. Enligt Kierkegaard är människan någonting annat och någonting utöver det som det går att påvisa med vetenskapliga metoder. För Kierkegaard är det viktiga inte att vetenskapligt beskriva världen, utan individens upplevelse av tillvaron och hennes sätt att ta ställning till den. (Vestergaard, m.fl. 1976).

Kierkegaard säger att människan antingen kan välja sin kurs eller låta vinden föra en hit och dit. På samma sätt kan människan låta andra välja eller så kan hon välja själv. Kierkegaard säger att det är valet som formar människan, men för att kunna välja måste människan vara fri (ibid. 1976, 67). Samma andemening har Sartre när han säger att "människan är sina handlingar", "människan är vad hon gör sig till" (Sartre 1997, 17, 47, 71). Kierkegaard anser att den människa som låter andra välja åt sig är ofri, men samtidigt är hon befriad från den ångest och det ansvar som hänger samman med valsituationen. För Kierkegaard innebär varje valsituation rädsla, eftersom man måste acceptera konsekvenserna av valet utan att på förhand känna till dem (ibid. 1976, 67).

Sartres kärnbegrepp är frihet. Enligt Sartre är människan radikalt fri. Existentialismens berömda stridsrop lyder: Hos människan föregår existensen hennes väsen. Med det avses att människan själv bestämmer vem hon är. Hon visar vem hon är i det hon gör. Det finns inte något på förhand givet mänskligt väsen, något "jag" eller någon identitet. Ingen människa kan på förhand veta vem hon egentligen är. Sartre menar också att människans frihet lösgör henne från alla befallningar. Det är du själv som tolkar en befallning och väljer att lyda eller inte (Saarinen 1995, 208).

Människan är medveten om sin existens, men också medveten om att livet har ett slut. Medveten om detta kan människan välja vad hon vill göra av sitt liv. Hon har friheten att göra sådana val som enligt hennes subjektiva mening är ett gott liv. Bara hon själv kan veta vad som är det bästa för henne. Människan är ensam i sin valsituation. Hon måste välja och även om hon inte väljer, har hon redan valt.

I existentialismen är sanningen subjektiv. Det är individen själv som skall välja hur hon skall förhålla sig. Den väsentliga sanningen är den som angår människan själv och som säger hur hon skall leva. Existentialisterna menar att en sak som existerar är en bestämd sak, men en människa som existerar är ingenting, för en människa måste alltid välja vad hon vill vara. Genom sina val formar människan sitt liv. Men de val som en enskild människa gör kan samtidigt beröra andra människor och ha konsekvenser för deras liv.

De generella etiska reglerna för existentialismen blir att handlingen är riktig, om den leder till maximal frihet, inte bara för personen själv, utan också för andra. Det som är tillåtet i en viss situation måste vara tillåtet för en annan person i samma situation. Men existentialismen kan inte utforma en allmän etik som alla skall leva efter. Varje val innebär ett risktagande och ett ansvar. Människan väljer handlingar med alla dess konsekvenser (ibid. 1976, 68-69).

Att medvetengöra människan om att hon är ansvarig för det hon är utgör en av existentialismens centrala uppgifter. Människan har det fulla ansvaret för sin existens. Människan är också ansvarig inför andra människor. När människan väljer "sig själv", väljer hon samtidigt den bild av människan, som hon önskade att människan skulle vara. Sartre säger att vi aldrig kan välja det onda. Det vi väljer är alltid det goda och ingenting kan vara gott för oss, utan att vara det för alla. Vårt ansvar som individer är mycket större än vi anar, det omfattar hela mänskligheten. Ångesten har en central roll i existentialismen. En människa som är medveten om sitt ansvar, om ansvaret för de val hon gör inte bara för sig själv utan för hela mänskligheten, känner ångest inför detta ansvar. Man borde alltid fråga sig "Vad skulle hända om alla gjorde såsom jag" (ibid. 1997, 49-51).

4.5.2 Existentialistisk pedagogik

Existenspedagogiken, under vilken konsekvenspedagogiken hör, utgår från att ingen utomstående kan forma en människa, mot människans vilja. Människan blir överhuvudtaget inte formad av andra utan formar sig själv. Människan lär sig det hon vill lära sig. I pedagogiska sammanhang handlar det alltid om ett subjekt – subjekt förhållande

Den existensfilosofiska pedagogiken präglas av två centrala omständigheter. För det första uppfattningen om att människan i fundamental mening är fri och för det andra den generella moralregeln, att en handling är riktig om den skapar möjlighet till maximal frihet. Målsättningen blir då att människan skall lära sig att vara sig själv för att hon personligen skall kunna ta ansvar för sitt liv och samtidigt bidra till att öka friheten i världen. Man måste lära sig vad det innebär att vara en människa och inte enbart en existerande varelse (Vestergaard m.fl. 1976, 69 -70). Enligt Bollnow (1976, 19) är det förvånande att det inte har skett någon konfrontation mellan existensfilosofin och pedagogiken. Enligt Bollnow har existensfilosofin knappt utövat något inflytande på vår tids pedagogiska tänkande. Orsakerna till likgiltigheten är enligt Bollnow flera. Inom pedagogiken har man varit ovilliga att ta upp fullständigt nya impulser, i synnerhet då de inte har passat i hop med de existerande uppfattningarna. Men orsaker kan också finnas i själva existensfilosofin. Existensfilosofin har utvecklat en uppfattning om människan, som inte ser ut att kunna ge plats för uppfostran över huvudtaget, ifall man med uppfostran menar en verklig önskan att forma människans innersta kärna och inte bara att förmedla kunskaper och färdigheter. Existensfilosofin anser att människan har en innersta kärna, som av existensfilosoferna kallas "existens". Denna kärna underkastar sig inte att bli formad, för den realiserar sig bara i ögonblicket. De traditionella pedagogerna tror på inläring genom

kontinuitet och existensfilosoferna på diskontinuitet, vilket kan förorsaka konflikt. Existensfilosoferna pekar på att inlärning genom diskontinuitet är vanligare än vad traditionella pedagoger kan föreställa sig (Bollnow 1976, 20- 26). Synen på människans förutsättningar för utveckling är olika.

Existenspedagogiken kännetecknas av att det enligt den inte finns något moralsystem, som man måste lära sig, utan individen väljer själv sina värderingar. Individen måste lära sig att det är friheten som gäller, inte bara på bekostnad av de andras, utan allas frihet. Pedagogiken vill lära individen att värdera situationen etiskt utifrån denna regel. Uppfostrarens roll i detta system är inte att få individen att acceptera ett bestämt moralsystem eller en bestämd samhällsordning (Vestergaard 1976, 70).

Inom existenspedagogiken måste individen få veta att frihet för med sig ansvar och att det aldrig går att skylla ifrån sig, genom att hänvisa till bakomliggande orsaker. Vestergaard (1976, 70-71) säger att tingen kan vara orsaksbestämda, men när det gäller människor, kan orsakerna endast förklara, de kan inte ursäkta eller befria från ansvar. En individ kan oavsett sin bakgrund, sitt arv eller sin miljö, som fri varelse välja hur hon skall handla. Inom existenspedagogiken framhåller man att individen bör lära sig att bära rädsla, ensamhet och ångest, annars kommer hon bara att leva enligt de existerande normerna. Kiekegaard skiljer rädslan och ångesten från varandra. Rädslan riktas mot någonting inbillat eller mot någonting konkret, medan ångesten inte har något mål och den är anonym (Lehtinen 2002, 70). Uppfostrarens viktigaste uppgift är att lära individen att stå på egna ben, att lära sig att stå ensam i en valsituation. Fastän det är lättare att leva i trälldom än att fri svara för sina val (ibid. 2002, 71). Den fria människan väljer sitt eget liv och ställer endast ett krav på samhället: att det skall erbjuda de bästa möjligheterna för ett liv i frihet.

En av de viktigaste uppgifterna för en pedagog i existentiell mening, är att lära individen att träffa sina egna val. Individen skall få hjälp att utvecklas självständigt, utan att påverkas i en bestämd riktning. Pedagogen skall påverka, utan att forma, ifrågasätta eller styra. Individen får inte vara rädd för att välja fel, för rädslan kan hindra henne från att välja. Läraren skall skapa situationer som kan vara till nytta för eleven, men läraren får inte kontrollera elevens hållning.

Eleven lär sig inte enbart av pedagogen utan också av andra elever. Genom växelverkan med andra får eleven en uppfattning om hur andra människor uppfattar honom eller henne, hans eller hennes val och hans eller hennes handlingar (A. Pedersen, personlig kommunikation 10.10.1999).

Existenspedagogiken använder inte bestraffning som undervisningsmetod, men nog kritik. Kritiken är av det uppbyggande slaget och gör inte eleven till åtlöje, utan hjälper eleven att ta lärdom av sitt tidigare sätt att handla. Kritiken hjälper eleven att bli den människa eleven själv vill bli (Vestergaard 1976, 72). Kritik är alltid bra när man vill förändra en dålig situation till en god. Undervisningen skall vara socialt korrigerande, så att människan upplever sig som en social individ, med frihet att handla samtidigt som hon är ansvarig för sina handlingar och därmed konsekvenserna av sina handlingar både i positiv och i negativ bemärkelse. När individen lär sig normerna för ett gott beteende,

kommer hon att kunna bli en livsduglig samhällsmedlem, som både värderar och accepterar kritik (Bay 1982, 69-70).

Existenspedagogiken utgår från situationen. Varje situation innebär en möjlighet för individen. Om människan inte använder sig av möjligheten, går den förlorad. Detta betyder att människan både är det aktuella och det möjliga, att människan hela tiden utvecklar sig, hela tiden handlar och är bunden av sina handlingars konsekvenser (Bay 1982, 55).

Existenspedagogiken har stora likheter med det sätt att arbeta som man inom psykologin kallar för logoterapi. Det gemensamma är bl.a. att man koncentrerar sig på framtiden, på sådant som personen skall prestera i framtiden. Människan ställs öga mot öga med livets mening och hon måste förhålla sig till livet på ett nytt sätt.

4.6 Konsekvenspedagogikens förhållande till etablerade vetenskaper

4.6.1 Konsekvenspedagogikens förhållande till psykologin

William James (1849-1910) var en amerikansk pragmatiker och psykolog. Han räknas som den pragmatiska filosofins och moderna psykologins grundare. Han var också den som förespråkade "arbetsskolan" och "arbetspedagogiken". Han har på många sätt påverkat utvecklingen av filosofin, psykologin såväl som den progressiva pedagogiken som representerar den voluntaristiska psykologins skola. Enligt den voluntaristiska psykologiska skolan spelar det mänskliga själslivet "viljelivet" en central roll. Ordet vilja kan förstås i en vid eller snäv bemärkelse. I den vida definitionen ingår alla våra möjligheter till ett aktivt och impulsivt liv, som omfattar alla instinktiva reaktioner och de beteendemönster som genom otaliga upprepningar har blivit halvt automatiska. I den snävare bemärkelsen räknar William James handlingsviljan till vilken enbart de handlingar vars genomförande kräver medveten uppmärksamhet hör. Begreppet medvetenhet var mycket viktigt för honom. Handlingen föregås av en klar medvetenhet om vad man håller på att göra och handlingen grundar sig således på ett avvägande. Denna handling förenas ofta med en känsla att man har fattat ett beslut, en känsla som måhända skapar, måhända inte skapar en känsla av ansträngning (Bruhn 1968, 17- 19).

William James kopplar den voluntaristiska psykologin till pedagogiken. De pedagogiska kraven i den vidare bemärkelsen är för det första att eleven automatiskt tillägnar sig goda seder, och för det andra att elevens vilja i den snävare bemärkelsen, liksom också den medvetna, avsiktliga uppmärksamheten utvecklas och förstärks så att eleven kan göra kloka och moraliskt godtagbara beslut. Allt detta skall leda till att eleven är kapabel till nyttiga och fruktbara ansträngningar. Förutsättningen till detta är att läraren hela tiden vädjar till elevens egen aktivitet (ibid. 1968, 19).

I skolan för voluntärpsykologi finns tankegångar som påminner mycket om konsekvenspedagogikens centrala element, nämligen betoningen av elevens medvetenhet, elevens vilja och förmåga till konsekvenstänkande, samt elevens egen aktivitet. Inom

konsekvenspedagogiken är "viljan" i snäv bemärkelse det centrala. Det är fråga om handlingsviljan som har föregåtts av ett medvetet beslut att handla på ett visst sätt i en bestämd situation och fullt medvetet om vilka konsekvenser handlingen kommer att få.

William James säger vidare att eleven måste själva göra något och ta det första steget för att komma igång. Detta något kan vara "något gott" eller "något dåligt". En dålig reaktion är bättre än ingen reaktion. James frågar huruvida en uppfostringsprocess överhuvudtaget kan komma igång om eleven inte reagerar på något sätt (ibid 1968, 19).

I detta resonemang kan likheter ses med konsekvenspedagogikens krav på att eleven måste välja och ta ställning. Eleven måste ta initiativet att uppsöka skolan och bestämma sig om eleven skall gå i den. När James efterlyser en reaktion "god" eller "dålig" från eleven kan man se likheter med konsekvenspedagogiken i att man vill att eleven måste konfronteras med sina handlingar vare sig dessa är "goda" eller "dåliga". Genom detta uppstår en situation som möjliggör en pedagogisk process.

Den andra psykologiska riktningen som har likheter med det tänkesätt som finns inom konsekvenspedagogiken är logoterapi, som har utvecklats av den österrikiska psykiatern Viktor E. Frankl (1905-1997). Logoterapi koncentrerar sig på framtiden och på uppgifter som personen skall utföra i framtiden. Frankl anser att ingenting sporrar människan mera till att ta ansvar än principen som uppmanar människor att först föreställa sig att den innevarande stunden är det förflutna, och för det andra, att det förgångna ännu kan förändras och rättas till. Logoterapi strävar efter att få människan att bli medveten om sitt ansvar och att utvidga sitt synfält så att hon blir medveten och ser mångfalden av meningen och av värden. Det är inte nödvändigt att tvinga fram värderingar, därför att sanningen i sig är tvingande och för det behövs ingen intervention (Frankl, 2002, 92-100).

Logoterapi bygger på existensfilosofin och existentiella frågeställningar som människan inte kan undvika. I logoterapi tvingas människan att ta ställning till meningen med sitt liv och måste förhålla sig till det på ett nytt sätt. Även i denna psykologiska riktning har medvetandet en central betydelse. Människan görs medveten om sin uppgift i livet. Ordet "logos" kommer från grekiska och betyder mening. Inom logoterapi tänker man sig att det primära för människan är att hitta meningen med sitt liv till åtskillnad från att söka efter välbehag. Frankl säger att människan har förlorat två saker, det ena är den djuriska instinkten som djuren har och som ger dem trygghet. Den andra förlusten är förlusten av traditioner som skulle berätta hur hon skall handla. Människan måste välja. Ibland vet hon inte ens själv vad hon vill. Hon kan göra på samma sätt som andra människor gör (anpassning) eller så kan hon göra vad andra människor öskar att hon skall göra (totalitet). Den existentiella tomheten består i att människan har blivit uttråkad. Logoterapi uppgift är att vidga människans synfält så att hon blir medveten om hela skalan av mening och värden. Den tvångsmatar inte värderingar, därför att sanningen i sig själv är nog. Livets mening förändras hela tiden, men den försvinner aldrig. Enligt logoterapi kan man finna livets mening på tre sätt: 1) genom att utföra någon handling, 2) genom att uppleva något av värde och 3) genom att lida (Frankl 2002, 89- 102). Logoterapi har stort förtroende för människan och för människans förmåga att finna sin

plats och livets mening. Människan har enligt logoterapin möjligheter till både goda och dåliga handlingar genom att hon väljer. Det är inte ödet som avgör.

Det konsekvenspedagogiska tänkesättet och arbetssätten har likheter med dem som används inom logoterapin, trots att konsekvenspedagogiken definitivt inte är någon terapi eller någon behandling. Men inom såväl logoterapin som konsekvenspedagogiken siktar man på framtiden och på människans uppgift. Konsekvenspedagogiken inom TAMU utgår från att eleverna en dag skall vara i arbetslivet och ha en framtid som arbetstagare. Men också inom konsekvenspedagogiken ställs eleverna dagligen inför existentiella frågor. Vad vill du med ditt liv? Vad vill du få ut av din tid på skolan? Såväl logoterapin som konsekvenspedagogiken erkänner att människan är både berättigad och tvingad att göra sina val och att hon har möjlighet till goda och dåliga handlingar, och den valfriheten kan inte tas ifrån henne. Gemensamt är också konstaterandet att människan inte styrs av sina instinkter så som djuren, utan att hon har en vilja. Förlusten av den trygghet som traditionerna ger är också förlorad, hon måste söka sin egen väg och sina egna handlingsmönster.

4.6.2 Konsekvenspedagogikens förhållande till den progressiva pedagogiken

Kring sekelskiftet 1900 föddes i USA en pedagogisk rörelse som kallades för den progressiva pedagogiken – den framåtsträvande pedagogiken. Den ville skapa en ny skola som fokuserade på eleven samtidigt som den ansåg att den gamla skolan var uppbyggd enligt djävulens manuskript och i motsats till elevens vilja och natur. Adolfo Ferrieri som stod för dessa åsikter krävde större respekt gentemot eleven och större svängrum för elevaktiviteter. Betydelsen av elevens egen aktivitet och möjligheten att arbeta med händerna betonades, därför att eleven genom detta ser konkreta resultat av sitt arbete. Också den sociala aspekten var mycket viktig för den progressiva pedagogiken. Man ville erbjuda de unga tillfälle till gemenskap och grupparbete, med avsikt att utveckla deras sociala känsloliv och samhörighetskänsla med en större grupp (Bruhn 1968, 8). I USA anses John Dewey vara den progressiva pedagogikens fader. Enligt honom skall den nya pedagogiken vara handlingens och verksamhetens pedagogik som förutsätter att eleven får en uppgift som måste lösas. Uppgiften väcker intresse och upprätthåller den medvetna avsiktliga uppmärksamheten och tvingar eleven till medvetna ansträngningar och “inre arbete”. Genom att elever måste anstränga sig stärks deras vilja och karaktären utvecklas (ibid. 1968, 20).

I Europa fanns det motsvarande pedagogiska strävanden. I Europa talade man om “den fria skolan”, “arbetsskolan”, “den aktiva skolan” och om “skolan som var avsedd för livet” (ibid 1968, 7). Samma pedagogiska ideal och tänkesätt som finns i de progressiva skolorna hittar man även inom konsekvenspedagogiken. Likheter återfinns i ideologin såväl som i de pedagogiska metoderna.

Den progressiva pedagogiken har inte endast inspirerat konsekvenspedagogiken utan också många andra utbildningssystem som är mera kända. Bland dem kan nämnas Montessori-, Dalton-, Waldorf-, Freinet- och Jena-skolorna samt de alternativa skolorna.

De progressiva skolorna fick snabbt sina europeiska motsvarigheter. Som förebilder för den progressiva pedagogiken nämns John Dewey i USA och Georg Kerschensteiner i Tyskland. Dessa nämner som sina förebilder:

Rousseau – frihetspedagogen
 Pestalozzi – socialpedagogen
 Fröbel – aktivitetspedagogen
 Carleyen – arbetspedagogik, konstpedagogik

Dewey representerar dem alla (Hirsjärvi & Huttunen 1997, 140-142). William James hade varit John Deweys lärofader och han blev starkt påverkad av sin lärare (Bruhn 1968, 21). Dewey brukar kallas för aktivitetsfilosofen och den progressiva pedagogikens fader.

Den aktivitetspedagogiska linje som Dewey satte igång spred sig till Europa genom Kerschensteiner. Arbetsprestationerna spelade en viktig roll i aktivitetspedagogiken. En inlärningsmetod utvecklades med bidrag från Jan Ligharts "substansinläring", Deweys "problemlösning", Ovide Decrolys "globala undervisningsmetod" och William James "volontärska moralpedagogik" (ibid. 1968, 21)

Enligt Dewey har individen fyra behov:

1. Sociala behov
2. Viljan att utforska och upptäcka saker
3. Viljan att göra något, att skapa, att bygga
4. Viljan till konstnärlig aktivitet

För att skolan skall kunna möta alla dessa behov utvecklade han problempedagogiken. "Learning by doing"-principen var hans. Att lära sig genom erfarenheten var viktigt. Först skulle man skapa en problemsituation, som medför en osäkerhetssituation, som ger en känsla av att det är nödvändigt att hitta en lösning. Det andra steget är, att eleven bekantar sig med problemet och begränsar det. Den tredje fasen innehåller en hypotes om hur problemet borde lösas och hur man i praktiken borde lösa det. I den fjärde fasen funderar eleven vilka konsekvenser hans sätt att lösa problemet leder till och i den femte och sista fasen löses problemet empiriskt genom praktiskt arbete. I det första steget skapas och förstärks motivationen, som är mycket viktig för elevens fortsatta aktivitet. Detta kallas för aktivitet som grundar sig på frihet (ibid. 1997, 144). I detta sammanhang är det inte möjligt att närmare gå in på innehållet i och tillämpningen av de olika progressiva skolornas verksamhet. Men såsom en ytlig beskrivning kan det framföras att de alla har mycket gemensamt med det sätt på vilket konsekvenspedagogiken arbetar när det gäller förhållningssättet till eleverna, de pedagogiska metoderna, betydelsen av estetik samt målsättningen med skolan och utbildningen, d.v.s. att lära för livet.

4.6.3 *Konsekvenspedagogikens förhållande till socialpedagogik*

Trots sin målgrupp är TAMU ingen socialpedagogisk institution i dansk bemärkelse, utan ett utbildningssystem för unga. Unga som bor på socialpedagogiska institutioner och deltar i dess verksamhet får ingen yrkesexamen. TAMU däremot ger de unga yrkeskompetens. Socialpedagogiska institutioner i Danmark är inriktade på socialt arbete och på behandling, medan TAMU-utbildningen varken handlar om socialt arbete eller behandling, utan utbildning och fostran där man strävar efter att socialisera och resocialisera de unga med tanke på den fria arbetsmarknaden. Men ett socialpedagogiskt förhållningssätt och socialpedagogiskt tänkande kan användas även inom utbildningssystem som är inriktade på att ge yrkesutbildning, utan att verksamheten för den skall förväxlas med socialt arbete som görs av socialpedagogiska institutioner. Begreppet socialpedagogik får olika innebörd i olika länder och i olika sammanhang, och det kan lätt missförstås av den anledningen att den påverkas så starkt av rådande samhällliga och kulturella förhållanden. Det socialpedagogiska arbetets innehåll, former, verksamhetsområden, målgrupper, metoder och för klientförhållandet karaktäristiska drag varierar under olika tider och i olika samhällen, men också som ett resultat av de samhällsförändringar som sker (Madsen 1998).

För tysken Adolf Diesterweg (1790-1866) innebar socialpedagogiken en stävan efter att möta sociala problem med pedagogiska medel. För honom var socialpedagogiken mera ett samhälleligt och politiskt begrepp än ett pedagogiskt. (Kronen 1980, 22-25, Marburger 1981, 9; Muhulum 1981, 16 i Hämäläinen & Kurki 1997, 68).

Paul Natorp (1854-1927) skapade den första socialpedagogiska teorin. För Natorp var tänkandet och logiken centrala begrepp. Hans socialpedagogik vilade på en nykantistisk, etisk-normativ värdefilosofi. För honom var uppfostran i första hand en fråga om vilja. Han ansåg att människan bör veta vad hon själv vill, och bör veta på vilket sätt hon kommer dit hon vill. Människan är en människa endast i en gemenskap och därför kan denna uppfostringsmedvetenhet skapas endast inom en gemenskap - inte av den befintliga gemenskapen utan som en idé om gemenskapen. Denna idealistiska uppfostringskunskap är grunden till det som kallas för "viljeuppfostran" och samtidigt utgångspunkten för den socialpedagogiska teorin (Pippert 1983, 28-29 i Hämäläinen & Kurki 1997, 70). Enligt Natorp är de individuella och samhällliga dygderna en förutsättning för varandra. Han betonade individualitet, jämlikhet och rättvisa i den samhällliga arbetsfördelningen, politiken och samhällslivets förvaltning (Hänninen & Kurki 1997, 69). Natorps betoning av tänkandets, logikens, viljans och gemenskapens betydelse i pedagogiken har likheter med tyngdpunkterna i tillämpningen av konsekvenspedagogiken.

Juha Hämäläinen (1997, 16-17) har indelat socialpedagogiken på följande sätt:

1. Socialpedagogik som vetenskapsområde
2. Socialpedagogik som utbildningssystem
3. Socialpedagogik som arbetsmetod

I fråga om TAMU har socialpedagogiken satts in i utbildningssystemets ram. Den praktiseras av lärarna på ett sätt som är användbart för utbildningssystemet utgående från en existentiell filosofi.

Man kan närma sig socialpedagogiken utgående från flera olika paradig beroende på de egna filosofiska, antropologiska och ideologiska synsättet. Men det är nödvändigt att betrakta socialpedagogiken utgående från paradig, om man vill utveckla en duglig och fungerande socialpedagogisk teori och skapa en egen identitet för eleverna (Hämäläinen & Kurki 1997, 38-39).

Socialpedagogikens roll kan i en snäv bemärkelse ses endast som något som stöder familjernas uppfostringsarbete och hjälper individen att bli integrerad i det samhälle där hon lever. Men det socialpedagogiska arbetsfältet är betydligt vidare. Det handlar om ett professionellt uppfostringsarbete som kan utföras av många olika yrkesgrupper inom många olika områden och i många olika sammanhang. Detta innebär att uppmärksamheten riktas till de pedagogiska aspekterna när man söker nya möjligheter att integrera människor med sociala problem. Jämfört med socialpolitiken är socialpedagogikens förhållande till statsmakten traditionellt klart mera autonom. Den politiska och pedagogiska verksamheten för att förverkliga sociala reformer kompletterar på ett naturligt sätt varandra. Den politiska verksamheten riktar sig in på att förnya samhällets yttre strukturer genom lagstiftningen, medan pedagogiken söker möjligheter att förnya samhället inifrån med hjälp av uppfostran. I de socialpedagogiska reformerna handlar det i första hand om att söka pedagogiska lösningar på integrationsproblemet. Till den socialpedagogiska strategin hör på ett väsentligt sätt en aktivering av individen för att den skall kunna förbättra sina levnadsförhållanden. För detta krävs ofta att man hos individen väcker en kritisk samhällelig medvetenhet, samt pekar för individen på möjligheter till förändring och producerande av de färdigheter som behövs för att verka i samhället (Hämäläinen & Kurki 1997, 22-23).

Socialpedagogiken är inte endast en "metodlära" utan den omfattar i vid bemärkelse såväl utveckling av arbetssätt och metodiska frågor som aspekter som berör den övriga professionella verksamheten (ibid. 1997, 17). Betoningen av betydelsen av en god kommunikation och växelverkan mellan elever och personal, som arbetar med konsekvenspedagogik, är också detsamma som inom socialpedagogiken. Socialpedagogiken och konsekvenspedagogiken har likheter bl.a. ifråga om att båda försöker känna igen de pedagogiska faktorerna och urskilja pedagogiska strategier som förebygger och lindrar problem såväl på det individuella som på det samhälleliga planet. Såväl inom socialpedagogiken som inom konsekvenspedagogiken finns en insikt om att de pedagogiska åtgärderna inte är tillräckliga för att lösa de sociala problemen, utan de kräver jämsides politiska åtgärder för att en lösning kan nås. Socialpedagogiken handlar om verksamhetsprinciper och om ett dynamiskt tänkande som hör samman med människans utvecklingsmöjligheter inom de pedagogiska referensramarna (jfr Hämäläinen & Kurki 1997, 14). De socialpedagogiska tolkningarna formas av såväl traditionen som varje tidsepoks samhälleliga verklighet. Till socialpedagogikens väsen hör skapandet av ett kritiskt förhållningssätt till å ena sidan traditionen och å andra sidan till de rådande

samhälleliga förhållandena. Socialpedagogiken förverkligas så att idealet tillämpas i praktiken (Hämäläinen & Kurki 1997, 11, 13). Så har skett även med konsekvenspedagogiken i det danska samhället. Socialpedagogiken har en reformistisk grundton. Med pedagogiska medel försöker den möta missförhållanden som individen står inför, samtidigt som den betonar individens frihet och ansvar. De socialpedagogiska teorierna tar gärna fasta på olika sociala principer och målsättningar. I tillämpningen av konsekvenspedagogiken är den etiska principen att alla människor har såväl rätt som skyldighet att delta i arbetslivet, ingen får eller bör lämnas utanför. Socialpedagogiken kännetecknas av en utvecklingsoptimism. Människan kan själv åstadkomma något (ibid. 1997, 12-14). En sådan människobild som betonade människans rationalitet, autonomi och ansvar satte i gång ett pedagogiskt tänkande och handlande, ur vilka det socialpedagogiska tänkesättet och handlingsmodellen småningom utformas (Peukert 1986, 39-44 i Hämäläinen & Kurki 1997, 12). Kännetecknande för det socialpedagogiska tänkandet är en indeterministisk människosyn, som i likhet med konsekvenspedagogikens människosyn ser möjligheter för individen att utvecklas och förändras.

Kännetecknande för det socialpedagogiska arbetet är uppmuntran till självhjälp och igångsättning och förstärkning av pedagogiska processer såväl på det individuella planet som i samfundet. Därtill uppmuntrar och aktiverar man personen till en realistisk verksamhet för att utveckla sina levnadsförhållanden och i att möta och lösa problem. Dessutom uppmuntrar man personen till att utveckla sig själv och till självkänedom som hjälper att röja de hinder som finns (Hämäläinen & Kurki 1997, 18-19). Konsekvenspedagogiken arbetar också utgående från liknande principer och målsättningar.

Den socialpedagogiska verksamheten handlar om att uppfostra eleverna för samfundet, i samfundet och tillsammans med samfundet utan att glömma individen som en unik person. Den centrala målsättningen blir då transformationen eller förändringen vars avsikt är att förbättra livskvaliteten såväl för individen som inom samfundet (ibid. 1997, 37). TAMU vill integrera de unga till den danska arbetsmarkanden och därigenom förbättra deras livskvalitet.

4.7 Sammanfattning

Konsekvenspedagogiken har tagit intryck främst av existensfilosofin och existenspedagogiken, men också av voluntaristisk psykologi och logoterapi.

Konsekvenspedagogiken så som den tillämpas i Danmark har realiserat svårförståeliga filosofiska teorier till konkret verklighet. Eleverna har blivit medvetna om vad det innebär att vara fri i sitt handlande, att ha möjlighet att välja och att ha rätt att själv ta ansvar för sina handlingar samt att möta de krav som omgivningen ställer. Användningen av existensfilosofin och existenspedagogiken har gjort eleverna medvetna om att människan är dömd till friheten att välja. Trots att det i det konsekvenspedagogiska arbetssättet inte är fråga om behandling eller terapi, så har konsekvenspedagogiken likheter med

logoterapin genom att de har en human existensfilosofisk människosyn, där människan är aktören som i sista hand väljer sin väg.

Konsekvenspedagogiken har många likheter med de progressiva pedagogiska riktningarna som uppkom i USA och Europa i början av 1900-talet. Integrationen av de unga till arbetslivet genom pedagogiska medel förenar konsekvenspedagogiken med det socialpedagogiska sättet att resonera. Betydelsen av arbetet, elevers centrala roll och deras förmåga att lösa problemen själva är gemensamma för progressiva pedagogiska riktningar. Konsekvenspedagogiken i den form den nu praktiseras skulle inte vara möjlig utan de konkreta riktlinjer som skett inom arbetspolitiken. Genom dessa har man fastställt värdegrunder som konkret återspeglas i lagstiftningen, budgeteringen och verksamhetens prioriteringar. De sociala problem som leder till ungdomsarbetslöshet löses och förebyggs dels på det individuella planet genom socialpedagogiskt arbete och det institutionella planet, i detta fall med TAMU-eleverna som målgrupp och inom TAMU:s utbildningsinstitutionella ramar, dels genom åtgärder på samhällsnivån inom socialpolitiken och arbetspolitiken.

5. Metoder i undersökningen

Eftersom mitt intresse i första hand riktar sig till de kvalitativa aspekterna av verksamheten inom TAMU och sättet att använda konsekvenspedagogik i det dagliga arbetet, har jag följaktligen valt att använda mig av kvalitativa undersökningsmetoder. Jag vill veta hur TAMU och konsekvenspedagogiken upplevs av dem som deltar i skolans arbete. Personalens och elevernas subjektiva tolkningar om skolans arbetssätt och hur arbetssätten fungerar har varit viktiga för mig.

5.1 Undersökningens ramar och val av metod

Den metodologiska ramen grundar sig på etnografiska, fenomenologiska och hermeneutiska forskningsansatser. Undersökningsmaterialet placeras in i en vidare socialpolitisk och arbetsmarknadspolitisk kontext, där jag undersöker de faktorer som ligger till grund för att konsekvenspedagogisk yrkesutbildning i denna form skall kunna bedrivas. Jag tolkar teorin och praktiken

Ett etnografiskt sätt att närma sig forskningsuppgiften lämpar sig väl när avsikten är att undersöka praktisk verksamhet. Typiskt för en etnografisk undersökning är att den görs i verkliga förhållanden, mitt i människors vardag, inom ett klart begränsat område i nära växelverkan med de människor som hör till undersökningen. Den socialpedagogiska etnografiska undersökningen intresserar sig speciellt för de organisatoriska ramarna inom vilka människor och grupper lever. Intresset är riktat på förändringar som sker inom organisationens ramar och på vilket sätt förändringarna blir synliga i individens och gruppens liv (Hämäläinen & Kurki 1997, 44-45). Det handlar om fenomenologisk forskning till de delar som berör elevers och lärares upplevelser och uppfattningar om det konsekvenspedagogiska arbetssättet och elevernas utveckling. Jag återger deras uppfattningar (jfr. Egeius 1986, 55-65; Janhonen & Nikkonen (red.) 2001, 116-130).

I fråga om de delar av undersökningen som handlar om TAMU som organisation och skolsystem grundar sig de metodologiska ramarna på hermeneutik. Jag söker en förståelse för den sociala miljö som jag undersöker och av de olika delarnas betydelse för helheten (jfr May 2001, 183). Jag tolkar den information som finns mellan raderna och betydelsen i begrepp såsom: hållning, ansvar, medvetenhet och konsekvenser, som ofta är förekommande i detta sammanhang (jfr Egeius 1986, 41-53; Janhonen & Nikkonen (red.) 2001, 119-120).

Planeringen av undersökningen började i maj 1999 genom ett besök på TAMU. Under besöket diskuterades metoderna och riktlinjerna för undersökningen och under sommaren 1999 formulerades frågeställningarna och de genomgicks senare i samarbete med ledningen för TAMU.

Avsikten med genomgången var att se efter om frågorna innehöll ord som var svåra för danskarna att förstå, t.ex. ordet princip ersattes med hållning. TAMU:s ledning

blandade sig inte vilka frågor som skulle ställas. Den andra saken som diskuterades med TAMU:s ledning var på vilket sätt, när och var utfrågningen skulle ske

Eftersom konsekvenspedagogiken tillämpas inom ramen för en praktisk yrkesutbildning påverkar det som görs och det som sker väsentligt insamlingen av informationen.

Tanken var att under flera långvariga vistelser delta i den dagliga verksamheten, i möten, i arbetet i verkstäderna och på de övriga elevarbetsplatserna samt i elevsamtalen. Genom deltagande observation ville jag skaffa mig information om förhållanden som är relevanta för undersökningen. Observationen är en gemensam och nödvändig grundmetod inom alla vetenskapsgrenar. Man kan till och med påstå att all vetenskaplig kunskap grundar sig på de observationer som man har gjort av verkligheten (Hirsjärvi & Hurme 2000, 37). Skolans speciella filosofi och människosyn kan förklaras, men det är bättre om den kan upplevas och om forskaren på nära håll kan följa med hur pedagogiken används i vardagen och hur filosofin omsätts i den praktiska undervisningen.

Avsikten var att jag gavs möjlighet att följa med de processer som eleverna genomgår under sin utbildning, d.v.s. situationer och händelser där de lär sig någonting sådant som föds genom konfrontationssamtal med skolans personal. Genom att följa eleverna till deras arbetsplatser skulle jag observera och dokumentera som en utomstående iakttagare och vara med och lyssna på konfrontationssamtalen. Min avsikt var från början att föreslå för några elever att de under fyra veckors tid skulle föra dagbok om allt det som de hade varit med om på skolan och som de hade lärt sig något av. Dagboksskrivandet visade sig emellertid vara för svårt för eleverna och i stället blev elevintervjuerna ett naturligt sätt att samla information. En typ av kvalitativa intervjuer är den s.k. temaintervjun, som är en halvstrukturerad intervjuform. Typiskt för den halvstrukturerade intervjuformen är att den är en mellanform mellan enkät och öppna intervjuer. Kännetecknande för temaintervjuer är också att området eller temat för intervjun är känt, men den exakta formen och ordningsföljden för frågorna saknas (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 195). Intervjuerna genomfördes som individuella intervjuer.

För att det skulle vara möjligt att följa med elevernas utveckling och de olika processerna som eleven igenom gick under sin utbildningstid sträckte sig undersökningen över en längre tidsperiod. Undersökningen utfördes under skoltid och på de skolor som hade valts ut för undersökningen.

Jag var intresserad av att få en konkret bild av skolans verksamhet genom att intervju personalen som förverkligade pedagogiken och genom eleverna som deltog i utbildningen. Jag ville veta hur de upplevde skolan och pedagogiken. Vad var det som gjorde att pedagogiken fungerade eller inte fungerade? Jag hade hört om skolans atmosfär och ville själv uppleva den. Lärarnas och elevernas åsikter var viktiga för mig, då jag sökte kvalitativ information. Mitt intresse riktade sig till hur verkligheten och vardagen på skolan upplevdes av personalen och eleverna. En tanke var att se om det fanns någon skillnad mellan de elever som valde att gå i en dagskola och de elever som valde att bo på skolans internat, och om skolornas verksamhet för övrigt skilde sig från varandra. Jag sökte de subjektiva tolkningarna. Eftersom mitt intresse riktade sig i första hand till den kvalitativa informationen valde jag att använda mig av kvalitativa undersökningsmetoder, i

detta fall av deltagande observation och av temaintervjuer tillsammans med dokumentstudier.

I min undersökning använde jag ett induktivt sätt att närma mig materialet. Inom ramen för det induktiva sättet, som också brukar kallas för upptäckandets väg, utgår man från materialet i motsats till deduktion som utgår från färdiga teorier eller hypoteser, som antingen accepteras eller förkastas (Holmes & Solvang 1991, 56-57).

5.1.1 Deltagande observation

Mot bakgrunden av syftet för min undersökning föreföll den deltagande observationen vara en viktig metod vid informationsinsamlingen. De som observeras kan vara medvetna om att de blir observerade, eller också kan de observeras utan att de vet om det. Min avsikt var att kombinera den deltagande observationen med andra kvantitativa metoder. En fara med observation anses vara att observatören med sin närvaro förändrar situationen och att de som undersöks då betar sig på ett annat sätt än de annars skulle ha gjort (Borg & Gall 1989, 475 i Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 2000).

Enligt planerna för denna undersökning skulle jag delta som observatör i de konfrontationssamtal som personalen förde med eleverna genom att observera och dokumentera de inläringssituationer som eleverna var med om under skoldagen, vilket jag också gjorde.

Med syfte att skapa en god och förtroendefull relation till elever och lärare långt innan intervjuerna började, deltog jag även i skolans verksamhet genom att arbeta på de olika arbetsplatserna. Deltagandet under en längre tid i verksamheterna i den miljö som undersöks ger en mycket djupare kännedom om människorna, deras värderingar och om deras sätt att handla i omgivningen ifråga, än vad som skulle ha varit fallet vid sporadiska observationer.

5.1.2 Temaintervju

I planeringsskedet diskuterade jag valet av metod och tillvägagångssättet med den pedagogiska ledaren för TAMU, Bodil Glad. Hon berättade att eleverna var i allmänhet mycket öppna och villiga att dela med sig av sina erfarenheter, men att de hade svårt att uttrycka sig skriftligt. En del av eleverna hade läs- och skrivsvårigheter och det var en av orsakerna till att de sökt sig till en yrkesutbildning med praktisk inriktning. Därför skulle en enkätundersökning inte vara lämplig. Däremot berättade eleverna gärna om sina erfarenheter från skolan för sina kamrater och även för utomstående som besökte skolan. Bodil Glad antog därför att halvstrukturerade och samtalsliknande intervjuer kunde förmedla elevernas åsikter på bästa sätt. Då de flesta eleverna var verbalt skickliga, föreslog hon detta tillvägagångssätt. Intervjun är en beprövad metod att få elever att tänka. Intervjun som metod bygger på språklig växelverkan. I samtalsliknande intervjuer

betonas växelverkan och på så sätt får forskaren tillfälle att närma sig de fenomen av mänskligt beteende som kanske är svårast att undersöka, d.v.s. medvetande, föresatser och upplevelser (Hirsjärvi & Hurme 1991, 7).

För att se om någon fråga var speciellt otydlig, gjorde jag en testintervju med en person från elevgruppen och en från personalgruppen före den egentliga intervjun. Testintervjun för elevernas del var inte uttalad, utan den första intervjun fungerade som en testintervju.

För personalgruppens del föredrog jag att använda samma insamlingsmetoder som för elevgruppen, d.v.s. deltagande observation och dokumentation, samt halv-strukturerade temaintervjuer.

5.1.3 Temaintervjuns frågor

Frågorna handlade främst om TAMU som skola, dess verksamhet och hur eleverna upplevde skolan. Med frågorna söktes svar på hur skolan motsvarar elevernas förväntningar på utbildning och vilken roll konsekvenspedagogiken spelar i denna utvecklingsprocess. Processerna som eleverna gick igenom fick en speciell tyngd i frågorna. Varför, hur och på vilket sätt hade tiden på skolan påverkat elevernas attityder och sätt att handla? Andra frågor som tangerade förändringar handlade om svårigheten att förändra livsstil (bilaga 4).

Frågorna till eleverna hade valts så att svaren kunde ge information om hur eleverna fått kännedom om skolan och hur de kommit dit. Dessutom skulle frågorna ge svar på elevernas uppfattning om skolan samt de pedagogiska processerna och deras effekt. Vidare sökte jag svar på vilken betydelse lärarna och de jämnåriga kamraterna hade på elevernas utveckling. Jag önskade också få reda på hur eleverna såg på sin framtid och sitt ansvarstagande; hur de förhöll sig till missbruk och huruvida deras attityder hade förändrats under skoltiden. En del av frågorna handlade om svårigheten att försöka förändra livsstil. Jag ville höra elevernas syn på varför de själva ansåg att de hade lyckats eller misslyckats tidigare i sina försök att förändra sin livsstil. Frågeformuläret innehöll ingen direkt fråga om vad eleverna var kritiska till i fråga om skolan och dess arbete, men i inofficiella samtal berördes även denna fråga. I den fråga som handlade om elevernas förväntningar på skolan och dess motsvarighet till verkligheten, kunde eleverna framföra sådant som de inte tyckte om i skolans sätt att arbeta. Genom de valda frågeställningarna hoppades jag få, förutom en profil av skolan sedd ur elevernas synvinkel, också en antydning om vad som behövs för att elever från denna målgrupp skall kunna ta sig in i arbetslivet. Frågeformuläret innehöll ingen direkt fråga till eleverna om vad de ansåg vara dåligt med skolan, men de öppna frågorna gav eleverna tillfälle att komma också med kritiska synpunkter.

Intervjuerna började med lättare frågor, t.ex. hur eleverna fått information om skolan och vad de visste om skolan innan de började. De frågor som ställdes i början var enkla att besvara och de var heller inte känsliga. Småningom fördes samtalet in på elevernas eget

liv och egna motiv för att skaffa sig en utbildning. I slutet av intervjun ställdes eleverna frågor som berörde skolans, lärarnas och kamraternas påverkan och inställningen till droger, ansvar samt synen på framtiden och deras egen utveckling. Under intervjuens gång frågades samma saker på olika sätt vilket resulterade i att när frågan ställdes för andra gången blev svaret mera utförligt.

Hela intervjusituationen avslutades med en öppen fråga där eleverna gavs tillfälle att ännu tillägga sådant som inte hade framkommit under intervjun, men som de gärna ville berätta. Som intervjuare fick jag den uppfattningen att eleverna gärna berättade om sig själva och sin utbildnings- och arbetslöshetshistoria. De förhöll sig öppet men allvarligt till de ställda frågorna och gav mycket genomtänkta svar.

Personalen intervjuades på sina kontor eller i det lilla huset intill skolan där jag bodde. En personalintervju gjordes under en bilresa från Århus till Köpenhamn. Personalen var positivt inställd till undersökningen, trots att den tog rätt mycket av deras arbetstid i anspråk. Stämningen var mycket informell under personalintervjuerna. Avsikten med personalintervjuerna var att få bakgrundsinformation, men viktigt var också att få personalens syn på konsekvenspedagogikens fördelar och svagheter. Jag förväntade mig att personalen som hade en lång erfarenhet av att arbeta med denna målgrupp skulle veta vilka förutsättningar som skall uppfyllas för att arbetet skall lyckas (bilaga 5).

Frågeställningarna till personalen var valda så att de kunde ge mig en inblick i hur de såg på konsekvenspedagogiken som metod, hur de upplevde att arbeta som lärare på skolan och hur de såg på sin roll. Genom frågorna önskade jag få veta hur lärarna använde pedagogiken, och hur och för vilka målgrupper den kunde användas. De svar som lärarna gav förväntades avspegla den uppfattning som de hade som tillämpare av metoden.

De intervjuer som gjordes med samarbetsparterna för TAMU var mera formella. Intervjutiderna hade reserverats på förhand och tidsramarna för hur lång tid intervjun skulle ta var bestämda på förhand. Från skolans sida hade samarbetsparterna informerats om vad undersökningen gällde. Intervjuerna gjordes på samarbetsparternas kontor. Samarbetsparterna fungerade som informanter.

5.1.4 Dokumentstudier

Förutom litteratur och nutidskällor som bygger på personlig dokumentation har dokument från TAMU, Arbetsmarknadsstyrelsens utredningar och rapporter, övriga myndigheters uttalanden, artiklar i dagspress och olika tidskrifter använts. En del av dokumenten är interna och opublicerade. Alla dokument och rapporter från Danmark har givetvis varit skrivna på danska och finns nu återgivna genom egen översättning till svenska. När texten återges på svenska omnämns detta inte särskilt.

5.2 Undersökningens gång

Undersökningen utfördes som en deltagande undersökning, med kvalitativa temaintervjuer i Danmark på två TAMU-skolor under hösten 1999 och i februari 2000. Uppgifter om hur det har gått för TAMU-eleverna, som undersöktes daterades för sista gången i februari 2002.

Under min första vistelseperiod i september 1999 hade jag möjligheter att besöka alla sex TAMU-enheter som då fanns i Danmark. (På hösten 2000 besökte jag även den nyinriggda skolan i Odense). Under besöken fick jag en allmän uppfattning om verksamheten vid de olika skolorna och om det sätt på vilket de arbetade. Under besöken kunde jag konstatera att alla skolor var unika, men det pedagogiska förhållningssättet var den samma. Jag hade från tidigare studiebesök till TAMU en viss bakgrundskunskap om skolsystemet, vilket underlättade orienteringen.

Insamlingen av data underlättades genom att jag från början fick en egen handledare, som hjälpte mig med allt det praktiska under undersökningens gång. Hon gjorde upp min veckoplan, så att tiden i Danmark kunde utnyttjas på ett maximalt sätt. Genom god planering kunde jag under en begränsad tidsperiod få en god uppfattning om skolans verksamheter och dagliga rutiner. Min handledare hade informerat eleverna och kontaktat de första eleverna som skulle intervjuas, liksom de lärare och samarbetsparter för TAMU som skulle intervjuas. På TAMU-Dragørskolan hade jag en annan kontaktperson som skötte om motsvarande koordination på den skolan. Jag fick hjälp med alla praktiska arrangemang på ett utmärkt sätt från TAMU. Under vistelsen hade jag tillgång till ett arbetsrum med dator, till kopieringsmaskin och cykel.

De första dagarna och veckorna deltog jag i skolans dagliga arbete med elever och lärare på de olika arbetsplatserna och under möten av olika slag. Jag observerade lärarnas sätt att arbeta och elevernas engagemang i arbetet samtidigt som jag förde informella samtal med personalen och eleverna om det jag såg och upplevde. Under de första veckorna hade jag möjlighet att bekanta mig med alla som arbetade på TAMU-Københavnsskolan och på Föreståndarsekretariatet och att lära känna eleverna på de olika verkstäderna och på övriga arbetsplatser. Jag deltog i alla möten som ordnades för personalen och för eleverna. För personalens del handlade det om medarbetarmöten fyra gånger i veckan, undervisningschefsmöten, undervisningsledarmöten och utbildning av olika slag. Jag hade också möjlighet att delta i den konsekvenspedagogiska lärarutbildning som ordnades för de nyanställda lärarna inom TAMU.

För nya elever ordnades informationsmöten och gemensamma elevmöten varje fredag eftermiddag. De skolor som ingick i undersökningen hade under gemensamma möten informerat sina elever om att en del av dem skulle bli intervjuade. Under arbetsdagarna var jag med som observatör under konfrontationssamtal mellan elever och lärare som fördes på arbetsplatserna. Jag deltog också i konfrontationssamtal och övriga samtal som hörde ihop med olika utbildningsavsnitt och som fördes på undervisningsledarens eller konsulenter kontor.

Under vistelsen i Danmark bodde jag i en gårdsbyggand intill TAMU-Københavnsskolan. Det gjorde att jag under undersökningens gång kom att på närmare håll följa med TAMU-Københavnsskolans elever, lärare och skolans verksamhet, än vad fallet var med TAMU-Dragørskolan. När intervjuer gjordes i TAMU-Dragørskolan övernattade jag visserligen där, men av hela min vistelse tillbringade jag mer-parten av tiden i TAMU-Københavnsskolans närhet.

Den ojämna tidsdisponeringen kan delvis kompenseras av att TAMU-Dragørskolan var bekant för mig från flera studiebesök som jag hade gjort till skolan sedan 1995.

På TAMU-Københavnsskolan deltog jag tillsammans med eleverna i deras arbete på de olika arbetsplatserna. Det var en helt ny erfarenhet för mig att arbeta på metallverkstaden, där min uppgift var att stansa hål i en metallstång. Det var ett bra sätt att komma eleverna nära. Under arbetets gång var det lätt att samtala och få sådan informell information, som kanske inte skulle ha kommit fram under de officiella intervjusituationerna. Under arbetets gång kunde jag på ett naturligt sätt berätta om vad jag hade tänkt undersöka och så bereda terräng för den kommande intervjun. Eleverna var mycket öppna och visade intresse för att få delta i undersökningen och alla var villiga att dela sina erfarenheter från skolan. Under den första vistelsen i Danmark gjordes inga elevintervjuer, utan de första tre veckorna användes till att bli bekant med eleverna och för att komma in i skolans verksamhet.

Lärarna var införstådda med undersökningen, och därför var det lätt att knyta kontakter och att skapa förtroende för undersökningen med dem. Under de dagar som jag arbetade tillsammans med eleverna på de olika verkstäderna blev förstås också lärarna bekanta. Deltagandet i medarbetarmöten hjälpte att skapa en bild av hur lärarna förhöll sig till eleverna, till sitt arbete och till konsekvenspedagogiken. Lärarintervjuerna påbörjades under den första vistelseperioden i september 1999. Vid sidan av lärar- och personalintervjuerna användes den första perioden i Danmark till största del till deltagande observation och till dokumentation av verksamheten. Jag hade tillgång till nytt skriftligt material om skolan som hjälpte mig att få en uppfattning om skolans filosofi, arbetssätt och olika verksamhetsformer.

Under den andra vistelseperioden som inföll från november till mitten av december 1999 utfördes första delen av elevintervjuerna på de båda skolorna. Jämsides med dem deltog jag fortsättningsvis i medarbetarmöten och i de olika processer och samtal som personalen hade med eleverna. Förutom medarbetarmöten hölls även andra personalmöten, som handlade om förändringar i arbetssätt. Personalmöten handlade om aktuella problem inom produktionen, om visioner, planer, skolans resultat, om att hålla kvar eleverna i undervisningen och den interna evalueringen diskuterades öppet o.s.v. Under den andra vistelseperioden hade jag fortsättningsvis samtal med olika lärare och annan personal, samt TAMU-ledningen på Föreståndarsekretariatet.

Under den tredje vistelseperioden fortsatte jag ännu med elevintervjuer och med uppföljningsintervjuer med sex elever. Tyngdpunkten under denna period var att delta i olika elevsamtal som lärarna och personalen hade med eleverna. Under denna period hade jag möjlighet att ännu kontrollera de uppgifter som jag hade samlat under mina tidigare

besök, och att fylla de kunskapsluckor som jag hade. Under denna period intervjuades några samarbetsparter som hade kännedom om verksamheten inom TAMU. Under alla tre vistelseperioderna deltog jag i den pedagogiska grund- och fortbildning som ordnades för lärarna. Under min tredje vistelseperiod deltog jag i de nya lärarnas pedagogiska utbildning som behandlade konsekvenspedagogikens filosofi.

5.2.1 Urval

Datainsamlingen skedde på två av sex TAMU-skolor i Danmark under hösten 1999 och i början av år 2000. (1 oktober 2000 öppnades den sjunde TAMU-enheten i Odense). De båda skolorna som valdes för undersökningen representerar olika slags TAMU-enheter. TAMU-Københavnsskolan på Østerbro är en TAMU-enhet som saknar internat och är en av de nyare skolorna. TAMU-Dragørskolan finns i en lantlig miljö nära havet strax utanför Köpenhamn och är den äldsta av skolorna. TAMU-Dragørskolan valdes till undersökningen för att skolan har ett elevinternat och är på det sättet representativ för majoriteten av TAMU-enheter.

De TAMU-enheter som skulle undersökas, såväl som de enheter som stod utanför undersökningen informerades per brev. Lärarna i de skolor som deltog i undersökningen förmedlade informationen till eleverna på respektive skolor.

Det förarbete som gjordes med eleverna under den första vistelseperioden var viktig med tanke på den kommande intervjun. Förarbetet minskade spänningen inför intervjun och det goda och förtroendefulla förhållande som hade skapats under arbetsdagarna hjälpte eleverna att tala under intervjun. Förhandskunskapen om intervjun kom att öka elevernas motivation för deltagandet. Som urvalsmetod för elevernas del användes den så kallade snöbollsmetoden. Mina handledare på TAMU-Københavnsskolan och min kontaktperson på TAMU-Dragørskolan, som kände väl till sina elever och mina frågeställningar, valde ut fem elever på båda skolorna. Dessa elever befann sig på olika stadier av utbildningen och kunde därför ha värdefulla synpunkter på arbetet inom TAMU. På TAMU-Dragørskolan beaktade handledarna vid valet av de första respondenterna att en del av dem representerade internateleverna. Bland de elever som intervjuades fanns ett flertal som hade lämnat skolan en eller flera gånger men återvänt. Däremot intervjuades inte sådana elever som lämnat skolan för gott.

De av handledarna utsedda eleverna namngav en annan elev som de ansåg att jag borde tala med och som de trodde att hade värdefull information att ge för min undersökning. Nya elever intervjuades tills samma elevnamn började dyka upp för andra och tredje gången, och detta sammanföll med att ny information inte mera uppkom. Sammanlagt intervjuades 32 elever, men en av intervjuerna gick förlorad på grund av tekniska problem vid bandupptagningen. Den första intervjun var en så kallad testintervju.

För personalens vidkommande utgick jag från att intervju skolas ledning, lärare och konsulenter, ända tills ny information inte mera framkom. Av ledningen inom TAMU

intervjuades Jens Bay, föreståndaren för alla TAMU-enheter, Bodil Glad, pedagogisk ledare, samt Henrik Zobbe, utvecklingschef. Alla dessa tre har varit med om att bygga upp TAMU till den skola den idag är och de arbetar nu på Föreståndarsekretariatet i Köpenhamn. De tre informanterna berättade om skolans utveckling, om konsekvenspedagogikens betydelse på makronivå och om annat sådant som kunde anses vara av vikt om centralledningen och som gällde TAMU-utbildningen som helhet. Dessa tre personer uppträder med egna namn i undersökningen.

På TAMU-København intervjuades alla lärare, utbildningschefen, utbildningsledaren, produktionschefen och de båda konsulenterna. Ann Nordmann Petersen, som är den ena konsulenten på TAMU-København fungerade även som informant och hon uppträder med sitt eget namn. Bland denna personal fanns också sådana som hade arbetat inom TAMU i över 20 år och varit med från början, men det fanns också sådana som varit anställda bara ett par år.

På TAMU-Drøger intervjuades utbildningschefen, utbildningsledaren, en av konsulenterna och ett antal lärare. Hälften var relativt nyanställda och hade inte deltagit i den konsekvenspedagogiska utbildningen vid tidpunkten för intervjun, medan andra hade över 20 års erfarenhet av det konsekvenspedagogiska arbetet. På TAMU-Drøger blev inte hela personalen intervjuad, då det i ett tidigare skede visade sig att intervjuerna inte gav ny information. Sammanlagt intervjuades 27 personer som tillhörde personalen. Av dessa intervjuer var en en s.k. testintervju.

5.2.2 Undersökningssituationen

Elevintervjuerna och största delen av personalintervjuerna på TAMU-Københavnsskolan utfördes i min bostad, som fanns på skolgården. Platsen var lugn och det var möjligt att ostört utföra intervjuerna. Det var sålunda lätt för såväl lärare som elever att delta i intervjuerna. Intervjuerna tog ca 45 minuter i anspråk. Intervjuerna bandades, vilket gjorde det lättare för både respondenterna och intervjuaren att koncentrera sig på det som sades. Endast en av eleverna ville inte att intervjun skulle tas på band. Hans önskemål respekterades och anteckningar gjordes för hand. Frågorna till respondenterna ställdes på skandinaviska. Alla svar gavs på danska. På de båda skolorna fanns sammanlagt två elever som var oroliga för att de inte skulle förstå svenska eller skandinaviska. Konsulenterna på de båda skolorna fanns för säkerhets skull på plats som tolkar för dessa elever som kände sig osäkra i fråga om språket, men också dessa elever förstod nästan allt. Överlag föranledde språket inga problem. En av elevintervjuerna gick förlorad p.g.a. tekniska problem. Att en från personalen fanns på plats under dessa två intervjuer kan ha påverkat elevernas sätt att svara.

På TAMU-Drøger utfördes elevintervjuerna och en del av personalintervjuerna på ett kontor i skolans huvudbyggnad eller med en del av personalen i deras arbetsrum.

Personalintervjun hade föregåtts av en försöksintervju med en anställd på TAMU-Vitskøld, för att se om frågeställningarna var relevanta och om de kunde förstås av personalen. De frågor som var svårförståeliga formulerades om.

Den första intervjun med eleverna fungerade som en testintervju och under den framkom vilka frågeställningar som var svåra att förstå. Frågorna förklarades närmare och formulerades på ett annat sätt, fastän innebörden i frågan förblev densamma.

Intervjuerna gjordes i en avspänd atmosfär och det var relativt lätt att få svar på de frågor som ställdes. Endast sällan uppgav någon elev att han eller hon inte kan besvara frågan och endast en gång vägrade en intervjuad att svara. Typiskt var att många elever berättade mera än jag hade för avsikt att fråga, men de svar de gav var ändå relevanta för frågeställningen. Eleverna var mycket öppna i sina svar och hade inga svårigheter att besvara även känsligare frågor. Såväl elever som lärare lovades en konfidentiell behandling av svaren. Många elever sade emellertid att de gärna står för sina svar. Den enda fråga som en elev inte ville svara på, var frågan om var han bodde. Avsikten med frågan var bara att få veta om skolvägen var lång och eleven därför valde att bo på skolans internat – inte att få reda på hemadressen. Svar på den egentliga frågan kunde fås när frågan formulerades på ett annat sätt.

Eleverna och lärarna visste alla vilken min roll var på skolan. Eleverna visste att jag var där som forskare, men däremot visste de inte om min bakgrund, att jag till vardags arbetade i ett fängelse i Finland. Att inte informera eleverna om detta var ett medvetet val för att de inte skulle påverkas i sina svar. Ett undanhållande av denna information skadade således inte eleverna på något sätt.

5.3 Bearbetning av materialet

Det material som samlades under deltagande observationer på skolorna skrevs ner för hand, delvis under dagen och delvis efter arbetsdagens slut samma dag. Under den deltagande observationen vid konfrontationssamtalen mellan lärare och elever gjordes anteckningarna med detsamma. Detta var möjligt då jag själv inte deltog i samtalen utan endast följde med dem från sidan. Personal- och elevintervjuerna bandades och de skrevs ner långt efter hemkomsten. Sammanlagt har jag ca 80 timmar intervjuer på band och dessutom ca 20 timmar föreläsningar kring skolan och konsekvenspedagogiken. Sammanlagt blev 65 personers åsikter om TAMU dokumenterade. I detta antal ingår förutom elever och personal inom TAMU också skolans samarbetsparter som fungerade som informanter. Jag lyssnade två gånger igenom bandupptagningarna, varefter de skrevs ut. Intervjuerna med personalen och med samarbetsparterna för TAMU skrevs ner. De skrevs under första omgången intervju för intervju, med både frågor och svar.

Materialet bearbetades manuellt. Materialet var så pass överskådligt för mig att jag inte tror att en analys med hjälp av ett dataprogram hade gett stor tilläggsnytta. I personalintervjun deltog 27 anställda och dessutom samtalade jag med fyra samarbetsparter till skolan (bilaga 6). Personalens och elevernas svar kodades (bilaga 7). Personalen

gavs en bokstavs-beteckning som anger vilken personalkategori de tillhör, samt beteckning för den skola inom vilken de arbetar och ett löpande nummer. Alla elever gavs ett nummer, och ett plus- eller minustecken, av vilket kunde utläsas, om eleven hade genomfört sin skolgång på TAMU. Uppgifter om elevens etniska bakgrund (dansk/invandrare), om eleven bodde på internatet eller utanför skolan och på vilken skola de gick, togs med. Den etniska bakgrunden togs med för att se om den hade betydelse när det gällde elevers inträde till arbetslivet. Huruvida eleven slutfört sin skolgång eller avbrutit den markerades med ett plus eller minus i koden. Könet kunde också ha satts ut, men det lämnades bort då det inte har nämnvärd betydelse i denna undersökning. Det var från början klart att så få bakgrundsuppgifter som möjligt skulle samlas in. Enligt skolans filosofi är det inte viktigt att veta så mycket om elevernas bakgrund och deras förflutna. Det är viktigare att hämta information om deras situation just nu. Om eleverna på TAMU vet man att de har haft problem av olika slag, vilket har gjort att de ansetts tillhöra TAMU:s målgrupp. Vid samma tidpunkt, hösten 1999, gjordes en evalueringsundersökning där TAMU-elevernas bakgrund kartlades (Evaluering av unge TAMU 2000). Till min undersökning har jag fått uppgifter om TAMU-elever som grupp genom evalueringsundersökningen. Informationen om eleverna som ett kollektiv ansåg jag vara tillräcklig. Flera bakgrundsfaktorer hade samlats in om eleverna, om undersökningen hade eftersträvat att söka kunskap om deras förflutna. Men i denna undersökning låg tyngdpunkten på deras nutid och deras framtid. Skolans föreståndare har som motto att det inte är viktigt vad eleven har gjort, utan vad han kommer att göra med det han har gjort. Skolans filosofi påverkade insamlingen av elevers bakgrundsdata och av den orsaken togs endast "icke stigmatiserande" bakgrundsfakta med. Det, huruvida elevers etniska bakgrund kan anses som stigmatiserande i detta sammanhang, kan diskuteras. Den etniska bakgrundsfaktorn togs med därför att det föreföll intressant att se hur denna grupp av unga blev betjänade av TAMU-utbildningen.

I den andra genomgången av intervjuerna klassificerades svaren enligt de olika temaområdena och i vissa fall enligt de olika frågorna, allt efter vad som ansågs vara intressant med tanke på frågeställningarna för undersökningen. De svar som har citerats i undersökningen är de mest typiska svaren. Eftersom det förekom relativt få kritiska synpunkter har de alla återgetts i undersökningen.

Jag valde att gruppera de givna svaren enligt olika teman. Såväl lärarnas som elevernas svar klassificerades under de viktigaste frågeställningarna eller temana. I den andra omgången sammanställdes svaren och tolkades utgående från de frågeställningar som var centrala för undersökningen.

6. Konsekvenspedagogiken ur personalens synvinkel

6.1 En fungerande konsekvenspedagogik

En av de mest centrala frågeställningarna i denna undersökning gäller de faktorer som beskriver och förklarar konsekvenspedagogikens användbarhet. Ledningen för TAMU och personalen intervjuades på TAMU-Købehavnskskolan och på TAMU-Drøgerskolan under tiden 3.9-1.10.1999, 1-18.11.1999 och 2-27.2.2000 om deras syn på verksamheten. Lärarna och konsulenterna gavs lov till anonymitet. Under samma tid intervjuades ledningen på Föreståndarsekretariatet, d.v.s. föreståndaren för TAMU, Jens Bay, pedagogiska ledaren Bodil Glad samt utvecklingschefen Henrik Zobbe, vilka uppträder med namn. Av svaren kan utkristalliseras några pelare, som av personalen anses vara bra och som anses ha betydelse när det gäller att förflytta elever från arbetslöshet och missbruk till arbetslivet.

Människosynen är den viktigaste pelaren. Utan den rådande människosynen hade det inte varit möjligt att på nationell nivå skapa de ideologiska och ekonomiska ramarna för den verksamhet TAMU har. Utan den gemensamma människosynen bland personalen skulle det inte vara möjligt att tillämpa pedagogiken inom de ramar för arbetet som finns nu. Därtill präglas verksamheten av en framtidstro, målmedvetenhet och optimism – tron på att människan kan förändras.

6.1.1 Människosynen, den viktigaste förutsättningen för verksamheten

Beslutet att inrikta sig på den målgrupp av unga, som TAMU utbildar, har i dansk arbetsmarknadspolitik föregåtts av en principiell och ideologisk diskussion där man fastslagit att alla människor i det danska samhället är värdefulla (Arbejdsministeriet, 1999; Brug for alle – Danmark 2010 og et rymmeligt arbejdsmarked 2001). Alla har därför rätt och skyldighet att komma in på arbetsmarknaden. Som ett resultat av detta ståndpunkts-tagande har man gått in för konkreta åtgärder. De ekonomiska och lagstiftningsmässiga ramar som skapats för TAMU är ett konkret bevis på att man från statligt håll menar allvar med sina deklamationer.

Enligt Jens Bay (personlig kommunikation 14.9.1999) lyckas konsekvenspedagogiken om man håller sig till den humanistiska människosyn som konsekvenspedagogiken står för. I den konsekvenspedagogiska filosofin finns en respekt för individen inbyggd. Den sociala inlärningen är en viktig del av arbetet och tänkesättet är handlingsinriktat. Människan lär sig genom att handla, genom det hon gör. Om man gör människan till ett objekt, så misslyckas pedagogiken. Men ett engagemang för och en tillit till att pedagogiken är i en ständig dialog med de unga ger goda förutsättningar för arbetet.

Vi gör inte de unga till föremål för vår undervisning, utan vi har en dialog med dem. Förtroendet uppstår genom en dialog. Om eleverna inte har ett förtroende för skolan och lärarna, så kan inte pedagogiken lyckas. Det viktigaste är att skapa en dialog med de unga.

(J. Bay, personlig kommunikation 14.9.1999)

Det måste finnas en öppenhet hos personalen när det gäller människosynen. Om personalen har en mekanisk och inte en humanistisk människosyn, så lyckas inte arbetet. Handlingstänkandet, är den andra viktiga förutsättningen. Människan är det som hon visar sig vara genom sina handlingar. Den tredje förutsättningen är synsättet på likvärdighet. Det finns inte någon som är mer människa än någon annan.

Bodil Glad (personlig kommunikation 15.9.1999) menar att det sätt på vilket vi handlar visar hur vi värdesätter varandra. Alla människor har frihet att handla på ett annat sätt än de gjort tidigare. Det är viktigt för oss att kunna se möjligheten att göra något annat, än det vi gjorde förr. Det finns en direkthet i konsekvenspedagogiken i att ställa sådana ramar som kräver val och handling och därmed konsekvenser. Det skall hela tiden vara tydligt för eleverna att det finns val- och handlingsmöjligheter, både för dem som elever och för skolan. Eleverna blir tvungna att välja mellan om de vill vara t.ex. missbrukare eller elever på skolan.

Den enskilda personens frihet är den viktigaste principen och nu avser jag inte frihet endast på det filosofiska planet. Att eleven kan se att alla handlingar har konsekvenser, goda och dåliga. Det är möjligt att lära sig både av de goda och dåliga handlingarna. Det viktiga i handlingarna är den enskilda elevens frihet, men också ansvar. Medarbetarna kan inte värdera eller avgöra vad som är bäst för den enskilda, utan det måste eleven göra själv. Handlingen är i detta sammanhang mycket viktig för eleven, men också för medarbetaren. Handlingen ger alltid konsekvenser, goda eller dåliga, ändamålsenliga eller oändamålsenliga. K led 2.

Det som mest fascinerar mig är den stora respekt för människan som bestämmer själv. Personalen tar inte ansvar för eleverna, utan pekar endast på de olika möjligheter som finns. Men det är eleven själv som väljer och tar konsekvenserna för det han har valt. Konsekvenspedagogiken förespråkar kreativitet. Personalen presenterar alternativ, men det är eleven som fattar beslutet. Personalen skall stöda eleven i att fatta riktiga beslut, men det är eleven som väljer. Det är att respektera eleven. K kon 1.

En viktig princip som ofta omnämns är att konsekvenspedagogiken inte fokuserar på regler utan i stället på hållningar. Utifrån mina egna observationer under min vistelse på skolan kan jag konstatera att lärarna var mycket måna om att eleverna skall förstå betydelsen av hållningarna för deras framgång i arbetslivet, att de skall förstå skillnaden mellan att skolans rättesnöre är elevernas hållningar framom att följa regler. Lärarna poängterade att hållningar är något som eleverna själva antar, medan reglerna är sådana som andra sätter upp för att efterlevas.

Vi har inga regler, utan vi arbetar utgående från hållningar som hela tiden blir anpassade till sambället. Reglerna är fasta, men skillnaden till hållningar är att de är anpassade till verkligheten. K lär 1

Det att man skall värdera eleverna utgående från deras handlingar, inte utgående från motiven bakom handlingarna, ger eleverna trygghet. De vet att i en likadan situation kommer alla alltid att utsättas för en likadan behandling, oberoende vilken medarbetare de har att göra med och oberoende av vilken elev det handlar om. I rättsystemet tänker man på motivet till handlingen. I konsekvenspedagogiken tänker man bara på handlingen. Motivet är ligkiltigt när man tar ställning till konsekvenserna, det är endast handlingen som räknas. Det att man här ställer krav på eleverna, visar att man har förväntningar på dem, att man tror att de skall klara sig och att de inte är värdelösa. Man tror att eleverna har dolda resurser som de kan använda och att de förändra sitt beteende. I den konsekvenspedagogiska människosynen ingår en tro på människans utveckling och på människans möjligheter i tillvaron. Människan kan välja för att hon är fri och det finns alltid minst två alternativ, oftast flera.

6.1.2 Verksamhetsramarna

Att få unga människor att tänka på framtiden och förstå att de har valmöjligheter är svårt. Det gäller att skapa sådana ramar där det finns valsituationer, där eleven kan vara medveten om att olika val har olika betydelser och att det är ett val för framtiden som medför nya möjligheter. För tillämpningen av konsekvenspedagogiken krävs vissa ramar. En grundförutsättning är att det finns arbete för eleverna - ett meningsfullt arbete. Eleverna bör få träning i det som arbetslivet kräver i en så realistisk, arbetsplatsliknande miljö som möjligt. I arbetssituationen kan man på ett naturligt sätt ta upp de saker som eleven bör lära sig. I arbetssituationen kan konsekvenspedagogikens redskap användas genom dialogen, direktheten och processerna.

Jens Bay (personlig kommunikation 14.9.1999) säger att människan är bunden till situationen. Människan är inte någonting bestämt, utan människan är det som hon genom sina handlingar visar sig vara i en konkret situation. Det betyder t.ex. att en person som i går kunde begå en kriminell handling och vara kriminell, i morgon kan låta bli att begå kriminella handlingar och inte längre vara kriminell. Man ser människan endast i en situation och inte utanför den. På arbetsplatserna finns de ramar inom vilka eleverna kan handla och visa hur de handlar i dag, jämfört med hur de handlade igår.

Bodil Glad (personlig kommunikation 15.9.1999) betonar vikten av att det finns en god personal som är inställd på att skapa goda ramar för eleverna, d.v.s. en personal som vill, kan och vågar ställa krav till eleverna och ge dem utmaningar som de kan lära sig något av. Det är viktigt att det finns en praktisk och pedagogisk utgångspunkt på TAMU i motsats till andra utbildningar som är mera teoretiska. Enligt Henrik Zobbe (16.9.1999) läggs stor vikt vid handlingsorienteringen och därför har man valt det praktiska arbetet

som det viktigaste instrumentet, dels för att främja social kompetens, dels för att ge meningsfullt arbete och sådana kvalifikationer som eleverna behöver.

Den sociala inläringen är mycket, mycket viktig för eleven. Den är mycket viktigare än det att han kan svarva. Det är med stöd av den sociala kompetensen som eleven får ett arbete, det tekniska kan han alltid lära sig. K led 1

Det är viktigt att man har riktigt arbete att erbjuda de unga, att det inte blir sysselsättningsarbete. Det skall vara ett arbete som någon är beroende av. På TAMU vill man ge sådana kvalifikationer till eleverna som de kan använda såväl yrkesmässigt som socialt. Om det sociala börjar fungera, så kommer det yrkesmässiga på köpet! K lär 1

Personalen anser att utan produktion är TAMU inte TAMU. Faller produktionen, så faller de viktigaste ramarna som ett korthus. Inom TAMU är arbetet ingen verksamhetsterapi, utan man arbetar därför att det finns någon som vill köpa produkten.

Då vi har ett arbete, kan vi använda pedagogiken. Man kan inte säga till en elev: Du har gjort för lite, om vi inte har tillräckligt arbete att erbjuda honom. Den viktigaste förutsättningen för denna pedagogik är att vi har tillräckligt arbete till våra elever. K lär 2

Om det inte finns tillräckligt med riktigt arbete, så slappnar eleverna först av och sedan slappnar läraren av och i den situationen kan eleverna inte lära sig något. Med riktigt arbete avser personalen och eleverna ett arbete som måste bli gjort, ett arbete som inte enbart är sysselsättning utan som också har en mening. För att man tillfullo skall kunna använda sig av pedagogiken skall det inte finnas för få uppgifter, men inte heller för många, så det är omöjligt att klara av dem. Idealet är att allt skall vara så realistiskt som möjligt i förhållande till det verkliga arbetslivet.

Arbete och arbetsplatser är de ramar på vilka hela verksamheten bygger. Det är genom det praktiska arbetet som eleverna kan prestera både socialt och yrkesmässigt. Man kan säga att ramarna, verkstäderna och produktionen är rent praktiska villkor för att konsekvenspedagogiken skall lyckas. Av de 24 medarbetare på TAMU som fick denna fråga, betonar 10 vikten av att det finns ordentliga ramar där pedagogiken kan praktiseras. Det är viktigt att eleverna har ett riktigt arbete och att det finns tillräckligt med arbete, så att eleverna inte behöver stå sysslösa.

I ramarna finns inbyggt en princip om god kommunikation, som är en grundförutsättning för de "processer" där eleven har möjligheter att lära sig att uttrycka sin egen vilja och få feedback från andra människor.

Att det finns två människor som kan kommunicera med varandra är den viktigaste förutsättningen för att konsekvenspedagogiken skall lyckas. Att det finns en som ställer krav och en som efterlever dem. Där det finns två människor som är beroende av varandra, där finns det konsekvenspedagogik. K lär 3.

6.2 Förhållningssätt som metod

En stor styrka för personalen på TAMU är att personalen har gemensamma principer som de kan enas om. Gemensamma principer eller hållningar är som en kompass som hjälper personalen att få rätt kurs i sitt arbete och att nå samma mål. Inte heller eleverna kan undgå att se att personalen har ordning och reda (danskans "styr") på vad de gör. Både elever och lärare upplever det som en stor trygghet att det finns riktlinjer på skolan som alla känner till. Detta ger dem målinriktning i arbetet.

Medarbetare som har arbetat i andra skolor, där man inte hade gemensamma principer eller riktlinjer att gå efter, ser en stor skillnad i att arbeta på TAMU. Av medarbetarna på de båda skolorna lyfte 9 av 24 fram betydelsen av att ha gemensamma riktlinjer för personalen där vikten av människosynen och respekten för eleven betonas.

Fem av medarbetarna nämnde att en god personal och kompetenta lärare som känner till pedagogiken är en förutsättning för att pedagogiken skall lyckas.

En förutsättning för att konsekvenspedagogiken skall lyckas är att personalen är utbildad inom konsekvenspedagogik.

Konsekvenspedagogiken kan lyckas i sin uppgift om medarbetarna är ense om den kultur i vilken de arbetar och om de förhållningssätt som finns i konsekvenspedagogiken. Att pedagogiken skall lyckas kräver smidighet av medarbetarna och en förmåga att ställa om sig. K kon 2

6.2.1 Personalens roll är att peka på alternativ och möjligheter

Personalen har en avgörande roll i tillämpningen av konsekvenspedagogiken. Personalen använder verktygen och tillämpar metoderna, samt ansvarar för de pedagogiska riktlinjerna och tolkar dem. För eleverna representerar personalen vuxenvärlden och genom att representera sin yrkesgrupp ger personalen eleverna möjlighet att skapa sig en uppfattning om konsekvenspedagogiken.

Jens Bay (personlig kommunikation 10.9.1999) säger att medarbetarens roll är att vara en ledarfigur. Läraren är ledaren inom sitt område. Medarbetaren, d.v.s. läraren och konsulten på skolan skall uppleva sig själv som generator och dynamo för eleverna och för utvecklingen. Medarbetarna bör få den kunskap och information som de behöver för att utföra sin ledaruppgift. Det är inte lätt att alltid leva som man lär. Lärarna skall vara sådana att eleverna kan och vill efterlikna dem. En lärare som eleverna vill efterlikna är en bra lärare. Att vara medarbetare är inte lätt, det innebär att vara under ständig utvärdering och att utsätta sig för kritik. Om eleven misslyckas, frågar sig läraren: Vad var det som gick galet för mig när eleven misslyckades?

Enligt Bodil Glad (personlig kommunikation 8.9.1999) har personalen många olika roller. De skall undervisa, vara goda pedagoger och arbetsgivare, allt på en gång. Det som är det spännande med strukturen inom TAMU är att samma person har många olika roller, i stället för att uppgifterna delas. Alla skall ha lika stort inflytande på alla områden,

men det är krävande. Personalens uppgift är se alternativen och peka på valmöjligheterna för eleverna och få vardagen kravorienterad och utmanande, så att eleverna lär sig det de skall lära sig.

Henrik Zobbe (personlig kommunikation 17.9.1999) säger att personalen skall bära upp hela kulturen. Om personalen inte gör det, så förmedlas inte heller hållningarna och attityderna till eleverna i den form att man ställer krav, ger anvisningar, ställer frågor och griper in, så att eleverna får möjlighet att tänka efter. Personalen bör vara mycket duktig på konsekvenspedagogik. Personalens insats och roll märks i resultaten. Om personalens insats är stor, gör man ett gott resultat. Om personalen är slapp, så är resultatet därefter. Det är personalen som skapar ramarna och sätter igång processerna. Personalens uppgift är att föra en dialog med eleverna och ge direkt kritik och ha en öppenhet att berätta för eleverna hur deras handlingar och val verkar. Personalens roll är att berätta för eleven hur man upplever eleven och därefter att presentera valmöjligheter, så att eleven kan välja. Personalen skall vara en spegel i vilken eleverna kan spegla sig i och se sina handlingar och lära sig att se sig själv med egna ögon.

Personalens uppgift är att hjälpa eleven vidare, men det är eleven själv som skall handla. Personalen känner till spelreglerna på arbetsmarknaden och dess uppgift är att lära eleverna dem. Lärarna på verkstäderna är elevernas arbetsgivare, som skall berätta för eleverna hur saker och ting skall göras och vilka förväntningar arbetsgivaren har på eleverna. Elevernas framtoning inför andra människor är viktig. Lärarens uppgift är att gå in och arbeta med eleverna i vardagen, att se vad som är bra och vad som är dåligt och ta fasta på det (personlig kommunikation med lärare vid TAMU-København, 18.9.1999).

Lärarens uppgift är att ge eleverna argumenten till: Varför? Varför skall man lära sig detta? Varför får man inte uppföra sig på ett sådant sätt? Varför skall man gå klädd så här? Varför skall man inte använda ett sådant språk? Varför skall man passa tiderna? Varför skall man vara ärlig? Varför skall man vara trovärdig? Varför skall man vara noggrann? Eleverna kan i början ha många motargument, men när läraren ställer dem i förhållande till de krav som ställs på arbetsmarknaden, inser eleverna själva vad de bör göra.

Ett exempel på hur läraren synliggjorde ett problem utspelade sig i metallverkstaden på TAMU- København under min vistelse där.

Läraren utdelade arbetsuppgifter till eleverna och frågade var och en hur lång tid de trodde sig behöva för att slutföra arbetsuppgiften. En av eleverna sade att han trodde att han skulle klara av uppgifter före lunchtimme (dansk frukostrast).

- *Är du säker på den tiden räcker? Om du behöver mera tid så säg bara till.*

Så kom lunchtimmen. Eleverna plockade undan sina saker och var redo att avsluta förmiddagens arbeten. Läraren gick fram till eleven och frågade:

- *Blev du klar med ditt arbete?*
- *Ja, svarade eleven och gick för att äta.*

Under tiden granskade läraren elevernas arbeten och upptäckte att eleven inte alls var färdig med sitt arbete. Efter lunchtimmen tog läraren eleven avsidet och frågade honom hur han anser att arbetet är.

- *Förefaller det som om arbetet nu är klart att levereras till kunden?*
- *Nej, svarade eleven.*
- *Varför säger du då att arbetet är färdigt om det inte är det, när du blir tillfrågad? Föreställ dig att du arbetar på en servicestation. En kund kommer in och ber att du byter vinterdäck till hans bil. Kunden frågar dig vilken tid bilen är klar och du säger klockan 15. Så kommer kunden in klockan 15 för att hämta sin bil. Han frågar om bilen är klar och du svarar ja. Men bilen är inte klar. Du har inte haft tid att skriva fast bakhjulen. När kunden kör sin väg ramlar hjulen av vid nästa gathörn. Vad skall kunden då tänka om dig och om den servicestation där du arbetar? Vilken är den bild du ger av dig själv och av din firma? Tror du kunden kommer till dig nästa gång också när han vill byta däck eller tror du att han går till ett annat ställe?*
- *Nej, kanske kommer han inte hit mera.*
- *Varför sade du att arbetet var gjort, när det inte var gjort?*
- *Jag ville visa att jag var så snabb som jag tänkte att jag var och att du (läraren) inte skulle tänka att jag inte kan beräkna min tidsåtgång eller att jag är för långsam i mitt arbete.*
- *Men nu kom det ju fram i alla fall att du inte var så snabb som du hade tänkt. Och vad som var värre var att du inte berättade som det var.*
- *Hur skulle du handla nästa gång i en liknande situation?*
- *Jag inser nu att jag handlade fel. Det hade varit bättre att säga som det är. Nu tror du kanske nästa gång också att jag bluffar. Jag hade inte tänkt ordentligt på vad jag sa och vad det kunde ha för konsekvenser för mig, för vårt förhållande och för kunden.*
- *Tur att kunden inte var här ännu.*
- *Jag vill att du skall kunna lita på mig i alla fall i fortsättningen.*
- *Det är fint, saken är nu avklarad. Det var bra att du kom i den här situationen nu och inte senare, så att du kunde lära dig något. Lärde du dig något av detta?*
- *Ja, det gjorde jag. Nu kommer jag bättre ihåg detta till nästa gång.*

Den ovan beskrivna inläringssituationen var mycket typisk för det sätt på vilket lärarna arbetar. Av den beskrivna situationen kunde jag observera att läraren var närvarande i sitt arbete hela tiden. Han tog tag i situationen, berättade vad han såg eller vad han hade upptäckt. Han frågade om elevens syn på saken. Höll eleven med om att någonting i elevens handling hade gått fel? Han ville att eleven själva skulle upptäcka vad det var som gick snett, att eleven själv skulle reflektera över situationen och sitt handlande. Att eleven själv skulle förstå hur han skall handla nästa gång och vilka konsekvenser hans handlingar kan få. Här synliggjorde läraren också hur andra människor skulle komma att uppfatta eleven om han handlade som han gjorde. Läraren var i inget skede moraliserade eller

besträffande. Samtalet med eleven avslutades också positivt. Händelsen blev inte en sten i skon för vare sig eleven eller läraren. I stället blev det en positiv inlärningsituation som eleven säkert kommer ihåg.

Eleverna kan inte tillämpa konsekvenspedagogik för sig själva. Det krävs en personal som vet vad det handlar om. Personalen bör hela tiden följa med vad som händer med eleven och sätta eleven i centrum. Medarbetarna skall kunna och vilja tillämpa konsekvenspedagogiken och tro själva på det de gör.

Personalen har inte en roll endast i förhållande till eleverna, utan även i förhållande till pedagogiken. Ju bättre medarbetarna kan konsekvenspedagogik, desto större inflytande har de. Ju aktivare de är på medarbetarmöten, desto mera har de att säga till om. Personalen anser att den på ett betydelsefullt sätt bidrar till att tolka och utveckla konsekvenspedagogiken i det dagliga arbetet och att medarbetarna har inflytande på det som sker och kan påverka det bara de orkar vara aktiva och engagerade. Överlag anser medarbetarna sig ha stor frihet i att handla både när det gäller produktion, produktionsutveckling och planering. De ser sig som självständiga aktörer, som förenas av en gemensam pedagogik och en gemensam uppgift och målsättning (personlig kommunikation lärare vid TAMU- Köbenhavn, 18.9.1999).

Kontakten med eleverna är god, eleverna och lärarna arbetar mycket nära varandra, men det förekommer ingen förvirring när det gäller bådars roller. Rollfördelningen är klar. Lärare är lärare och elever är elever. Medarbetarrollen formas hela tiden av omgivningen, av eleverna och av arbetsplatsen och de krav som arbetsmarknaden ställer (J. Bay, personlig kommunikation 10.9.1999).

6.2.2 Arbetet på TAMU är krävande, men belönande

Att arbeta vid TAMU är inte som att arbeta vid vilken skola som helst. Målgruppen är annorlunda och därtill skall personalen arbeta utgående från hållningar i stället för regler. Den skall följa en gemensam pedagogik. Av personalen som skall arbeta vid TAMU krävs mycket. Jens Bay (personlig kommunikation 8.9.1999) anser att personalens människosyn är mycket viktig.

De skall ha en mycket öppen människosyn. De skall vara intresserade av människor, inte av regler och byråkrati. De skall ha en stark respekt för människor, en kärlek till dem. Det är den första förutsättningen. Det andra är att de skall ha en personlig styrka, som gör det möjligt att visa för andra vilka hållningar och värderingar man har. Personalen skall vara avproblematiserande, i stället för problematiserande. De skall se ljust på saker i stället för att se mörkt. De skall se möjligheterna i stället för att se svårigheterna.

Bodil Glad (personlig kommunikation 8.9.1999) säger att det först och främst krävs ett stort engagemang för arbetet och för eleverna. Det skall finnas en lust i att både arbeta med pedagogiken och med den yrkesmässiga sidan av undervisningen. Med tanke på de

utbildningsområden som finns vid skolan söker man till skolan människor som har en relevant yrkesmässig bakgrund. Men det är inte nog med det. Medarbetarna är tvungna att använda sin egen person som redskap i detta arbete. Det är mycket viktigt att personalen både skall kunna ge och ta kritik, annars går det inte att arbeta med denna målgrupp. Ett krav på dem som anställs är att de skall kunna vara mycket direkta i förhållande till de unga och våga ta itu med de problem som finns, och de skall kunna synliggöra problemen för eleverna. Den utveckling som sker hos eleverna sker delvis genom konfrontationer och därför är det viktigt att personalen snabbt kan synliggöra problemen för eleverna.

Henrik Zobbe (personlig kommunikation 17.9.1999) betonar vikten av att personalen kan sätta sig in i den mångfacetterade hållning som man har på skolan. Det är inte nog med att man lär sig vissa metoder, för då blir det alltför regelstyrt eftersom personalen då bara kan det som den har lärt sig. Personalen är tvungen att sätta sig in i ett bredare och grundligare fundament, så att de kan agera och handla i olika situationer i förhållande till den person som det handlar om. I annat fall är medarbetarna endast hänvisade till några situationer som de behärskar. De bör kunna förhålla sig både till en viss situation och till de grundläggande förhållningssätt som konsekvenspedagogiken bygger på.

Personalen anser att arbetet kräver mycket, både fysiskt och psykiskt. Det kräver 100 procentig närvaro och stor uppmärksamhet. Det behövs ett starkt engagemang och man måste på ett uppriktigt sätt vara intresserad av eleverna, av det egna yrkesområdet och av pedagogiken för att orka arbeta inom TAMU. En humanistisk människosyn är viktig. Utan den skulle arbetet bli mekaniskt och tekniskt och därmed kallt och hårt.

För de anställda vid TAMU är det inte nog att de är engagerade i sitt eget arbete. De skall hela tiden vara engagerade i hela skolans verksamhet och ha så stor kapacitet att de kan överblicka hela verksamheten. Lärarna medverkar dagligen i planerings- och utvecklingsarbetet vid skolan. Konsekvenspedagogiken är inte statisk, utan den är i en ständig utveckling. Ibland tycker lärarna att utvecklingen sker så snabbt att de har svårt att hinna med. Det krävs stor flexibilitet och smidighet av dem. De skall kunna vara kapabla att förändra sina egna föreställningar och de skall klara av att överta sina kollegers arbetsuppgifter. Alla skall kunna göra allt. De som arbetar vid TAMU skall kunna tåla stress. Lärarna måste hålla många saker i minnet, de skall klara av undervisningen, pedagogiken, konfrontationerna, produktionskraven, tidtabellerna, det ekonomiska ansvaret och kritiken från kollegerna. De förväntas klara av den ständiga förändringen i organisationen, planeringen och samarbetet med elever, kolleger och kunder. Det krävs att man är villig att lära sig hela tiden.

På en skola som TAMU är lärarna eller konsulenterna de vuxna personer som eleverna kan identifiera sig med. Personalen har hela tiden elevernas ögon på sig och eleverna är mycket uppmärksamma på om personalen lever som den lär. En elev kan fråga skolans ledare hur det kommer sig att eleven inte får komma två minuter för sent till lektionen, men att läraren kan komma en kvart försenad? Av personalen förväntar man sig samma punktlighet som av eleverna. Annars är personalen inte trovärdig (personlig kommunikation lärare på TAMU-Köbenhavnskolan 18.9.1999).

Personalen skall kunna se meningen i det arbete den gör. För att vara en verkligt god medarbetare skall man “brinna” för detta system och för denna idé genom att lyfta målgruppen från det den är nu till självständiga individer i samhället. För att allt skall fungera i pedagogisk bemärkelse måste personalen vara enig i sin hållning. Ingen kan ha en egen pedagogik som tillämpas vid sidan av den gemensamma konsekvenspedagogiken. Det är inte möjligt att arbeta på denna skola i längden om man inte är av samma åsikt när det gäller de grundläggande pedagogiska principerna. Den röda tråden i verksamheten finns i den pedagogiska modellen, som innehåller filosofin och människosynen, och den läxan skall personalen ha läst och den skall de kunna utantill. Men det handlar inte bara om att personalen skall kunna läxan utantill, den skall finnas i ryggmärgen, så att personalen kan tolka den och tillämpa den i olika situationer. En lärare beskriver detta med att det är fråga om att behärska pedagogiken så att “ här rider man inte den dag man stiger i sadeln, det tar mycket längre tid” (personlig kommunikation med lärare på TAMU-København 18.9.1999).

Det krävs stor öppenhet av personalen, både inför andra medarbetare och inför eleverna. Medarbetaren skall våga vara öppen både när det gäller den styrka de innehar, men också våga be om hjälp och råd när de känner sig rådvilla eller när de har problem. För eleverna skall en lärare vara som en öppen bok. För att man skall kunna vara öppen krävs träning, liksom också konsten att ta emot kritik och att inte ta kritiken personligt. Det kan vara svårt för en ny medarbetare och det är ingenting som man kan läsa sig till (personlig kommunikation med lärare vid TAMU-København 18.9.1999).

De som arbetar vid TAMU får inte vara konfliktskygga. De skall våga ta konflikterna med elever och med andra medarbetare, eftersom det är konflikterna som utvecklar; konfliktsituationer skapar nya inlärningstillfällen (H. Zobbe, personlig kommunikation 17.9.1999).

Personalen måste ha stor kunskap om unga människor, hur de tänker, hur de handlar och framför allt hurudan värld de lever i. Det som var riktigt i går kanske inte är riktigt mera i dag. Personalen måste följa med hur den värld förändras där ungdomarna lever. Den måste ha stor tilltro till denna målgrupp, stort tålamod och det räcker inte att man förklarar en sak en gång, utan man skall upprepa flera gånger. Om läraren blir likgiltig inför elevens handlingar rasar systemet. Det måste finnas tålamod att följa upp varje situation med varje elev varje gång då en ny situation uppstår. Lärarna skall kunna känna glädje av att se unga människor utvecklas och lära sig sitt yrke bättre. Lärarna måste tro att de har sådana idéer som de kan förmedla till de unga (personlig kommunikation med lärare på TAMU-København 18.9.1999).

Det krävs en god kommunikationsförmåga, d.v.s. att tala till elever med respekt så att de förstår. Ungdomar lär man känna bara genom att vara tillsammans med dem och genom att samtala med dem. Eleverna uppfattar med det samma om man behandlar dem med respekt eller inte. Har man inte respekt för eleverna har man inte en chans att skapa ett förhållande till dem. Inställningen till de unga och deras problem får inte vara moraliserande, då går budskapet inte fram. Läraren skall kunna tala med människor på många olika nivåer och det är till stor fördel om läraren har erfarenhet från olika

arbetsplatser. Dialogen med eleverna är mycket viktig. Det krävs att man både vill, kan och vågar komma tätt in på eleven och gå in i ett samtal där man hela tiden reflekterar och tar ställning och ger anvisningar i en lång process (J. Bay, personlig kommunikation 10.9.1999).

För medarbetaren finns det ingen möjlighet att slappna av och ta det lugnt, det är bara att "köra på". De ständiga förändringarna på skolan gör att personalen aldrig får lugn och ro och att de aldrig kan säga att inläringen är fullbordad. Det är inbyggt i systemet att personalen tar tag i nya problem när ett problem är avklarat. Detta är något som personalen måste lära sig att leva med.

Medarbetarna måste kunna ingå i det samarbetssteam som finns på skolan. Det är annorlunda att arbeta på en skola som styrs av hållningar, än på en skola som styrs av regler, och i ett sådant sammanhang blir samarbetet med kollegerna mycket viktigt.

Att vara medarbetare vid TAMU innebär inte endast krav, utan också arbetsglädje. Att få följa med hur eleverna utvecklas och lär sig att bära ansvar, blir öppna och glada och trovärdiga, är den bästa belöningen. Medarbetarna får uppleva vad det innebär att få vara med i den process där unga människor förflyttas från sysslöshet och missbruk till ansvarsfulla anställda på arbetsmarknaden (personlig kommunikation med lärare på TAMU København 18.9.1999).

6.3 De pedagogiska förutsättningarna för personalen

Den personal som anställs inom TAMU är mycket heterogen och det med avsikt. De anställda har olika utbildningsbakgrund, olika arbetslivs- och livserfarenheter. En allt större del av de nyanställda har redan en pedagogisk utbildning eller arbetserfarenhet från det pedagogiska området, men den är inte nödvändig.

6.3.1 Pedagogisk utbildning inom TAMU

Alla som anställs av TAMU får efter det att de blivit anställda ta del av den konsekvenspedagogiska utbildningen. Utbildningen tar ca ett år i anspråk och den genomförs vid sidan av arbetet. Närundervisning ordnas under förlängda veckoslut i tre till fyra dagars perioder.

Den pedagogiska grundutbildningen åtföljs av fortbildning. Det kan handla om fortbildning i samband med förändringar i organisationen eller i arbetssätten, eller riktas till en speciell grupp av anställda såsom konsulenter, utbildningsledare, utbildningschefer, yrkeslärare o.s.v. Initiativet till fortbildning kan komma från ledningen för TAMU eller från personalen. Dessutom ordnas en eller två konferenser årligen där hela personalen från alla landets skolor har möjlighet att delta och där aktuella saker tas upp i form av föreläsningar och diskussioner.

Orsaken till att man på TAMU inte endast utgår från en allmän pedagogisk utbildning, som kompletteras av fortbildning är att TAMU har tilldelats en speciell uppgift inom arbetsmarknadsutbildningen. Den speciella målgrupp och den pedagogiska insats som TAMU gör, bygger på konsekvenspedagogiska hållningar och metoder. Den pedagogiska grundutbildningen ger de grundläggande kunskaperna i konsekvenspedagogiken och under fortbildningen fokuserar man på speciella områden, förhållanden och utmaningar som är aktuella i det pedagogiska arbetet.

I den pedagogiska utbildningen är det viktigt att skapa en grund för den yrkesmässiga, personliga och sociala utvecklingsmiljön som är kännetecknande för ett TAMU-center.

Konsekvenspedagogiken blir det verktyg som används i det dagliga samspillet mellan medarbetarna och eleverna med målsättningen att eleverna skall ha möjlighet att skaffa sig de kvalifikationer de behöver på arbetsmarknaden. Det innebär att de anställda förpliktas att arbeta utgående från en avgränsad hållning. Detta förpliktar samtidigt TAMU att ge alla den insikt i och den förståelse för de förhållningssätt som man tillämpar på skolan. Mot den bakgrunden kan den enskilda medarbetaren utgående från sina egna hållningar, kunskaper och erfarenheter göra en fortgående och kritisk värdering av de pedagogiska förutsättningar som finns. Endast när personalen har en tillräcklig grundkunskap om konsekvenspedagogiken är det möjligt att arbeta enligt den. Jens Bay (personlig kommunikation 12.9.1999) vill dock betona att konsekvenspedagogiken inte är ett mål, utan endast ett redskap för att nå målet, d.v.s. att få de unga in på arbetsmarknaden

Avsikten med den pedagogiska utbildningen är att:

Utveckla den pedagogiska personalens yrkesmässiga förutsättningar på en teoretisk och praktisk pedagogisk grund, samt en socialpedagogisk insikt och handledningsförmåga utifrån en konsekvenspedagogisk hållning och metodik.

(Träningskolens Arbejdsmarkedsuddannelser (1999), Grundpedagogisk efteruddanelse. Den pedagogiska opkvalificering i TAMU)

Den konsekvenspedagogiska utbildningen för skolans personal avser att stöda personalens utveckling och att lära dem fortlöpande nyorientering när det gäller de pedagogiska metoderna. Målet är att de förhållningssätt och den människosyn som TAMU står för skall vara något som medarbetarna har i ryggmärgen.

Innehållet i den pedagogiska utbildningen består av sex närstudieavsnitt

1. Pedagogisk introduktion
2. Pedagogisk filosofi/människosyn
3. Pedagogik och samhället
4. Pedagogisk metodval
5. Pedagogik och didaktik

6. Pedagogisk analys och framställning

Mellan närstudieavsnitten, som omfattar tre till fyra dagar har deltagarna distansuppgifter som de skall utföra i samband med sitt dagliga arbete på skolan. Till varje avsnitt hör litteratur och i slutet av utbildningen skall deltagarna skriva ett projektarbete med anknytning till kursen.

Därtill ordnas utbildning skilt för den pedagogiska ledningen och för yrkeslärarna. För båda grupperna är påbyggnadskurserna fyra till antalet, och i samband med dessa fördjupar man sig i det som är viktigt med tanke på arbetsuppgifterna inom TAMU.

Den pedagogiska utbildningen inom TAMU är godkänd som kompetensgivande lärarutbildning i Danmark, men den konsekvenspedagogiska utbildningen ges endast på TAMU och endast till de personer som redan är anställda på någon av TAMU- enheterna.

Personalen inom TAMU anser att den pedagogiska utbildning som de får är en absolut nödvändighet för att de skall kunna arbeta på skolan. Den grundutbildning de får i början av sin anställningstid förser dem med de mest nödvändiga kunskaperna. Att den kan genomföras vid sidan av arbetet och att uppgifterna under utbildningen så nära hörde ihop med deras dagliga arbete anser personalen vara bra.

De TAMU-lärare som hunnit arbeta under nästan ett år utan grundläggande kännedom om pedagogiken tyckte vid undersökningstidpunkten 1999 att arbetet var svårt när gamla elever vid TAMU kunde konsekvenspedagogiken bättre än de (personlig kommunikation med nya lärare på TAMU-skolor 17.2.2000).

6.3.2 *Dagliga medarbetarmöten*

Medarbetarmöten hålls fyra dagar i veckan på varje skola. Deltagandet i möten är obligatoriskt för alla anställda. De tar ca 45 minuter i anspråk och under den tiden arbetar eleverna självständigt. Medarbetarmöten utgör ett utmärkt forum för personalens dagliga handledning. Mötena ger goda möjligheter till diskussion och meningsutbyte, kritik och evaluering av verksamheten. De personer som är mest aktiva under medarbetarmötet har det största inflytandet över skolans verksamhet och dess pedagogiska utformning. Under medarbetarmöten utbyts information om vad som är på gång på skolan och vilka processer man har på gång med de olika eleverna.

Utbildningschefen på skolan fungerar som ordförande och under mötet förs protokoll över de beslut som tas, men inte över den diskussion som förts. Under min vistelse på TAMU-København deltog jag i så gott som alla medarbetarmöten. Enligt vad jag erfor kännetecknades de av stor öppenhet. Deltagarna är inte rädda för att komma med sina åsikter och det är heller inget fel med att vara av annan åsikt. Tvärtom, till TAMU-verksamhetens natur hör att det skall uppstå konflikter som leder fram till något positivt och som får deltagarna att se på saker från en annan synvinkel. Tidvis var mötena mycket livliga. Medarbetarna har möjlighet att argumentera för sina åsikter, men samtidigt är de också mycket tränade i att lyssna på vad de andra har att säga. Det handlar alltså inte om

15–17 monologer, utan om en god dialog. Ett ofta förekommande uttryck under mötena var: “Det är gott nog, men kunde det ha gjorts annorlunda?” Typiskt för medarbetarmötena är att personalen tillsammans söker flera olika handlingsalternativ för sitt arbete, precis som de gör i sitt arbete med eleverna. Om någon av mötesdeltagarna börjar se problem omkring sig, blir de av de övriga påmind om att de skall söka lösningar och inte problem. En del anställda upplevde det i början sårande när de hade försökt göra sitt bästa, men ändå fick kritik av sina kolleger med tilläggsfrågan: “Har du tänkt efter om du kunde ha gjort det annorlunda?” Ur pedagogisk synvinkel har medarbetarmötena stor betydelse. Uppgiften är att se till att medarbetarna håller fast vid pedagogiken, att konsekvenspedagogiken inte urvattnas eller förvandlas till en avart. När TAMU-organisationen står inför en svår fråga och söker lösningarna, frågar ledningen och personalen om det är riktigt att handla så utgående från den hållning som skolan har enligt konsekvenspedagogiken.

Medarbetarmötet tar ställning till om en ny elev skall antas till skolan. Även de processer som eleven genomgår behandlas på mötet, såsom utbildningsstopp, nollställning av utbildningen, samt de konsekvenser som eleven handlar sig fram till, såsom avskedning och bortvisning.

Medarbetarna kan med gott mod be sina kolleger om hjälp när de själva är rådvilla. Ingen behöver känna sig dum om man inte vet vad som är pedagogiskt rätt att göra i en situation med eleven. De situationer där läraren begär råd av sina kolleger är ofta mycket knepiga. Lärarna upplever det som en stor styrka inom TAMU att de inte behöver klara sig helt ensamma, utan att de kan be om råd och söka stöd hos sina kolleger.

Avsikten med medarbetarmöten är enligt Bay (1997, 110) att:

- fasthålla det samlade skolsystemets målsättning och pedagogiska hållning
- tydliggöra och tillsammans göra upp skolans strategier och prioriteringar
- fasthålla utbildningens kvalitet och den sociala insatsen
- säkra särdragen och likvärdiga möjligheter för alla
- skapa handlingsförmåga genom att synliggöra ansvar och kompetens
- ge medinflytande genom att hålla fast vid ansvar
- göra kritiken till ett ansvariggörande instrument
- ha ett forum som skapar grunden för yrkesmässig utveckling
- ha ett forum där medarbetarna kan göra snabba och synliga ledningsbeslut under en öppen dialog

Medarbetarmöten kan av ledningen användas för att ge en översikt över den enskilda skolans situation, för att framlägga visioner om skolans framtid, för att diskutera elevsituationen, produktionen, det delade ansvaret och vad som skall prioriteras på TAMU. En av avsikterna med medarbetarmötet är att medarbetarna skall kunna stanna upp och tänka efter hur helheten fungerar, inte enbart på hur deras egen avdelning fungerar. Ledningen för TAMU, Föreståndaresekretariatet, deltar dock inte regelbundet i

medarbetarmöten, utan medarbetarmöten är till för varje skolas egen personal. När stora förändringar är på gång eller om en skola befinner sig i en krissituation av något slag kan ledningen för TAMU, Föreståndarsekretariatet, delta i mötet med sina inlägg och frågeställningar

Protokollen från varje medarbetarmöte sänds dagligen till Föreståndarsekretariatets pedagogiska ledare Bodil Glad. På detta sätt kan Föreståndarsekretariatet följa med vad som händer på de olika TAMU-enheterna och få en god uppfattning om den aktuella situationen, hur pedagogiken tolkas och tillämpas och vad som upplevs som problematiskt (A. Nordmann-Petersen, personlig kommunikation 10.10 1999).

Mötena upplevs inte av personalen som ett nödvändigt ont som man måste delta i, utan något som underlättar det dagliga arbetet och som ger inspiration. Under medarbetarmötet kan eleverna inte stå sysslolösa utan deras arbetsuppgifter skall planeras på förhand för att arbetet skall löpa för eleverna medan mötet pågår. Efter medarbetarmötet samlar lärarna eleverna till ett kort möte där de redogör för det som medarbetarmötet har behandlat, d.v.s. allt det som inte är konfidentiellt.

Vi får stöd för vårt arbete både av kollegerna och av ledningen. Vi upplever det som mycket viktigt att vi kan ha daglig kontakt med våra kolleger på skolan, men att vi också har möjligheter att under konferenser och gemensamma utbildningsdagar dela erfarenheterna med våra yrkeskolleger från de andra TAMU-skolorna. K lär 4; K lär 5

Tröskeln att kontakta Föreståndarsekretariatet är inte hög. Ledningen är mycket tillgänglig för sina medarbetare, det må gälla pedagogiska frågor eller rent praktiska saker. Det är viktigt att medarbetarna kan hålla en levande dialog med varandra. De bör kunna diskutera allt det som sker på deras skola. De bör kunna tala om vad de anser om sin egen och de andras roll när det gäller att tillämpa konsekvenspedagogiken och att ge eleverna en god yrkesutbildning. Det bör finnas ett forum där de inte är rädda för att ge och ta emot konstruktiv kritik och där de kan vara direkta och öppna, både i förhållande till varandra och till kolleger. På TAMU talar alla till varandra och inte om varandra. Ledningen är mån om att informationsnivån på skolorna skall vara hög och att alla skall ha maximalt inflytande på allt som föregår. Personalen anser att medarbetarmötena ger dem goda möjligheter att påverka det egna arbetet och skolans utveckling, bara de orkar engagera sig och vara aktiva.

Utifrån mina egna observationer kunde jag konstatera att i sådana situationer där medarbetaren inte, av en eller annan orsak, orkade med det krävande arbetet gav arbetssituationen inga möjligheter för arbetstagaren att bli avlastad. TAMU arbetar med en relativt liten personal i förhållandet till antalet elever och till den breda skala av arbetsuppgifter som de innehar. Det finns ingen "luft" i verksamheten, d.v.s. det finns ingen inom skolorna som har för litet att göra, så att de kunde överta en kollegas arbetsuppgifter. I situationer där någon av lärarna eller konsulenterna är sjukskrivna eller deltar i utbildning måste deras uppgifter övertas av någon annan som redan har för

mycket att göra. Här finns en stor fara för utbrändhet. Att avlasta personal i kritiska situationer är förnuftigare än att förlora dem helt. Trots att medarbetarna får stöd av varandra i det pedagogiska arbetet, så finns det behov av en “ambulerande” person som kan ersätta frånvarande personal på arbetsplatserna. Vid undersökningstidpunkten såg jag detta som ett allvarligt problem.

Medarbetarmötena skall enligt ledningen vara sådana att de ger möjlighet för deltagarna att öppet diskutera allt sådant som de är osäkra på. Personalen vågar ta upp svåra saker under mötena, diskutera dem öppet och behandla dem under möten och inte efter möten. Regelbundenheten och det att deltagandet är obligatoriskt har stor betydelse för att skolorna inte plötsligt står inför stora katastrofer. På dessa möten kan man strax åtgärda det som inte fungerade. Det gällde både frågor i anslutning till pedagogiken såväl som det praktiska arbetet. Det som håller på att gå snett kan på detta sätt snabbt fås in på rätt kurs. Till medarbetarmötets natur hör en städning evaluering av arbetet och arbetsmetoderna: “Kunde det ha gjorts annorlunda?” Medarbetarmöten bidrar på många olika sätt och på många olika plan till att TAMU-enheterna fungerar.

6.4 Konsekvenspedagogikens resultat

Under de månader som jag deltog i det dagliga arbetet på skolan kunde jag se att personalen visade ett stort engagemang i sitt arbete. Medarbetarna ansåg att deras arbete var värdefullt och de hade en stark tilltro till det sätt på vilket de arbetade.

Personalen tror att deras sätt att arbeta med de unga genom att använda konsekvenspedagogik har betydelse och att pedagogiken är en användbar metod just för den målgrupp som TAMU har. De kan se att pedagogiken fungerar så att man når de resultat som man eftersträvar. Bland personalen fanns sådana som hade varit med från verksamhetens början 1974. Personalens människosyn anses ha avgörande betydelse för i vilken utsträckning pedagogiken fungerar.

Henrik Zobbe (personlig kommunikation 16.9.1999) har arbetat på skolan från mitten av 1970-talet och han säger att:

Jag tror på detta sätt att arbeta för att det motsvarar mitt förhållningssätt till livet och till människor. Jag tror på dess möjligheter för att jag genom alla dessa år har sett att den fungerar och att elever lyckas på detta sätt. Det kommer ständigt gamla elever och visar upp sin nya livsstil. Elever ringer och skriver att det går bra för dem nu.

TAMU har givetvis haft en omsättning av personalen. De som inte har tyckt om pedagogiken eller tyckt om att arbeta på detta sätt har sökt sig bort. Av de lärare som har slutat på TAMU har många haft väldigt långa arbetsresor som tagit tre till fyra timmar i anspråk dagligen. De långa arbetsresorna förenade med ett mycket krävande arbete har i längden trötat ut en del lärare. Många av dem som blivit anställda under de senaste åren

har erfarenhet av andra sätt att arbeta med samma målgrupp och har kunnat jämföra de olika sätten att arbeta.

Det banala svaret på varför jag tror på denna pedagogik är att jag ser att den fungerar. Jag har tidigare också arbetat med samma målgrupp, men med andra metoder. De verkade också, men inte lika bra som denna. De var mycket mera komplicerade. Det fanns några som klarade sig, men då handlade det om några mycket välfungerande individer. De övriga klienterna förlorade man helt, men det gör man inte här. Jag tror på konsekvenspedagogiken för att den är sammanhängande och den har en inre logik i det sätt den är uppbyggd på. Konsekvenspedagogiken är ingen religion, den är en metod. Man skall vara uppmärksam på att man inte börjar tro att man kan gå på vattnet. Om man förvandlar konsekvenspedagogiken till en tro och inte reflekterar över konsekvenspedagogikens metoder, då är den dömd att misslyckas. Då blir det moral. D led 1

Det att denna pedagogik ger eleverna “makt” över sin framtid gör den till ett attraktivt alternativ till såväl behandling som straff. När det som händer med eleverna finns i deras egna händer ändras allting. Intresset att saker och ting händer ligger hos eleverna och inte hos personalen. Därför fungerar pedagogiken. Bodil Glad (personlig kommunikation 15.9.1999) som har varit med från början och byggt upp konsekvenspedagogiken verkar vara övertygad om att det är svårt att finna alternativ till denna pedagogik

Det finns otroligt många möjligheter i konsekvenspedagogiken, begränsningarna beror på oss som personer, hur mycket vi vill engagera oss i den. Vågar vi tro att eleverna kan och vill förändra någonting och lära sig någonting, ja, då finns det inga gränser. Begränsningarna beror på oss själva, på brister i vår fantasi och i vår kreativitet. Hur kan vi bli mindre moraliserande än man varit på andra ställen? Hur kan vi lära dem saker på ett annat sätt än de har gjort tidigare? Det finns oändliga möjligheter i denna pedagogik. Vi måste kunna säga till eleverna, att de har all rätt att röka hasch, de skall bara vara medvetna om vad som sker med dem när de gör det. De kan välja och vi kan inte hindra dem, vi kan gott säga att det skall de inte göra, men det är deras val. Vi vill att de unga skall lära sig att tänka i konsekvenser och inte i straff. Att tänka i straff är en tillbakablick. När man tänker i konsekvenser tänker man på förband, man tänker på framtiden. Vad händer i framtiden om jag nu gör så här? När man tänker i konsekvenser har man fortfarande möjligheter att påverka situationen. När man tänker i straff är situationen redan förbi.

Många av lärarna räknade upp “element” i konsekvenspedagogiken som enligt dem gör att den verkar och att man kan lita på dess metoder. Pedagogiken är logisk. Den är inte svår att förstå. Den respekterar människan. Den sätter människan i centrum.

Jag har undervisat på Köpenhamns universitet och på olika gymnasieskolor, men jag har aldrig upplevt något liknande. Pedagogiken verkar och den är trevlig att arbeta med. Trevlig, är den därför att den har en röd tråd och för att den är logisk. Detta är ingen trosfråga, utan en

dokumenterad verksamhet, där man kan se att pedagogiken verkar. De resultat som Danmarks statistikcentral (1999) fick i sin undersökning visar kolossalt goda resultat. Det finns ett stort behov av en god pedagogik för denna målgrupp. D kon 2

Enligt de anställda på de båda TAMU-skolorna har det tidigare varit vanligt att man visat eleverna bristande respekt eller att man åsidosatt dem. Eleverna har oftast setts som objekt av olika myndigheter, vilket kan ha minskat deras intresse att förändra sig i en önskad riktning (K led 1, K led 2, D kon 1, D kon 2)

Konsekvenspedagogiken är bra därför att jag ser att den fungerar. Därför att den har så stor respekt för den enskilda människan. Det tycker jag om. Jag tycker också om att man inte går och övertalar en ung människa, utan att man lär dem något. Det man lär dem är att handla själv. K kon 1

I konsekvenspedagogiken finns respekt för den andra människan, för att det är ett subjekt-subjekt-förhållande. Det skapar en god grund för läraren att möta eleven med ett gemensamt mål, som heter livets utveckling. Ungdomar är speciellt känsliga för om man möter dem med respekt eller inte. Det gör konsekvenspedagogiken. Speciellt idag när man betonar det individualistiska. Det gäller inte bara ansvaret för sina egna handlingar, utan också respekten för andras handlingar. K led 2.

Under de månader som jag vistades på TAMU kunde jag höra av eleverna att det hade hänt något med dem i fråga om att visa respekt. Elever som tidigare hade klottrat ned på väggarna, slagit sönder lampor och bänkar blev plötsligt mycket varsamma om allt. Eleverna tog väl hand om sina arbetsredskap, de städade efter sig, de såg till att ingenting på skolan skulle fara illa. De kände att detta var deras skola, att det var en bra skola och att de själva skulle se till att ingenting skulle bli förstört. En av lärarna påpekade det samma:

Jag ser i den dagliga verksamheten att den fungerar. Jag vet inte om den är bättre än någon annan pedagogik, men för vår målgrupp fungerar den. Den fungerar för att vi visar våra elever respekt och våra elever visar respekt för skolan och tar den på allvar. K lär 5.

Den målgrupp som vi arbetar med kräver denna typ av pedagogik, det kan jag se i det dagliga arbetet. Vi har en stor grupp av unga människor som har lyckats riktigt bra tack vare konsekvenspedagogiken. Den är uppbyggd så att man visar respekt för eleverna och sätter dem i centrum hela tiden och det är just detta som dessa elever hela tiden har saknat. Eleverna känner att de är något. Som grupp här på skolan är de något. Också de elever som inte har lyckats så bra på denna skola har fått lära sig något från skolan. K lär 2

Denna pedagogik ger individen möjligheter att komma vidare. Den ger individen möjligheter att bli ställd inför ett val och till att ta ställning till vad han eller hon vill med sitt liv. K kon 2

Personalen kan se den stora förändring som skett med eleverna under den tid de varit på skolan. Det har skett positiva förändringar också med de elever som avbrutit sin utbildning. Pedagogiken har verkat också på dem, fastän de valt någonting annat än TAMU-utbildningen. För många elever handlar det inte om en tillfällig förändring, utan om en förändring på längre sikt - en förändring av livsstil och av värderingar. Lärarna anser att den pedagogik som man använder på skolan lär eleverna att leva livet självständigt. De blir mindre beroende av utomstående hjälp, av specialister som behandlar dem som objekt. Att det handlar om förändringar i livsstil på längre sikt vet man när en elev kommer tillbaka till skolan efter flera år och säger: "Jag har fortfarande ett arbete och allt går fint." (K led 3)

Jag har kunnat se på de elever som jag har haft på metallkurser att de har fått ett ordinarie arbete. Vi får hela tiden respons från elever som har varit här för två år sedan, som kommer förbi skolan och berättar att de har ett arbete, ett fast arbete och att de har en uppfattning om att när de var här hände det någonting med dem. Det är så många gamla elever som tittar in och säger att de har goda minnen från skolan. – Att tiden på skolan har haft stor betydelse för dem.
K lär 4

Jag har sett hur mycket eleverna har förändrats. Jag tror att konsekvenspedagogiken fungerar, för att det är så många elever som nu har blivit överlätna åt sig själv, men som socialpedagogerna tidigare har bestämt sig för att nu skall du göra så och så. Det är svårt för de unga att komma fram med sin mening, därför att de inte får lov att visa att de kan någonting. K lär 6

En av de svåraste läroprocesserna är att lära unga människor att välja själv. Att få eleverna att känna att de väljer själv, även om de ofta har en känsla att de har att välja endast mellan pest och kolera, så det är ändå ett val. K lär 7

Alla i personalen som arbetat en längre tid på TAMU kunde minnas elever som ingen hade trott på när de började, men som dag för dag växte till ansvarfulla och duktiga arbetstagare. De kom dock även ihåg elever som senare dött av överdoser av narkotika eller som hamnat i fängelse. Alla minnen är inte solskenshistorier, men otroligt många är det.

Jag har sett resultaten av denna pedagogik. Pedagogiken är logisk. Jag kommer ihåg en elev som var så försiktig att han kom tillsammans med sin mamma till skolan första dagen. De första veckorna satt han bara och tittade i golvet och sade ingenting. Men den dagen han fick sitt betyg satt han rak i ryggen och tittade alla rakt i ögonen. Dagen därefter fick han fast anställning på en stor städfirma. Jag har fått se elever växa. K lär 8

Personalen ser pedagogiken som en gränslös resurs som fungerar om den används. Lärarna anser det vara viktigt att man visar genuint intresse för eleverna, men att man inte

försöker styra deras liv. Det finns ingen på TAMU som inte tror på att pedagogiken kan påverka de unga. Ändå är konsekvenspedagogiken ingen tro, utan den är en metod, ett verktyg i arbetet som anses vara användbar.

Konsekvenspedagogikens resultat har under de senaste åren dokumenterats av Danmarks statistikcentral (1999), av Arbetsministeriet och Arbetsmarknadsstyrelsen (Evaluering af unge TAMU 2000; PLS Rambøll Management 2003) och av skolan själv (Traenings-skolens Arbejdsmarkedsuddannelse 1997, 1999).

Personalen är medveten om resultaten i de utvärderingar som utomstående har gjort. I dessa undersökningar mäter man sådant som det är möjligt att mäta med kvantitativa mått, t.ex. i vilken utsträckning eleverna hade hittat sin plats i arbetslivet och i samhället efter det att de slutfört eller lämnat skolan. Om så sker, berättar det att eleven har förändrats. De förändringar hos eleverna som innebär att deras förhållningssätt till missbruk, arbete och ansvarstagande förändras, är exempel på viktiga saker som skolan lär, men som inte på ett uttömmande sätt kan mätas med kvantitativa mått.

TAMU har dock utvecklat ett fungerande internt utvärderingssystem. Under medarbetarmöten granskas arbetssätten kritiskt av alla medarbetare. Det som inte fungerar som det skall, det ändrar man på.

Jens Bay (personlig kommunikation 14.9.1999) säger att självkritiken är ett sätt att mäta kvaliteten på pedagogiken:

Vi är självkritiska. När vi gör upp en modell och ser att den inte verkar så som vi hade tänkt, ja, då ändrar vi och gör om den. På förhand kan vi inte veta om någonting verkar eller inte, det ser vi först efteråt. Min ambition har varit att se om man kan utveckla en pedagogik som kunde ersätta behovet av social behandling. De kunde vi! I den bemärkelsen att de unga fick fötfast i samhället utan att vi använde oss av behandling, utan att de unga behövde vara utsatta för behandling. Det ger oss goda förutsättningar att fortsätta.

Om man genom att använda de pedagogiska redskapen åstadkommer en förändring hos eleven så vet man att pedagogiken fungerar. Om eleven återvänder till skolan efter de processer som han eller hon har gått igenom (samtal, konfrontationer, bortvisningar, avvísningar och nollställningar) så vet man att eleven har lärt sig något. Elevens reaktion på den pedagogik som har använts används som mätinstrument på huruvida pedagogiken har verkat eller ej.

Våra bortvisningar, avvísningar och nollställningar verkar. Om de inte skulle verka skulle eleverna inte komma tillbaka, men nu kommer de tillbaka gång på gång. På en del andra ställen där man bortvisar elever säger man att man aldrig mera vill se dem. Det säger vi inte här. Vi säger att du alltid kan komma tillbaka och börja på nytt. Avsikten med bortvisningarna från TAMU är att eleven skall lära sig något, i stället för att bli straffad. Att de lär sig av en bortvisning kan man tydligt se. Det andra som också visar att konsekvenspedagogiken verkar är den stora förändring som sker hos våra elever. Tidigare var de kriminella, idag är de i

ansvarsfulla arbeten som chaufförer, skötare på servicebem. De är alla tydliga bevis på att konsekvenspedagogiken verkar. K led 1:

Ett annat slags tecken som får personalen att förstå att konsekvenspedagogiken fungerar, är att eleven fått fotfäste på arbetsmarknaden.

När vi får missanpassade unga människor och de börjar arbeta här och man ser att deras beteende förändras och att de börjar anpassa sig till skolan, arbetet och andra människor på ett vuxet sätt, ja, då vet jag att någonting har skett. Det att de har fått ett arbete visar att någonting positivt har hänt med dem. Efter flera månader kommer de tillbaka till skolan och berättar att nu går det fint och att de fortfarande har ett arbete, så är det ett bevis på att konsekvenspedagogiken har verkat. Man kan se på elever som håller på att lämna skolan att de har lärt sig att förhålla sig på ett vuxet sätt. De använder de spelregler som finns i sambället och på arbetsplatsen. Det är ett tecken på att de har lärt sig något. K kon 1

Man kan se det på eleverna. De är tillfredsställda, de kommer till skolan. Om de inte kommer till skolan har pedagogiken inte verkat. Då är det kanske jag som har gjort någonting fel. När jag prövar att arbeta på ett annat sätt, så kan jag se om jag når det resultat som jag eftersträvar. K lär 2.

Ett typiskt förhållningssätt på TAMU är att personalen, ifall något går fel, söker felet hos sig själv, inte hos eleven eller pedagogiken. De frågar sig om de inte varit duktiga nog att lära eleven eller om de inte varit tydliga nog. På så sätt sker det inte endast en utvärdering av pedagogiken som sådan, utan en självutvärdering och självkritik där personalen frågar sig: Kunde detta ha gjorts annorlunda?

När pedagogiken fungerar tar eleven det inte som ett straff när vi "kör" med dem. När konsekvenserna kommer för någonting, tar de det positivt och förstår att de själva har handlat sig till detta. K lär 4

6.5 Konsekvenspedagogikens styrka

De som i det dagliga arbetet använder konsekvenspedagogik som redskap har lätt att se fördelarna med denna pedagogik. De medarbetare som haft erfarenheter från arbete på andra skolor, där en annan pedagogik har använts, kan göra en jämförelse.

Jens Bay (personlig kommunikation 14.9.1999) anser att den största fördelen med konsekvenspedagogiken är att den är fördomsfri. Den stigmatiserar inte människor, utan bedömer en person utifrån själva handlingen. Pedagogik handlar inte om vad du har gjort, utan om vad du tänker göra med det du har gjort. Den är framtidsinriktad i stället för att fokusera på det förgångna. Om man inte är framtidsinriktad, utan orienterad på det förflutna, då är det inte fråga om pedagogik utan om behandling. Konsekvenspedagogik

är inte behandling. Det att man ser på saker på ett logiskt och inte på ett känslomässigt sätt är en stor fördel och det har att göra med att konsekvenspedagogiken bygger på handlingar, på elevens handlingar.

Bodil Glad (personlig kommunikation 15.9.1999) ser en klar fördel i att det finns ett gemensamt förhållningssätt på skolan. Den hjälper att hitta en lösning på de viktigaste problemen som uppkommer i ett pedagogiskt arbete. Konsekvenspedagogiken ger medarbetarna redskap. I detta sätt att arbeta är det inte bara medarbetaren som människa som reagerar över andra människor med sin person och med sitt humör, utan medarbetaren har redskap som han eller hon kan använda på ett professionellt sätt. Oavsett vilken elev det är fråga om är reaktionen inte beroende av medarbetarens känslomässiga svängningar. Det är viktigt att det finns en praktisk och pedagogisk utgångspunkt i motsats till andra utbildningar som är mera teoretiskt upplagda. Till konsekvenspedagogikens fördelar hör att det finns ett klart och tydligt mål med utbildningen och med vistelsen på skolan. Uppläggningsen av undervisningen när det gäller teori och praktik är den omvända i förhållande till andra skolor. Här är det mera praktik och mindre teori.

Enligt Henrik Zobbe (personlig kommunikation 16.9.1999) ligger konsekvenspedagogiska systemets största fördel i det tänkesätt och i den kultur som skolan representerar. Medarbetarna har stor handlingsfrihet samtidigt som de har klara riktlinjer och ramar inom vilka de handlar. Det att man har stor handlingsfrihet brukar vara positivt och erbjuda många möjligheter i en given situation. Avsikten med detta är att man tvingas välja.

Fördelarna med konsekvenspedagogiken finns enligt personalen i själva pedagogiken, att man har en gemensam utgångspunkt och grund i sitt arbete. En gemensam hållning och människosyn är det som enligt medarbetarna är den största skillnaden mellan denna skola och andra skolor som de tidigare hade arbetat på. (personlig kommunikation K kon 10.2.2000; D kon 1 17.02.2000; K lär 3, K lär 4 8.2.2000). Pedagogiken är ett redskap som gör arbetet lättare, ger trygghet och logik i det man eftersträvar. Genom att personalen kan förlita sig på en gemensam hållning och arbetsmetod minskar risken för personligt godtycke i undervisningen och risken för utbränning bland personalen. Då behöver läraren inte använda sig själv, utan de verktyg som metoderna erbjuder (K kon 1 personlig kommunikation 10.2.2000).

Som fördel räknades också att konsekvenspedagogiken inte påverkar människorna tekniskt, utan socialt.

Driftsledaren på en av skolorna bedömer det som en stor fördel att eleverna får arbeta i arbetsplatsliknande förhållanden. Förhållandena på skolan är som på en vanlig arbetsplats. Man kommer i tid och håller sina pauser som på vilken arbetsplats som helst. Då blir övergången helt naturlig när man kommer ut i arbetslivet. Många av eleverna har en helt omvänd dygnsrytm när de kommer till skolan. Att få eleverna att vända på dygnsrytmen och att få dem att stiga upp på morgnarna, så att de kommer till arbetet är en stor fördel som eleverna uppskattar.

En utbildningschef säger att den största fördelen med konsekvenspedagogiken är att man inte kommer undan ansvaret då pedagogiken är handlingsorienterad. Den kan

känns barsk därför att den är så direkt. Det handlar hela tiden om en balansgång om hur mycket man kan pressa elever och lärare, utan att man går i överdrift. Konsekvenspedagogiken är inte ett "maskintänkande" och det gör den mjukare. Det faktum att pedagogiken uppbyggs individuellt för eleven och att man tar fasta på situationen.

Skolan ger eleven möjligheter. Här kan eleven handla sig fram till en bättre framtid. Detta system ger ramarna för eleverna att utvecklas själv. Det är elevens egna val och handlingar som är avgörande. Eleven handlar sig till något och det är långt från vad det innebär att vara i ett behandlingssystem. Lärarna är oavhängiga rådgivare, som inte disciplinerar eleverna. Alla lyssnar endast till det som de vill lyssna till. Eleverna kan övertalas att göra något annat än det de själva vill. Eleverna kan på så sätt komma fram till om de vill använda sig av detta skolsystem. Medarbetarna moraliserar inte.

En klar fördel är att verksamheten är upp gjord på elevens villkor. Till skillnad från kommunala sysselsättningsprojekt och produktionsskolor, som bestämmer ovanifrån vad eleverna skall nå i stället för att utgå från elevernas villkor, utgår man här från eleven, och det är eleven som tar ansvar. Det är den stora skillnaden och den stora fördelen. Eleverna är hela tiden medvetna om vad det är som de skall använda skolan till, vad som är deras mål.

En av de viktigaste fördelarna med konsekvenspedagogiken är att man förflyttar folk från arbetslöshet till arbetslivet och i regel ser man resultaten snabbt inom ett år.

En anställd som också har erfarenhet från en produktionsskola, anser att TAMU helt avviker från de sociala instanser med vilka eleverna tidigare har haft kontakt. För eleverna finns det ett klart system inom TAMU som de kan förhålla sig till. Detta är något som eleverna också själva kräver, och de får mycket mer ansvar än de tidigare har fått. Man lägger mycket stort ansvar på eleverna och det är det som de kräver. Eleverna kommer med en mycket stark respons till lärarna. "Det är aldrig någon som har gett mig så stort ansvar, förrän jag kom hit." När eleverna själva får ta ansvar känns det inte som tvång och arbetet blir mycket mera intressant. De vet att de är här av sin fria vilja och det är en stor fördel. Fördelarna kan sammanfattas med att här är det inte så mycket "snack", utan det är handling. På TAMU säger man: "Gör du en gång till så där så har du fått sparken!" Det man har sagt att skall ske, det sker också med säkerhet. Vägen från teori till praktik är mycket kort. Man säger vad man gör och så gör man det man har sagt. På TAMU har lärarna befogenheter att handla så och de utnyttjar sina befogenheter.

Medarbetarna betonar värdet av de verktyg som finns i konsekvenspedagogiken till deras förfogande och att reglera en elev. Dessa verktyg finns inte på samma smidiga och precisa sätt till lärares förfogande på andra skolor. Medarbetarna tror att om man inte hade dessa verktyg skulle det bli bara prat och man skulle vara helt tandlös. Fördelen är att man har verktyg som kan användas och som är effektiva.

En av utbildningsledarna anser att det är en fördel att konsekvenspedagogiken fungerar på tillvarons villkor. De unga upptäcker det tekniska orsakssammanhanget. TAMU blir en minibild av världen och konsekvenspedagogiken används till att förtydliga sammanhangen mellan handling och konsekvenser. Det är en fördel att konsekvenspedagogiken är så väl beskriven och att den är i den grad baserad på samspel med eleven

att nästan allt har blivit prövat så många gånger, att man vet att den faktiskt fungerar. Konsekvenspedagogiken är inte endast en idé, utan den är också en didaktisk metod som hela tiden utvecklas i samspel med eleverna och samhället. Denna process återspeglar hela tiden verkligheten.

I konsekvenspedagogiken har man en situation; en hållning; en metod som skall användas. Pedagogen behöver inte förlita sig helt på sig själv, utan får använda ett verktyg som utgörs av den konsekvenspedagogiska metoden. För personalen innebär konsekvenspedagogiken att man inte lika lätt blir utbrända p.g.a. arbetet med eleverna. Man har situationer och man har förhållningssätt och pedagogen får välja hur situationen/metoden används i arbetet med den enskilda eleven. Det är mycket spännande när man skall välja den rätta metoden och den rätta situationen för en särskild elev. Då man får igång en diskussion borde man i den bestämda situationen, med de hållningar man har, välja just den rätta metoden. Det är viktigt vad som sägs till eleven i en bestämd situation, för situationen kan inte upprepas (personlig kommunikation 16.2.2000 K kon 1).

6.6 Konsekvenspedagogikens svagheter

Det dagliga arbetet på TAMU är under ständig utvärdering. Under medarbetarmöten utvärderas förutom produktionen även pedagogiken i allra högsta grad. Varje dag frågar man gång på gång: Kunde något ha gjorts annorlunda? Kunde något ha gjorts bättre än i går? Medarbetarmötena utgör en garanti för att alla håller sig till konsekvenspedagogiken och att ingen börjar tillämpa en egen pedagogik vid sidan om. Medarbetarmötena utgör den mest effektiva kvalitetskontrollen på pedagogiken. De erbjuder ett tillfälle för alla medarbetare att utforma och förbättra pedagogiken och att i tid hjälpa varandra att se var svagheter ligger.

De flesta medarbetarna blev fundersamma när man frågade dem om konsekvenspedagogikens svagheter. Till en början var det svårt för många att komma på något som kunde kallas för svagheter.

Vi går inte omkring och tänker på svagheter. Självklart att det finns svagheter. Om det är något som inte fungerar, så korrigerar vi det strax. Det dyker hela tiden upp problem men de rättas till snabbt. K lär 4

Många uttryckte det så att det visserligen finns många fallgropar i denna pedagogik, men om man kan kalla dem för svagheter i pedagogiken, det var de inte så säkra på. Vid närmare eftertanke ansåg de flesta att svagheter fanns hos dem som tillämpade pedagogiken.

Personalen anser att pedagogiken i allmänhet fungerar bra. Den största svagheten anses vara att pedagogiken inte används tillräckligt, men det är inte pedagogikens fel. Eftersom konsekvenspedagogiken bygger på hållningar där människor har frihet att tänka och handla, innebär det en styrka, men också en svaghet. Pedagogiken är inte styrd av

regler, utan av förhållningssätt, och det förutsätter att alla inom organisationen använder sig av sin omdömesförmåga. För att kunna tillämpa konsekvenspedagogiken på ett sådant sätt som den är tänkt att tillämpas, krävs det att personalen är tillräckligt väl insatt i själva pedagogiken. Annars händer det lätt att den blir en konsekvensteknik i stället för konsekvenspedagogik. Av de 20 anställda som tog ställning till denna fråga anser 11 att den största svagheten är att konsekvenspedagogiken kan bli fel använd eller fel tolkad, och då blir den regelstyrd i stället för hållningsstyrd.

Vi skall komma ihåg att vi har en målgrupp som inte har andra möjligheter. Man skall passa på att inte bli för fyrkantig i användningen av metoden. Den frihet som ligger i konsekvenspedagogiken och det sätt på vilket vi arbetar ställer stora krav på medarbetarna. Vi måste hela tiden beakta de unga. Människorna är olika och vi måste bedöma de unga från vars och ens nivå, möjligheter och kompetens, så att vi inte skadar en blyg eller tillbakadragen person. D led 1

Jens Bay (personlig kommunikation 14.9.1999) säger att konsekvenspedagogikens svaghet är att den är en pedagogik som bygger på handlig och logik och detta kan ibland vara svårt att förstå. I och med att den bygger på logik kräver den ett visst mått av akademiskt tänkande hos lärarna. De flesta människor bygger inte sin tillvaro på logik, utan på någonting annat. Det är enligt Bay svagheten och det ställer mycket stora krav på de anställda att de tillägnar sig ett akademiskt tänkande.

Pedagogiken kan missbrukas, så att den blir restriktiv och regelstyrd. Svagheten är om personalen börjar uppfatta konsekvenspedagogiken som en lag och som regelstyrd metod. När man i allmänhet talar om konsekvenser uppfattar man det som någonting negativt. Men för att kunna tala om konsekvenser i den bemärkelse som konsekvenspedagogiken avser, skall man kunna ge individen möjligheter. Om valmöjligheter inte finns, så att man kan se dem på förhand, så kan man inte heller tala om konsekvenser. Det att konsekvenser uppfattas så negativt i det dagliga språkbruket är en svaghet. K kon 2.

De svagheter som kommer fram i det dagliga arbetet åtgärdas dessutom omedelbart när man upptäcker dem.

Om den nya personalen inte har fått lära sig tillräckligt om konsekvenspedagogiken eller om de inte förstår pedagogiken, eller om de inte har de rätta hållningarna, kan pedagogiken lätt missbrukas och användas på ett skadligt sätt. För att alla skall vara införstådda med den humanistiska människosynen och hållningen i arbetet är utbildningen av de nyanställda mycket viktig.

Svagheten är på det metodiska planet. Den kan vara svår att hantera för att den kräver insikt av alla lärare och medarbetare. Den är svårhanterlig, då man i förhållande till metoden inte har någon facit. Varje situation är olik. Pedagogiken skall i varje situation, och i fråga om varje problem, ta ställning till det som situationen kräver. Detta är en stor utmaning för alla som

arbetar här. En av svårigheterna är att medarbetarna till 100 % skall vara engagerade i arbetet. Det blir en hållningsfråga. K led 2

Enligt personalen utgör medarbetaren både en styrka och en svaghet för pedagogiken. Om medarbetarna inte är tillräckligt duktiga blir det en svaghet. Ramarna för verksamheten får heller inte svikta. Om man börjar tänka mera på produktionen än på pedagogiken, så ändras tyngdpunkten. Medarbetarna på skolan anser att det finns en fara för att man blir alltför fixerad på pengar och produktion och att pedagogiken kommer i andra hand.

Av personalen tar fyra upp det som en svaghet att konsekvenspedagogiken kan vara ganska tuff för de anställda. Att varje dag bli utvärderad och kritiserad kan kännas hårt, när alla ändå försöker göra sitt bästa. Det kan hända att medarbetarna blir handlingsförlamade när de får kritik. De anser att de borde bli bättre på att ta emot konstruktiv kritik. Utan kritik sker ingen utveckling, men det är svårt att ta emot kritik från kolleger eftersom man ofta tar kritiken mycket personligt.

Om man tar kritiken mycket personligt, blir det svårt. Man bör kunna arbeta mycket professionellt. Kritik är både en styrka och en svaghet. Kan man inte ta emot kritik, blir det tungt, men kan man det blir det en styrka. D lär 1.

Att man alltid kan kritisera det som har blivit gjort. Man kunde ha gjort det på ett annat sätt. I stort sätt tycker jag att det är ett bra system att arbeta i, fastän man i bland tröttnar så tycker jag inte att konsekvenspedagogiken har stora svagheter. K lär 8

Två av de intervjuade anser att eftersom konsekvenspedagogiken var så personfixerad i sin föreståndare kunde detta ses som en svaghet. De frågade sig om pedagogiken är tillräckligt dokumenterad, så att den kan överleva en generationsväxling av ledare.

Användningen av konsekvenspedagogiken upplevdes genomgående av personalen som någonting positivt. Medarbetarna är inte upptagna av att gräva ner sig i problem, svagheter och brister. De anser sig ha möjlighet att påverka utvecklingen av konsekvenspedagogiken och ta tag i svagheter när sådana upptäcks.

7. Elevernas syn på TAMU och konsekvenspedagogiken

7.1 Respekt för individen - nyckel till en god dialog

Utgångspunkten för konsekvenspedagogikens människosyn är att man visar respekt för eleverna. På TAMU sätter man eleverna i centrum, de får känna att de är betydelsefulla, att de är något. Detta har många av eleverna tidigare saknat.

Alla människor är utrustade med ett känsligt sinne för hur andra människor förhåller sig till dem. Inom några sekunder kan eleverna säga om den de talar med visar dem respekt eller inte. En ömsesidig respekt mellan elever och lärare är en förutsättning för en god dialog. Respekten för varandra utpekas av eleverna som en mycket positiv sida av konsekvenspedagogiken. Det är den skillnaden eleverna ser när de jämför TAMU med andra skolor som de tidigare har gått i. Den målgrupp som finns på TAMU har tidigare sällan fått känna att man visat dem respekt eller att man satt dem i centrum. Eleverna berättade att de ofta betraktats som objekt av myndigheterna, vilket kan ha minskat elevernas intresse för att medverka i den förändring som myndigheterna har önskat.

Att TAMU-eleverna tidigare har fått liten respekt framgår av deras förväntningar på skolan, lärarna, andra elever och deras närstående. Eleverna förväntar sig att de bemöts med respekt, men att de själva också lär sig respektera andra. Elevernas förväntningar på lärarna handlar i många fall om att visa respekt:

- *Jag förväntar mig att de behandlar oss ordentligt och att de respekterar oss. DiX 1-*
- *De skall vara goda i att samarbeta och de skall visa respekt. KdX 7+*
- *Jag förväntar mig att de visar respekt för andra. KdX 10+*
- *Det att lärarna skall höra mera på eleverna än på sig själva, att lärarna respekterar eleverna såsom eleverna respekterar lärarna. De skall tala till oss som till vuxna och inte såsom till barn. KiX 15-*

Eleverna vet att de själva behöver lära sig att respektera andra för att klara sig i arbetslivet. Ingen arbetsgivare vill ha en om man inte kan visa respekt.

Det är självklart att man skall visa respekt för varandra. Här har vi sju till åtta månader tid att lära oss respektera varandra, det borde vara tillräckligt. DiX3 +

Att de redan har lärt sig en del, kan man se i deras handlande, men de anser sig behöva lära sig mera. Vid sidan av det yrkesmässiga lärandet nämner eleverna att de borde lära sig att umgås med människor och att lära sig respektera andra. (DdX 11-, DiX 3+, KdX7+, m.fl.)

Eleverna kopplar ihop förmågan att visa respekt med förmåga eller förutsättningar till en god dialog. En god dialog kan man åstadkomma endast mellan personer som respekterar varandra. Om man respekterar varandra, kan man tala med varandra och då

kan man också höra vad den andra har att säga. En god dialog i sin tur är en förutsättning för pedagogiken. Elevens fria vilja till handling kan inte respekteras utan en fungerande dialog.

Så länge man kan tala med varandra är allt helt okej. På TAMU är det lätt att tala med lärarna i allmänhet, men inte med alla. Vi elever som går här förstår varandra och talar samma språk, för vi har en liknande bakgrund. KiX14-

Under informella samtal berättade eleverna för mig att det hade hänt något med dem i fråga om att visa respekt. De som tidigare varken hade visat respekt för människor eller den fysiska miljö där de vistades hade under den tid de gått på TAMU lärt sig att bli varsamma om allt och alla. Jag kunde också själv konstatera att de tog väl hand om sina arbetsredskap, de städade efter sig och var rädda om skolan. De kände att detta var deras skola, att det var en bra skola och att de själva skulle se till att ingenting skulle förstöras.

TAMU liknar såtillvida en vanlig arbetsplats att alla chefer och arbetskamrater inte är lika omtyckta. Det är bra träning inför arbetslivet att komma i kontakt med och anpassa sig till olika slags människor, till situationer där man inte blir struken medhårs, utan där man är tvungen att ta emot kritik. Uppsägningssamtalen (fyrningssamtal på danska) där eleven blir avskedad från sin arbetsplats är sådana tillfällen. Av de elever som kommenterar uppsägningssamtal berättade 13 elever att de varit med om en uppsägning och att samtalen för eleverna varit mycket bra och lärorika. Fyra elever hade inte varit med om någon uppsägning antingen för att de varit så kort tid på skolan eller för att de skött sig så bra att de inte hade kommit i den situationen. Två elever svarade att de inte tyckte om uppsägningssamtalen och inte om samtal överhuvudtaget och att de inte förstod vad som var avsikten med dem.

Eleverna upplever att de genom samtalen får syn på sådant i sitt uppförande som de själva inte varit medvetna om, både positiva och negativa saker. Samtalen hjälpte dem att på ett mycket konkret sätt lära sig av sina misstag och att förändra sitt beteende så att det motsvarar det beteende som en blivande arbetsgivare kan tänkas förvänta sig av dem. Att säga till vad som är "fel" med dem är ett sätt från lärarnas sida att visa dem respekt. Lärarna visar att de tror att eleven kan göra ifrån sig bättre!

Jag tycker att det är ett bra system med 'fyrningar' och samtal, vi får en bild av vad som kan tänkas ske på en verklig arbetsplats om vi uppför oss fel." DdX 10 +

Att komma upp till sin arbetsgivare för samtal när någonting icke önskvärt har inträffat i arbetet brukar nödvändigtvis inte leda till att man blir sparkad från arbetsplatsen. De elever som har erfarenheter från arbetslivet har erfarenhet av att de kan bortförklara sina misstag. De har en viss vana i att prata sig ur besvärliga situationer utan att behöva ta ansvar för eller tvingas att reflektera över sina handlingar. Ibland har det lyckats och ibland inte. På TAMU lyckades detta aldrig och det förvånar eleverna.

Jag tycker att 'fyrningsamtalen' är ett bra sätt att lära sig på. Först tyckte jag att det var märkligt, att jag blev kallad till samtal och så var slutresultatet det att jag blev sparkad ". Då tänkte jag att det här är ju ett märkligt system, men sedan måste jag bara finna mig i det att så här är det på den här skolan. KdI 7+

Eleverna förhåller sig i stort sätt positivt till dessa processer där samtalen ingår. Med några undantag när, insåg eleverna vad som är avsikten med samtalen.

Jag har blivit sparkad en gång för att jag var efter i mitt arbete. Men det skall man ju också pröva på. Jag hade ett bra 'fyrningsamtal'. De talade först om för mig varför jag hade blivit sparkad, vad som var orsaken till det. De frågade varför jag inte lyssnade på det jag blivit tillsagd. Men så lär jag mig att jag inte gör det samma på nytt. KiX 19 +

Den vanligaste orsaken till att få sparken är att eleven kom för sent till skolan. Detta kan t.ex. bero på att de inte hade lärt sig att stiga upp tillräckligt tidigt om morgnarna. En annan vanlig orsak är att elevernas beteende i något avseende inte varit sådant som arbetsgivaren förväntat sig. De är för långsamma, för slarviga, kan inte samarbeta med de andra, kan inte städa efter sig, har för mycket frånvaro, de har sin mobiltelefon på fastän den skall vara avstängd o.s.v. Alla sådana brister leder till samtal. Antingen har de kallats till ett "fyrningsamtal" eller så tas dessa saker upp i samband med samtalen då eleven flyttas till nästa block inom sin utbildning. Om en elev t.ex. kommer för sent leder det inte endast till ett samtal, utan eleven förlorar också sin bonus. Förlusten av bonus betyder att eleven mister 450 dkr.

Följande samtal fördes på en av skolorna med anledning av upprepade förseningar. Eleven hade kommit så många gånger försenat att det endast återstod en arbetsplats inom skolan som eleven inte hade blivit förflyttad till p.g.a. sin försening.

- *Nu är det tredje gången du har blivit försenad och dessförinnan har du också fått ta konsekvenserna av att komma försent. Hur kommer det sig? Du känner väl till att till den här skolan bör man komma i tid?*
- *Ja, det gör jag, men min väckarklocka ringde inte.*
- *Jasså, tror du att det är fel på väckarklockan. Vad har du tänkt göra åt den saken?*
- *Jag skall nog gå och köpa en ny väckarklocka.*
- *Tror du verkligen att det bara handlar om att du har en dålig väckarklocka? Kan problemet vara så enkelt?*
- *Nej, kanske inte. Men jag kunde inte höra att väckarklockan hade ringt?*
- *Varför kunde du inte det?*
- *Jag var nog för trött.*
- *Var du för trött? Vilken tid gick du och lade dig i säng i går kväll?*
- *Ja det var nog ganska sent – eller tidigt egentligen. Det var först klockan 3.30.*
- *Så du hade bara en två och en halv timmes nattsömn? Inte att undra på att du inte vaknade. Varför var du uppe så länge en vardag kväll?*

- Jag träffade några vänner och var tillsammans med dem.
- Vad gjorde ni så sent på natten?
- Vi satt hemma hos en kamrat.
- Men vad gjorde ni?
- Vi lyssnade på musik.
- Ingenting annat?
- Jo, jag rökte nog hasch också.
- Tror du att den saken har något att göra med att du inte vaknade i tid.
- Kanske.
- Kanske säger du, du är alltså inte säker på att det var orsaken? Anser du ännu att det var fel på väckarklockan?
- Nej, det var nog mitt fel. Jag skall tänka på det nästa gång när jag blir tillfrågad om jag kommer ut.
- När du började här sade du att du vill ha en utbildning, men nu ser det inte riktigt ut som om du ville. Med dina handlingar visar du att andra saker är viktigare för dig än att skaffa dig en utbildning. Vad vill du nu? Ser du någon mening i att vårt samarbete fortsätter?
- Jag vill nog ha en utbildning. Jag skall visa att jag kan stiga upp i tid för att hinna till skolan och lägga mig i tid för att inte vara för trött.
- Det låter bra. Men du är snart den enda här på skolan som tror att du skall klara av detta. Det är inte första gången som vi samtalar om samma problem. Nu är det upp till dig att visa att vi har fel och att du har rätt och att du faktiskt med dina handlingar visar att du menar allvar.
- Du måste nu ta konsekvenserna av det du har valt att göra. Därefter måste du själv söka upp yrkesläraren på den enda arbetsplats du ännu inte har prövat på. Förklara varför du vill ha arbete där och förklara vad ditt problem är. Om det inte lyckas för dig på den arbetsplatsen heller att komma i tid. Ja, då har TAMU ingenting mera att erbjuda dig. Då har du prövat på allt vi har, men trots det inte velat välja skolan utan haschmiljön och dina gamla vänner.
- Nu skall jag nog försöka, för jag vill ha min utbildning.
- Det vill vi också att du skall få! Lycka till!

På grund av haschrökningen och förseningarna hade eleven valt de konsekvenser av sitt handlande som innebar för honom ett uppehåll i studierna på TAMU. Eleven återvände till skolan och började på den nya arbetsplatsen som var den sista på skolan som eleven ännu inte hade arbetat inom. Det visade sig att denna elev inte lyckades komma i tid till den nya arbetsplatsen heller och han lämnade skolan för gott. Utbildningsledaren var initiativtagaren i samtalet, men eleven gavs möjlighet att förklara och att själv bedöma om hans förklaringar lät trovärdiga. Eleven var tvungen att förhålla sig till det han själv sade och höra hur det lät. Utbildningsledarens signal var tydlig. Eleven skulle ta problemet med uppstigning på allvar annars var det slut med utbildningen, men skolan gav honom ännu en chans att visa om han menar allvar med att få en utbildning, trots att han missat många. I detta fall drog haschmiljön det längre strået.

Bonussystemet användes i skolans processer både som käpp och som morot. Eleverna tyckte att bonussystemet är ett effektivt hjälpmedel för att lära dem vilka de

konkreta konsekvenserna blir av att man inte sköter sig. Eleverna berättar att de genom att mista sin bonus lär sig mycket snabbt. På andra sätt skulle det ta mycket längre tid. Pengarna har en stor effekt på inläringen. Eleverna anser att det är helt onödigt att mista så mycket pengar, när man ändå kunde handla på ett annat sätt och få sig pengarna. Dialogen med eleverna är av central betydelse i de processer som ingår i konsekvenspedagogiken. Eleverna och lärarna samtalar inte endast om sådant som är negativt i elevernas handlande, utan lika mycket om alla de synliga tecknen på att eleverna har utvecklats i positiv riktning. Under samtalen frågar lärarna och konsulenterna alltid eleverna hurdan positiv utveckling de har sett hos sig själva. Därefter berättar lärarna och konsulenterna vilka konkreta positiva framsteg de har märkt hos eleverna sedan de kom till skolan. Eleverna görs således medvetna om den utveckling som har skett. Efter det att eleverna har fått höra personalens syn på sina framsteg, funderar man tillsammans med eleverna vad de kunde bearbeta hos sig själva härnäst. Eleverna upplevde att genom att personalen berättar om de framsteg som de ser att eleverna har gjort uppmuntras de till nya ansträngningar.

Fyra av de intervjuade eleverna var dock inte lika positiva till samtalen som fördes på skolan. Dessa elever hade också i övrigt en negativ attityd till TAMU, till lärarna, men också till sina kamrater. De kände sig inte respekterade och förstod inte vad samtalen var bra för. Kritik framfördes över att alla lärare inte riktigt kan lyssna på vad eleverna vill säga. Det kan också ses som en respons till det att personalen inte låter sig manipuleras. Att inte få som man vill kan tolkas som att inte bli respekterad.

Bland den kritik som framfördes fanns också konstruktiv kritik från en elev som hade tänkt mycket på det här med kommunikation mellan lärare och elev och hur han ansåg att den fungerade.

Just nu förväntar jag mig inte speciellt mycket av lärarna här på skolan, om jag skall vara ärlig. I början förväntade jag mig mycket av dem. Men nu gör jag det inte, det är inte för egen del som jag tänker så, jag kan kommunicera med lärarna och uttrycka mig och ge klara besked, men jag säger det för de elevers del som inte är så bra på att kommunicera med sin lärare.

Jag tycker inte att alla lärare är professionella nog att genomskåda eleven rent psykologiskt. Man borde tänka lite längre på vad det är eleven säger än på det som han står där konkret och säger. DiX 9-

Denna elev ger uttryck för besvikelse på de lärare som han anser har misslyckats i sitt bemötande av en del elever som inte är så bra på att uttrycka sig klart. Enligt honom borde lärarna kunna läsa mera mellan raderna för att få en bättre förståelse för eleverna. Enligt denna elev borde svagare elever få mera uppmärksamhet.

Läraren borde se och höra vad det egentligen är som eleven vill säga eller som han ger uttryck för. Det är klart att vi elever måste lära oss att man inte skall säga saker på det sättet han gör. Man måste komma ihåg att först då kan man lära människor något när man har fått en förståelse för dem. Först då man kan kommunicera med eleverna, så kan man nå dem. Det är som att stå och

trycka på tangenterna på en dator och tro att man kan programmera. Man kan inte programmera förrän man förstår sig på datorn. Så är det med oss elever här på TAMU. Om läraren inte förstår sig på oss, på vad det är vi vill säga och vad vi ger uttryck för. Om läraren inte kan kommunicera med oss utan stå bara och säger: "Nu är du sparkad (danskans "fyrd") så programmerar han inte oss som han tror, utan då trycker han bara på tangenterna.

Lärare på TAMU borde bli ännu bättre på att känna sina elever. Läraren borde se att det som eleven är ute efter är att få hjälp . DiX 9-

Det bemötande som eleven beskriver är en beskrivning på ett konsekvenstekniskt bemötande, inte ett konsekvenspedagogiskt bemötande. Detta kan stå som exempel på situationer där konsekvenspedagogiken missbrukas p.g.a. att alla nya lärare ännu inte hade haft möjligheter att delta i den konsekvenspedagogiska lärarutbildningen. Sättet att kommunicera med eleverna och att bemöta dem beror dock inte enbart på bristande introduktion till konsekvenspedagogiskt tänkande, utan i lika hög grad på den människosyn som läraren är utrustad med.

En del lärare menar att vi bara skall arbeta, att vi inte skall fråga något utan bara arbeta, men det är inte därför vi har kommit hit. Jo, vi har nog kommit för att arbeta också, men inte endast för att arbeta. Vi har kommit för att lära oss något, för att få saker och ting förklarade för oss. Alla är inte bra på att göra "ett stycke arbete" utan att få någon förklaring till varför vi skall göra det eller varför vi skall göra så. Jag tror inte att det är så många av oss som klarar det om vi inte får en förklaring. DdX 11-

All kritik var inte lika konstruktiv.

Jag tycker inte om de samtal som man har på skolan. Jag lär mig ingenting av dem. Det är ingen vits med dem. Jag vet inte vad jag som lärare skulle göra i stället. Jag skulle nog bara hålla käft om jag var lärare. Jag tycker nog inte om lärarna här. De behandlar mig dåligt. De finns en del rasism här, men det får man leva med. Jag får ingen speciell meny när de andra äter fläskkotletter, jag får bara äta fisk eller av det andra som finns på bordet. Jag tycker heller inte om mörket bröd. Det har jag försökt säga det till dem, men jag får ingen specialbehandling! Jag kommer från Palestina och jag har bott i Danmark i 12 år. Jag tycker inte om "fyrningssamtalen" heller. Lärarna anser att om man blir "fyrd" här, så behöver man inte råka ut för det i verkliga livet. Det tror jag inte på. DiX 6 –

Att lärarna på en skola som TAMU är olika är helt naturligt. Det kan uppstå situationer där personkemin inte fungerar mellan en viss elev och elevens lärare eller mellan två elever. En del lärare var relativt nya på TAMU vid intervjutidpunkten och av den orsaken kanske ännu inte så insatta i pedagogiken. Elever som kände till filosofin inom TAMU, människosynen, vikten av respekten för varandra och betydelsen av en dialog sedan tidigare, var mycket kritiska gentemot de nya lärare som de inte ansåg fylla måttet.

Det förekommer många samtal här. De är inte alltid så bra. Det är inte heller alla lärare som är i min smak. Jag anser att här finns en del lärare som inte borde vara här och en del som borde vara här. Det är mycket stor skillnad mellan lärare, den ena är på ett vis och den andra helt olika. Det är en dålig sak tycker jag. DdX 11 –

Flera elever nämnde att det här är en skola där lärarna respekterar dem. Här behandlas de som vuxna förnuftiga människor. En elev berättade att ingen annanstans har man talat så vackert och sakligt till honom som på denna skola. Min tolkning är att de elever som hade en negativ inställning till samtalen hade också en negativ inställning till hela skolan och till lärarna. Sannolikheten för att dessa elever skulle avbryta sin skolgång var mycket större än för de elever som ansåg att de kunde lära sig av samtalen. Bland de elever som avbröt sin utbildning fanns många som tyckte att samtalen inte gav dem så mycket.

Jag har fått mycket mera självförtroende när jag har gått här. Jag vet nu att jag klarar bra av de saker som jag tidigare inte var säker på om jag skulle klara av. Jag vet att jag har mindre begränsningar och är mera ansvarig än jag varit tidigare. Det är nog det praktiska arbetet som har påverkat mig mest. Det är genom arbetet som jag har lärt mig. Jag har bra lärare som jag kan samtala med. Jag har blivit betraktad som vuxen. Här blir jag tagen på allvar. Här blir jag respekterad. KdX 6 +

Eleverna är eniga om att det är möjligt att lära sig respekt ifråga om andra människor, miljön och arbetet. Enligt eleverna visar sättet på vilket man talar till varandra och om varandra om man lärt sig respekt eller inte.

7.2 Handlingen avgör trovärdigheten i förändring - inte orden

Vikten av elevernas handlingar i arbetssituationen och under fritiden betonas starkt i konsekvenspedagogiken. Eleverna är inte vad de säger sig vara, vad de gärna vill vara eller vad de tror sig vara, utan de är det som de genom sina handlingar visar att de är. Sartres existensfilosofi har satts i praktisk tillämpning: Människan är det som hon genom sina handlingar visar att hon är. Man gör klart för eleverna att deras förflutna inte är intressant. Man är inte intresserad av vad de har gjort, utan av vad de tänker göra med det de gjort. Det är endast deras framtida handlingar som räknas. Eleverna väljer, handlar och detta får konsekvenser beroende på valen och handlingarna. Eleverna berättar vad det är de gärna vill, vad det är de skall och kan göra. Lärarnas uppgift blir att följa upp huruvida elevernas handlingar överensstämmer med orden. I det sjupunktsprogram som man följer på TAMU handlar en av punkterna om trovärdighet. Eleven skall handla på ett sådant sätt att det inte finns en avvikelse mellan ord och handling. Om ord och handling inte stämmer överens har elevens trovärdighet i andras ögon tagit skada. För en som inte är trovärdig är det svårt att få arbete.

Frågan om trovärdighet är mycket viktig för eleverna. De är måna om att deras kamrater och deras lärare skall anse dem som pålitliga personer. Att under konfrontationerna få höra av personalen att man säger en sak, men gör någonting helt annat, känns inte bra, men eleverna är ändå tacksamma för sådana påståenden.

Genom konfrontationerna blir det synligt för eleverna i vilka sammanhang deras handlingar inte stämmer överens med orden.

Till skolans arbetssätt hör att ta upp sådant i elevernas handlande som kan utgöra ett problem för dem i arbetslivet. Utbildningsboken är ett sätt för eleverna och skolan att följa med hur studierna framskrider. Eleverna har tidigare sagt att de vill ha en utbildning. I utbildningsboken kan man se om de menar det som de säger. Om eleverna har många frånvarodagar vittnar det om någonting annat. Eleverna är medvetna om användningen av konfrontationssamtal och att det inte är ovanligt att bli sparkad från sin arbetsplats om man säger en sak och gör någonting annat. Eleverna känner till avsikten med allt detta: De skall bli tillräckligt duktiga att sköta ett normalt arbete efter avslutad skolgång. Elevernas inställning till de processer de genomgår i skolan är till övervägande del positiva. Det är kanske inte så angenämt att genomgå konfrontationssamtal, men samtalen är lärorika. Eleverna anser att det är på det sättet de lär sig att ta konsekvenserna av sina val.

Av eleverna beskrev 19 närmare de samtal de haft med lärare och konsulenter.

Under samtalen ställer de många frågor om vad man själv tycker att man skall arbeta med. De kan t.ex. säga att de tycker att du skall arbeta med det och det hos dig själv, men vad tycker du själv om det? Det får en att tänka. KdX 6 +

Jag tycker att det är bra att de under samtalen visar på konsekvenserna. Vill du ha en utbildning, eller vill du bli bortvisad från skolan. Det är på det viset man lär. Man lär sig att ta ansvar. Det är helt OK med konsekvenserna. Om de inte fanns där skulle det inte leda någon vart. Annars skulle det vara som en ungdomsskola, där man säger att du skall inte göra så, och när du gör så, så händer ingenting. KdX 8 -

Jag tycker att samtalen är mycket goda, men det är inte lätt när de andra - läraren och konsulenten - sitter där och frågar vad du har tänkt göra med det där och det där och på vilket sätt och man själv skall bitta på svaren på alla de svåra frågorna. Samtalen får mig att tänka. KdX 9 -

Eleverna berättar att de inte sedan tidigare är vana att tänka själva, att lösa sina problem själva, att redogöra konkret för tanke och handling för någon annan. I den värld de kommer ifrån har de fått stöd av olika slag av specialister och socialpedagoger. Specialisterna har tänkt ut färdiga planer för dem. Av dem har de fått de rätta svaren. Specialisterna har löst deras problem för dem och tagit ansvar för alla deras handlingar. Men de ungas förmåga att handskas med sina problem har inte utvecklats.

Jag tycker att man skall ställa krav på eleverna. Det gör man i det verkliga livet också. Man skall ha krav, så att man har något att ta tag i. KdX 3 -

Jag tycker att samtalen är mycket bra för mig, men det värsta är när man själv skall veta vad det är man gärna vill! Nu vet jag att jag gärna vill arbeta på ett ålderdomshem. KdX 13 +

Samtalen är tillfällen då eleverna blir införstådda med de krav som ställs på dem, men samtidigt får de hjälp av läraren och konsulenten. Frågorna hjälper eleverna att se vad de bör ta ställning till och vad de bör tänka på, så att de skall kunna leva upp till de förväntningar som ställs. När eleverna lär sig att tänka efter innan de handlar, inser de ansvaret av sina handlingar och handlingens konsekvenser.

Eleverna får en uppfattning om hur andra uppfattar deras handlingar. Huruvida de uppfattades som trovärdiga eller som icke trovärdiga.

Jag tycker att skolans sätt att använda sig av olika samtal är mycket bra. Det är bra att man inte endast blir sparkad, utan att man får reda på vad det är som man skall tänka på. Det är en god idé. Det är nog det att jag har blivit sedd, för jag är den typen som aldrig har varit någonting. När man får positiv feedback på det som man har gjort, det som man inte visste om att man skulle klara av, ja, då får man lust att göra det på nytt! Man blir motiverad här att få sin utbildning, för annars betyder det ju bara att man går i samma fotspår. Det är fint att få feedback här! Ddi 8 -

“Jag har blivit sparkad (danskans “fyrd”) en gång, från fastighetsskötseln. Men det var inte så farligt. Hade jag inte blivit ‘fyrd’, så hade jag inte kommit till köket och fått lära mig det jag lärde mig där. Då hade jag inte vetat att jag klarar det också, så det är nog ett mycket smart system det här med fyrningar. Ddi 8 -

Ibland kan det hända att eleverna säger att de gärna vill en sak, men att de inte ens själva riktigt tror på att det skall gå bra. När det mot förmodan lyckas, har det stor betydelse för elevernas egen tilltro till sin förmåga.

Under min vistelse på TAMU-skolorna erfor jag att eleverna uppskattade att det ställs krav på dem, att någon reagerar på deras handlingar, att de blir sedda och att någon bryr sig om vad de gör. Många elever på TAMU har den erfarenheten från annat håll att ingen lägger sig i deras handlande i den meningen att de själva skall hjälpa sig framåt. När någon har reagerat på deras handlingar har det varit i avsikt att bestraffa dem eller i avsikt att göra något i deras ställe. Orsaken till detta har varit att man inte haft någon tillit till att de kan klara av det själva.

7.3 Förändringen blir synlig

Eleverna är kapabla att märka att en förändringsprocess påbörjats hos dem. Av 31 elever svarar 28 att de själva anser att de har förändrats eller att någon i deras nära omgivning hade märkt det. En del elever svarade först att de inte hade förändrats, men i nästa andetag fortsatte de med att säga att de har förändrats lite. Därefter räknade de upp hur de på flera punkter har förändrats under den tid de har gått på TAMU. För 17 elevers del har någon i deras omgivning märkt en förändring, fastän eleverna själva inte nödvändigtvis lagt märke till den. Endast tre elever var av den åsikten att de inte hade förändrats under sin tid på skolan.

Ett typiskt samtal om förändring med eleven kunde låta så här:

- *Tycker Du att Du har förändrats?*
- *Nej, men jag har lärt mig att säga förlåt och att samtala. DiX 3+*

Eleverna räknar upp förändringar hos sig, trots att de börjar sina svar med ordet nej. Sådana svar har tolkats som att en förändring har skett.

Jag måste ju ha förändrats. Förändringen blir tydligare ju flera situationer man är med i. Här finns många sådana situationer där man kan se det med egna ögon. DiX 9 –

Svaret ovan ger en god bild av vad som är typiskt för konsekvenspedagogiken: handlingen och situationsbundenheten. Genom att ge elever situationer där de kan handla, får de möjlighet att se konsekvenserna av sitt handlande och hur deras handlande uppfattas av andra. De tränas gång på gång i att se skillnaden mellan förr och nu. Hur deras handlingar har blivit annorlunda och hur det påverkar deras framtid. De upptäcker att deras ord och handlingar kommer närmare varandra och att de blir trovärdiga.

Inställningen till livet och till arbetslivet är av avgörande betydelse för hur eleverna tänker och hur de handlar. Elevernas inställningar avspeglas i deras handlingar. Att de märkt att deras inställning till omgivningen och till andra människor har blivit positivare får dem att känna sig bättre på alla sätt. Att de märker att de verkligen gör det de säger sig vilja göra är början till en god process.

Jag har märkt att jag har förändrats, så att jag blivit både fysiskt och psykiskt starkare. Min bild av mig själv har också förändrats. Jag har blivit hyggeligare. Ddi 10+

Det är helt klart att skolan har förändrat mina hållningar. Nu är jag intresserad av riktigt arbete. Tidigare har jag bara varit med om biståndsarbete, som går ut på att dricka kaffe hela dagarna. Nu utgår jag från att arbeta hårt under hela dagen och när jag kommer hem är jag trött och det känns bra! Mina kamrater har också märkt att jag har förändrats. De säger att det är mycket bra att du har fått arbete. Jag är lite stolt över mig. Jo, jag har nog förändrats. DdX12 –

Om jag har förändrats? Nej... Ja... på det sättet att jag tar mera ansvar, men annars har skolan inte förändrat mig så mycket. Min flickvän har märkt att jag stiger upp varje morgon. Jag kommer inte längre för sent, jag tänker mera på vad jag gör under min fritid, att jag inte röker mera hasch. Det har att göra med att jag måste stiga tidigt upp på morgnarna. KdX 6+

Jag förändras i det ögonblick då jag får någonting förnuftigt att göra. Då får jag lust att också göra andra saker. Jag behöver annat än att sitta där hemma och spela dataspel eller lyssna på musik. Min gamla mor har märkt att jag har lust att arbeta, men att jag inte har lust att sitta där hemma. Hon har sagt att kom igång med någonting. Nu har hon märkt att jag har kommit igång och nu står hon och klappar i händerna. KdX 8 –

Eleverna i undersökningen säger att deras ord och handling i de flesta fall har börjat likna varandra allt mera. Jag kunde tydligt observera under intervjuerna att eleverna kände en viss stolthet för att de själva, men att också andra hade märkt att de gjort framsteg. För alla elevers del innebar det inte att de slutförde sin skolgång, men även hos de elever som senare avbröt sin utbildning skedde det en positiv förändring. Eleverna uppgav att deras sätt att tänka, deras sätt att handla i vissa situationer, deras förhållande till missbruk, deras inställning till arbetet och synen på sig själva har förändrats. Eleverna berättar att de i allt flera situationer handlar så som de säger att de skall handla, och så som de önskar att de skall handla. Eleverna visar genom sitt handlande vilka de är. Deras handlingar berättar att de har förändrats, att de inte mera idag är samma människor som de var igår, fastän eleverna inte alltid själv hade varit medvetna om sin förändring.

För att eleverna skall få situationer där de kan handla och visa vilka de är, är de ramar som ett riktigt arbete ger nödvändiga. Ett riktigt arbete är en viktig nyckel till förändring och ett riktigt arbete inspirerar de unga till en förändring på olika plan. Av eleverna uppgav 16 att deras självbild har förändrats i positiv riktning under den tid de varit elever på TAMU. Däremot ansåg sju elever att bilden av dem själva inte har förändrats. Nio elever ansåg att de blivit mycket öppnare och gladare, fem elever har blivit modigare enligt sin egen bedömning och lika många ansåg att de nu bättre vågar tala med andra människor. Själv tilliten har blivit bättre hos fyra elever och tre har blivit bättre på att samarbeta. Vidare nämner eleverna att de blivit tålmodigare, hyggligare, mera målinriktade, att de orkar mera, att de kunde mera, att de vill mera, att de blivit trovärdigare, lugnare och att de känner sig mera respekterade än tidigare.

Jag har förändrats i fråga om ansvar, samarbete och trovärdighet. Tidigare brydde jag mig inte om det. Nu tänker jag på det. Jag har blivit öppnare, andra har märkt det. KdX 7 +

I början var jag människoskygg, jag var inte så intresserad av nya människor. Jag ville hellre gå i ett rum för mig själv, men här har jag varit tvungen att vara tillsammans med andra. Så man kan gott säga att jag har förändrats. Jag har t.o.m. märkt det själv. Men det var mycket svårt att förändra sig. Det att jag var skygg var nog för haschens skull. Jag vågade inte riktigt se på någon. När jag rökte hasch hade jag en känsla av att alla såg på mig, och jag ville hellre vara

tillsammans med dem jag kände, med andra som rökte basch. När vi hade vårt första torsdagsmöte, ville jag inte sitta med de andra, utan för mig själv och strax efter mötet bara gå in i köket och fortsätta med att arbeta. Så är det inte mera. Nu kan jag vara tillsammans med andra. KdX 9 –

Jag skrattar mycket mera än tidigare. Här blir man positiv och på gott humör. Jag är inte lika stressad som jag var förr. Förr var jag alltid trött. KdX 12 +

Eleverna berättade ofta under samtalen om hur otroligt mycket bättre de mådde nu, hur deras humör hade blivit bättre, hur de såg ljusare på framtiden och på problem som något som fanns där för att lösas. Att eleverna fått tillbaka sin livsglädje var inte endast sådant som de sade, utan det var möjligt också för en utomstående att se det. Eleverna skrattade och skojade och var på det hela taget positiva inför sitt arbete och inför sina arbetskamrater. De hade fått bättre ordning på sina liv. Som ett bevis på detta angav de att de klarar av att stiga upp på morgnarna. Av eleverna nämnde nio det som något mycket viktigt och som en stor förändring att de kan numera stiga upp på morgnarna.

Jag har lärt mig att passa tiderna. Det var svårt i början. Jag har blivit bättre på att komma ibåg saker. Jag stiger tidigt upp och går tidigt i säng. Jag är inte lika sur mera. Jag har blivit gladare. Jag tycker att jag går mycket mera in i det jag gör. Jag talar med andra elever, med andra människor. Tidigare hade jag inte lust att tala med andra människor. KdX 16 +

Skolan har förändrat mina hållningar. Den har förändrat min fritid. När skoldagen är över är jag så trött, att jag måste hem och vila lite. Förr var det inte så. Efter arbetet for jag ut med mina vänner och hade roligt. Nu är det bara att åka hem och sova, för att orka upp nästa morgon till arbetet. Annat hinner jag inte! KiX 19 +

När man skall upp på morgnarna kan man inte vara uppe hela nätterna med sina vänner. DdX 11-

Att få ordning på sin dygnsrytm är en mycket viktig sak för de unga och en stor förändring. Eleverna insåg att det att klara av att stiga upp på morgnarna var A och O om man ville få och behålla ett arbete. I olika sammanhang uttryckte eleverna hur svårt det var i början att vända dag till natt och natt till dag, men hur nöjda och stolta de var med sig själva när de märkte att de klarade det.

Eleverna märkte att de klarar av det de gärna vill. Deras önskemål om vad de säger sig vilja syns mer och mer i deras handlingar. De har blivit bättre på att lyssna på vad andra har att säga dem, att ta emot kritik, att tala vackert till varandra och att säga förlåt.

De upptäcker att de har mindre begränsningar, att de blivit vuxna och att de inte ger sig själva lika många ursäkter som tidigare. De märker att de orkar mera nu, är mera intresserade av sitt arbete och av andra människor än de varit tidigare. De kan mera, vill mera och ser ljusare på framtiden än de gjorde tidigare.

7.4 Friheten har betydelse för utveckling

En av de centrala utgångspunkterna i tillämpningen av konsekvenspedagogiken är att eleverna är fria att göra sina egna val. Skolan ger eleven valmöjligheter och alternativ inför framtiden, men det är eleven som väljer. Att få välja själv är en ny och utmanande situation. Trots att eleverna är unga har de kommit i kontakt med olika slag av institutioner, behandlingsmetoder och yrkesutövare. De har varit föremål för barnskyddsåtgärder, ungdomsskolor, socialarbetares och arbetsförmedlingens hjälpinsatser, aktiveringsprogram, produktionsskolor, missbrukarvårds- och rehabiliteringsprogram, kriminalvårdsmyndigheternas bestraffningar i form av böter, villkorliga straff och fängelsedomar och frivårdsprogram. Gemensamt för de åtgärder som riktats till de unga har varit att de unga gjorts till ett objekt för myndigheternas åtgärder. Eleverna ansåg att hjälpinsatserna ofta har varit påtvingade. Någon utomstående har ansett att elevens livsföring inte är den rätta och därför bör förändras. Tron på att det är experterna som åstadkommer förändringen genom sina åtgärder är stark. Tron på de ungas egen vilja och förmåga till en positiv utveckling har inte varit lika stark. Resultaten av att man utgått från myndigheternas målsättningar för arbetet framom de ungas behov har inte lett till önskat slutresultat. Endast militären är omnämnd av två eleverna som ett lyckat sätt att "utifrån" förändra en annan persons livsstil, dock på ett inte helt frivilligt sätt. Många aktörer har tidigare försökt att hjälpa TAMU-eleverna framåt i livet, men misslyckats. Orsaken till att den önskade utvecklingen hos eleverna har uteblivit framgår av elevernas svar. De unga har varit objekt för myndigheternas åtgärder, inte subjekt. De har inte handlat om de ungas fria val, utan om myndigheternas ambitioner. Sådant är dömt att misslyckas säger eleverna i TAMU med en mun.

Ofriheten och att leva under ett slags förmyndarskap är en bidragande orsak till att TAMU-elever sökt en förändring i tillvaron. Att leva på utkomststöd (bistånd på danska) eller att få arbetslöshetsdagpenning känns inte attraktivt. Utbildningen förbättrar elevernas möjligheter till arbete och inkomster och möjliggör så en friare och självständigare tillvaro. Det faktum att eleverna på TAMU får en skälig ersättning för det arbete de utför under utbildningstiden är viktigt. Egna pengar eller riktiga pengar, som eleverna uttrycker det, ger dem försmak om vad det innebär att vara ekonomiskt oberoende.

Jag kom till TAMU främst för att jag ville få riktiga pengar, men också för att komma igång med något. Jag tror att det är mycket viktigt det här med en riktig lön. Jag är nästan helt säker på att jag och många andra inte skulle ha kommit hit om vi bara hade fått ett belopp som motsvarar utkomststödet. Det är bättre att ha ett riktigt arbete och att få en riktig lön för det. Jag tror också att det att man får en riktig lön för det man gör har stor betydelse för ens människovärde. Jag är helt säker på att det är så. DdX 12-

Att bli ekonomiskt oberoende genom de regelbundna inkomster som arbetet ger är viktigt. Men att bli fri från myndigheternas insyn är minst lika viktigt. Förhållandet till myndigheterna upplevs många gånger som problematiskt. Det handlar om svårigheten

med att få alla sina behov täckta, men också om upplevelsen av att inte vara den som det lönar sig för samhället att satsa på.

Jag tillhör dem som har fått avslag från kommunen när jag anhöll om att få pengar för att ta körkort. De sade att det inte finns någon grund till varför de skulle ge mig ett körkort. Jag försökte säga att det skulle öppna en massa arbetstillfällen för mig om jag hade ett körkort. Ja, men du skulle ändå inte kunna behålla ditt arbete, sade de till mig. DdX 12 –

Eleverna ger uttryck för att de inte längre önskade att någon hela tiden skulle vara efter dem och bestämma vad de får göra och vad de inte får göra. Önskan att få bestämma själv sporrar dem till utveckling. De ser TAMU-utbildningen som ett sätt att bli oberoende i framtiden, samtidigt som förhållningssättet till dem är friare på TAMU.

TAMU betyder en möjlighet för mig att komma vidare och inte sitta kvar i systemet. TAMU betyder faktiskt en av de dörrar som står öppna för mig och jag har mycket få dörrar. Det betyder ett språngbräde för mig. KdX 8-

Eleverna ser inte TAMU enbart som en möjlighet att få inkomster under utbildningstiden, utan som en möjlighet till en helt ny tillvaro som en utbildad arbetstagare med en plats i samhället. Dokumenterad yrkesskicklighet ger nya möjligheter. En stor del av de yrkeskurser som tidigare var avgiftsfria är numera avgiftsbelagda i Danmark, vilket ytterligare minskar dessa unga personers valmöjligheter.

Om TAMU inte fanns skulle jag inte ha råd att studera, eftersom yrkesutbildning i Danmark kostar både för eleven och för kommunen. Kommunen skulle inte ha satsat på en sådan som jag ifall utbildningen skulle ha kostat något för dem. Självt skulle jag inte ha haft råd att betala för en kurs för att bli kock eller snickare. KdX 12+

Under samtalen med eleverna framkom det ofta att det hade en uppfattning att de inte var så mycket värda i myndigheternas ögon. Eleverna har gedigen erfarenhet av vad det innebär att vara ofri, inte bara när det gäller de ekonomiska ramarna, utan helt konkret genom att de saknat samma möjligheter som andra.

TAMU betyder att jag kan få jobb istället för att sitta i fängelse när jag blir äldre. Det betyder att jag kan få en chans att leva ett normalt liv. Det betyder att jag någon gång kan ha hus och bil och pengar i min plånbok, i stället för att göra otyg. Det betyder en möjlighet till ett annorlunda liv än vad jag annars skulle få. Ddi 8-

Elevernas erfarenheter av olika institutioner eller av tvångsåtgärder är dåliga. Av svaren framkom att tvång och bestraffning inte har lett till en önskad utveckling för deras del.

Jag har bott på en institution, men det gick inte så bra den gången. Det var inte rätta tidpunkten för mig. Här på TAMU är det större frihet och det passar mig mycket bättre. Man har större möjligheter att lyckas om man ger människor större frihet, större svängrum. DdI 10 +

En av eleverna med erfarenhet av både barnhem och ungdomsskola ansåg att institutionerna står inför en omöjlig uppgift då de strävar att ersätta de egna föräldrarna. Tvingande institutioner klarar aldrig av att ersätta de egna föräldrarna, säger han. Han ger en analys av varför en ung människa lyckas eller misslyckas och varför också institutionerna lyckas eller misslyckas i sin uppgift att utveckla en ung människa i en viss riktning. Han utgår från sin egen historia som är ganska typisk bland TAMU-eleverna och som vittnar om att livet ingalunda har varit lätt för dessa unga.

Det är ett system som är baserat på att människor tar ansvar för sina egna handlingar. Jag är inte tvingad att komma hit eller att vara här. Jag väljer det själv. Ingen här tvingar mig till någonting. Allt här bygger på min egen fria vilja och det är den stora skillnaden. Det är det som skiljer TAMU från andra institutioner. TAMU har lyckats förändra mig, därför att jag har haft möjlighet att ta mina egna beslut och jag har inte blivit pressad till det. Blir jag pressad till något, kommer jag säkert att misslyckas. Det är den fria viljan som är det avgörande. När man t.ex. går i grundskola och man skall gå där, och hela ens sociala liv är mycket dåligt, och man har inte sina föräldrar att ty sig till såsom andra barn, så kan man inte lyckas där, även om någon säger att man skall gå där och att man skall lyckas. Man kan inte sitta stilla i skolan om man inte har fasta ramar där hemma, att man inte har familjens stöd och fasta gränser så hjälper det inte vad läraren säger till dig i skolan.” KdX 8 –

Om en person är intagen med domstolsbeslut för att förändras till en sådan individ som samhället vill ha en, utan att man själv är inne på samma linje, så kan det inte lyckas. För de elever som har erfarenhet av “tvångsmässig” utveckling innebär TAMU med sin filosofi om människans fria vilja en radikal förändring i sättet att tänka och att förhålla sig till sin utveckling. Utvecklingsplanen blir elevens egen plan, inte myndighetens. Ansvar för den frihet som eleven har är elevens eget, inte personalens. Misstänksamheten och kontrollen byts ut mot förtroende.

Eleverna anser att avsaknaden av fasta ramar i deras liv och förhållanden där ingen ställer krav på dem inte betyder frihet för dem. En frihet utan gränser ger inte möjlighet till utveckling. På TAMU ställs det krav och utgångspunkten är att eleven skall klara det, men att eleven i alla situationer har möjlighet att välja själv.

Avsaknaden av krav gör att eleverna inte vet vad som förväntas av dem eller om det överhuvudtaget finns någon som tror att de skall klara av något. De elever som gått på produktionskolan kritiserar verksamheten för att den är för slapp. “Där drack vi bara kaffe hela dagarna” var en ofta förekommande kommentar.

Ja, man har nog tidigare också försökt förändra mitt liv, men det har inte gått så bra. På produktionskolan försökte man också, men det hade inte den inverkan de trodde att den skulle

ba. På produktionsskolan finns det mycket liknande elever som här, men de bemästrar det inte. De klarar inte av att lära de elever de har. Det var för lätt att slippa undan, där fanns inga konsekvenser för ett visst handlande. KdX 6+

Försvarsmakten omnämndes av två elever som exempel på institutioner som lyckats förändra eleverna i en positiv riktning, trots att där inte fanns frihet. Där fanns ramar, där ställdes krav, men den personliga valfriheten var inte lika stor som på TAMU. För två elever var militärtjänstgöringen början till den förändringsprocess som fick en fortsättning på TAMU. Militären var det första stället där någon hade försökt sätta gränser för dem. Någon gränssättning hade de inte stött på hemifrån, inte från skolan eller från samhällets sida under sina 20 första levnadsår.

Ingen hade tidigare försökt förändra min livsstil förrän jag kom till militären. Min livsstil har ändrats en hel del sedan dess. Där lärde jag mig en hel del disciplin och samarbete. Militären var en god skola för mig, den förändrade mig mycket. Den lyckades med att förändra mig. Det var nog det där med disciplinen. Jag lärde mig att jag bara inte kan gå min väg, om det är något jag inte tycker om. KdX 18 +

Processen som var inriktad på större frihet, har påbörjats hos eleverna redan innan de sökte sig till TAMU, genom t.ex. deltagande i rehabilitering för missbrukare, som hjälpte dem att frigöra sig från beroendet av droger. Betydelsen av att själv komma till insikt om sin situation betonades av eleverna: "Så här kan det inte mera fortsätta." Om eleven inte är tillfreds med sin nuvarande situation, med att leva på utkomststöd, att gå sysslös, att röka hasch, att känna sig trött, slö och dum, då finns det rum för utveckling.

7.5 Här lär vi oss riktigt ansvar

Ansvar för de egna handlingarna har en mycket central betydelse i skolans verksamhet. Eleverna är mycket medvetna om vikten att ta ansvar och om behovet att lära sig att ta ansvar. Det är en ny situation för eleverna. Det är inte ovanligt att eleverna berättar att det aldrig förr har ställts riktiga krav på dem eller att det inte satts något ansvar på dem förr. Eleverna behandlar ansvarstemat från många olika synvinklar. Att lära sig att arbeta och att ta ansvar definieras av eleverna som den främsta uppgift för TAMU.

Ansvarstagandet kommer främst till uttryck i det dagliga arbetet. Eleverna märker att det finns någon som ställer krav på dem. De får riktiga arbetsuppgifter, med riktiga tidtabeller, med riktiga kvalitetskrav, precis som arbetstagare på en normal arbetsplats. Kraven på flit, snabbhet, noggrannhet och god kvalitet, får dem att uppleva sig betydelsefulla, som arbetstagare att räkna med.

Jag har fått mera ansvar här på skolan. Jag skall stå och laga kvällsmat till 25 människor, som varit på arbetet hela dagen och som är hungriga. Om maten blir klar i tid beror på mig, det är på mitt ansvar. DdI 8 –

Att ge ansvar är ett sätt från skolans sida att visa eleverna respekt. Med undantag av två elever anser de tillfrågade att de hade lärt sig att ta ansvar på skolan. De är nöjda med att få ta ansvar.

Jag har fått mera ansvar här och det är så jag vill ha det. Jag vill ha mera ansvar. Det är så man lär sig – genom att ta ansvar. DiX 6 –

Min lärare är färdig att ge mig ansvar. Det tycker jag om. Jag tycker att det känns fint. KdX 4-

Jag kunde observera att ansvaret inte upplevs som en börda, utan något som eleverna är stolta över. "De litar på mig, eftersom de ger mig ansvar" var en typisk kommentar. Förtroende och ansvar är eleverna inte vana vid, varken hemifrån eller från skolor eller institutioner som de hade haft kontakt med. Att det ställs krav på eleverna, att de får riktiga arbetsuppgifter och ansvar i sitt arbete är en av de bidragande orsakerna till att de lyckats förändra sin livsstil. Ansvaret växer ju längre tid eleverna har varit på skolan. Det kommer till uttryck så att eleverna tillåts arbeta mera självständigt, de får ansvar för kunderna, för kreaturen eller för skolans nya bil. I arbetssituationen får de äldre eleverna visa de yngre hur man skall göra och introducera dem i skolans filosofi.

Att få vara en förebild för andra förpliktar, men ger stolthet. Eleverna påpekar att man lär sig genom att man får och tar ansvar. Utan ansvarstagande sker ingen inläring. Pedagogiskt sett lär sig eleverna vad ansvar innebär, men genom själva ansvartagandet får de också värdefulla erfarenheter som ger dem insikter i hur andra uppfattar dem och vad som förväntas av dem i en bestämd situation.

Jag tycker att jag har fått mera ansvar. Det blir satt ansvar på oss varje dag när vi arbetar på verkstaden, på varje elev, hur vi uppför oss och på det kvalitetsmässiga i det vi tillverkar. Det har varit en positiv erfarenhet att jag har fått ansvar, trots att det resulterat i avskedningar. KdX 18+

På TAMU handlar det inte bara om individuellt ansvar. Som arbetsteam har eleverna ett gemensamt ansvar för att allt arbete skall bli klart i tid och för att allt skall vara gjort ordentligt. Eleverna får träning i att bära såväl individuellt som kollektivt ansvar. Eleverna ställer krav på varandra och de är noga med att ingen smiter undan sitt ansvar. Ett kollektivt ansvar skall bäras av alla.

Medvetenheten om det egna ansvaret präglar inte endast elevernas arbete, utan lika mycket deras fritid. Om man är oansvarig under sin fritid, t.ex. genom att vaka för länge om nätterna, dricka eller röka hasch påverkar det hela ens livssituation. Att det skett en

förändring mot en ansvarsfullare livsstil sedan eleverna blivit TAMU elever framkom i undersökningen. Eleverna påverkar varandra och lär av varandra.

Tidigare låg jag bara och sov alla dagar. Nu skall jag ha underskrift av någon varje dag som jag är här. Här lär man sig verkligen ansvar. Utbildningsboken som vi har är ett bra redskap för detta. Jag har nog tidigare försökt att förändra min livsstil, men det har inte gått så bra. Jag bodde då i Köpenhamn och var också lite dum på den tiden. Men här är jag tillsammans med människor som också stiger upp tidigt på morgnarna och som också har ett ansvar. De påverkar alla ansvarslösa. DdI 2+

Jag har nämnt tidigare att TAMU har skolor av två typer: dagskola och internat. På så sätt har eleverna möjligheter att välja mellan olika ansvarsnivåer. I TAMU-København har man enbart dagelever som bor självständigt utanför skolan. I TAMU-Drøgerskolan finns det både internatelever och sådana som bor självständigt på annat håll. Bland dem som intervjuades fanns sådana som hade erfarenheter från båda skol- och boendeformerna. Eleverna anser att de som klarade av att bo självständigt hade större ansvar, men att båda skolformerna behövs.

En dagskola är bra om du har råd att bo någonstans, att man på kvällen går hem till sig och på morgonen kommer hit och arbetar och lär sig. För i en internatskola lär man sig inte att ta ansvar på samma sätt. På en internatskola lär man sig inte att betala sina räkningar och att betala sin hyra. Man har större ansvar för sig själv på en dagskola än på ett internat, man lär sig att växa och bli en vuxen människa. En internatskola har för mycket prägel av en institution, du lär dig inte helt att stå på dina egna ben. KdX 8-

I de informella diskussionerna med eleverna framkom att ökat ansvar är ett resultat av en process som man inte kan se ett slut på. Som ett led i denna process kan en elev börja i en internatskola och där få pröva på att ta ansvar för nya saker, för att senare flytta över till en dagskola och ansvara för sitt självständiga boende. Alla elever är inte mogna att utan träning ta ansvar för uppstigning, skolarbete, räkningar och boende. Ansvaret ges i sådana portioner att det inte blir övermäktigt för eleverna. Det är bra att TAMU kan erbjuda sin målgrupp båda alternativen: att vara elev i en dagskola eller att bo i ett internat på skolan.

Insikten om det egna ansvaret har en central betydelse för elevernas medvetande. Eleverna eftersträvar att lära sig att ta ansvar, att få mera ansvar. De förväntar sig att det ställs mera krav på dem, så att de kan få tillfälle att visa vad de duger till. Det är en hederssak för dem att kunna leva upp till arbetslivets krav och att få visa att de är ansvarsfulla. Eleverna anser att de har fått mera ansvar under sin tid på TAMU och att detta kändes bra. I svaren kan man se en viss variation i fråga hur de upplevde graden av ansvar som de fått. Någon ansåg att han fått just så mycket ansvar som han kan bära och att han inte vill ha mer än han nu får. En annan önskade att han kunde få ännu mera ansvar. Men de flesta ger uttryck för att lärarna är bra på att bedöma hur mycket ansvar en elev kan klara av i en bestämd situation.

Ansvar är ett positivt begrepp bland eleverna och påverkar deras beteende positivt. Allt tal om att bete sig som en ansvarfull person har bland TAMU-eleverna fallit i god jord. Eleverna förstår vad det innebär konkret. Genom de val eleverna fattar och de konsekvenser som blir påföljden förtydligar ansvarsbegreppet ytterligare.

Om man bara varit elev på TAMU i några veckor och fått höra att man själv är ansvarig för sina handlingar och sina val, kan man aldrig mer fortsätta att tänka eller handla lika ansvarslost som tidigare. Ränderna går aldrig mera ur en, fastän man skulle lämna skolan för gott. KdX 8-

Såväl de elever som slutfört sin skolgång på TAMU som de elever som avbrutit den, anser att ansvarstagandet är viktigt och att de hade lärt sig att ta mera ansvar. Förmågan att ta ansvar är en förutsättning för att eleverna skall lyckas i arbetslivet.

7.6 Val av livsstil - arbete framom missbruk

TAMU ger de unga möjlighet att byta livsstil. De får lära sig ett praktiskt yrke som kan öppna dem en dörr från sysslolösheten till arbetslivet, med allt vad det innebär i form av krav, ansvar, uppskattning, yrkesstolthet och egna inkomster. För att komma dit behövs en lång och ofta svår process

Endast sådana unga som vill åstadkomma en förändring i sin livsstil blir TAMU-elever. De vill förflytta sig från arbetslösheten till arbetsmarknaden, från ett oregelbundet liv till ett regelbundet, från missbruk till nykterhet. Budskapet till dem som söker sig till TAMU är tydlig: TAMU utbildar inte för utbildningens skull, utan för arbetslivet. TAMU utbildar inte missbrukare eller kriminella till arbetsmarknaden, men nog före detta missbrukare och kriminella. Varje aspirant som kommer till TAMU ställs inför frågan: Vill du ha en utbildning? Kan du leva utan missbruk? Skall du välja utbildningen och arbetslivet eller skall du välja någonting annat? När eleven besvarat frågorna och valt TAMU, då börjar eleven sin utvecklingsprocess.

Eleverna fick besvara frågan om vad som är det viktigaste för dem i TAMU-utbildningen. Deras svar kan indelas på följande sätt:

- Förbättra sina personliga kvalifikationer
- Lära sig sociala färdigheterna
- Få yrkesmässigt kunnande

För att kunna lära sig det som eleverna i allmänhet säger att de ville lära sig och anser vara viktigt förutsätter en radikal förändring av elevens livsstil både i skolan och under fritiden. Eleverna är intresserade av sådana färdigheter som är nödvändiga för att de skall klara sig i arbetslivet, för att de skall kunna få ett arbete och behålla det. Att klara av att stiga upp på morgnarna nämndes som något av det allra viktigaste de fick lära sig.

Bland det viktigaste som jag har lärt mig på TAMU är att lära mig att stiga upp på morgnarna och det är svårt. DdX 4+

Om man lärt sig att ligga 10 år på soffan, så är det svåraste det att man klara av att stiga upp därifrån. Uppställningen på morgnarna är det svåraste. På 10 år har jag inte vaknat i tid. DdX 4 +

En förutsättning för detta är att eleverna lär sig att sova på nätterna och hållas vakna på dagarna. En missbrukares dygnsrytm är en annan. För att klara av det första och viktigaste, d.v.s. att komma i tid till skolan, förutsätter att man inte ägnar sig åt haschrökning. Att sköta skolgången och arbetet och samtidigt leva som missbrukare lyckas inte inom TAMU-utbildningen. Eleverna berättar att de lär sig snabbt eftersom konsekvenserna för förseningarna är så tydliga. Om de väljer att sova fem minuter längre kostar det dem två veckors bonus (450 dkr) och det är ett för högt pris för att sova lite längre. Eleverna förstår gott att en arbetsgivare inte vill anställa någon som kommer till arbetet när han råkar vakna.

Skolgången och en regelbunden dygnsrytm för med sig även andra förändringar i livsstilen. Eleverna började äta varm mat regelbundet. Av de intervjuade eleverna nämnde nio att de verkligen uppskattade att få varm, god mat på skolan varje dag. Ett regelbundet liv med tillräcklig sömn, mat och frånvaro av rusmedel utgör de första viktiga byggstenarna när de unga skall skapa sig en ny slags tillvaro.

Behovet av social kompetens är mycket klart för eleverna. De inser att de borde lära sig att tala ordentligt, att uppföra sig ordentligt, att behärska sig, att samarbeta och att passa in bland andra människor och att anpassa sig till olika slags situationer och krav.

Det är viktigt att man lär sig att uppföra sig ordentligt. Jag har haft problem med min arbetsgivare. Jag har haft svårt att höra vad chefen säger, men nu har jag lärt mig. Man skall vara tyst och inte tala så mycket. KiX 14 –

Det viktigaste för mig är att lära mig att inte vara så fyrkantig. Jag har svårt att sitta still och tyst höra på. Det skall jag lära mig. Jag skall lära mig att samarbeta med andra. Jag skall lära mig att behärska mig själv. KdX 4-

Att förändra livsstil betyder bl.a. att ha kontroll över sin ekonomi. Klarar man inte av att handskas med pengar kan man inte anses vara en ansvarsfull person. Eleverna inser att de måste kunna betala sina räkningar och få inkomsterna och utgifterna att gå ihop. Om de inte tar det ansvaret blir allt till ett kaos. Förändringen av livsstil har hjälpt eleverna att få sin ekonomi under kontroll. Redan det att de inte längre använde pengar till hasch betydde en hel del.

Jag har haft mycket dåligt sinne för ekonomi, men jag har fått lära mig att handskas med pengar. Tidigare har jag använt upp mina pengar strax när jag har fått dem. DdI 10+

Förutom att komma i tid och uppföra sig ordentligt har eleverna på TAMU klart för sig vad som förväntas av dem om de skall komma in på arbetsmarknaden och hållas där. Utan formell kompetens lyckas det sällan. Därför är det viktigt för dem att få ett paper på att de har fått yrkesutbildning inom området.

Såväl elever av danskt som elever med annat etniskt ursprung tog upp hur viktigt det är att kunna läsa och skriva ordentligt. Att det nämndes så ofta i olika sammanhang kan tolkas så att eleverna upplevde att deras brister i läs- och skrivfärdigheter utgjorde ett problem för dem och ett hinder när de ville förflytta sig från arbetslöshet till förvärvsliv.

Eleverna räknade upp flera konkreta egenskaper som de ansåg vara nödvändiga för att de skall duga på arbetsmarknaden. De bör arbeta flitigt, klara av arbetstempot, göra gott resultat, vara noggranna och kvalitetsmedvetna, kunna läsa och skriva, ha arbetserfarenhet och vara vänliga mot andra människor. En ansvarsfullare livsstil är en förutsättning för allt detta

För att jag skall ha bättre möjligheter på arbetsmarknaden, krävs det att jag kan visa att jag kan något. KdX 2+

Eleverna upplever att TAMU är rätt plats för dem om de vill förändra sin livsstil. Där får de yrkesutbildning, arbetserfarenhet och träning i de personliga och sociala färdigheterna. De får lära sig vad som krävs av en arbetstagare på en dansk arbetsplats. Att lära sig stabilitet och att följa arbetslivets regler uppskattades av eleverna. Genom de processer och konsekvenspåföljder som de får vara med om lär de att inse vad det är som de ännu måste arbeta med för att duga på arbetsmarknaden. De blir medvetna om vad som är orsaken till att de blir sparkade från en arbetsplats, men de får samtidigt lära sig alternativa handlingsmodeller som kan hjälpa dem att rätta till svagheter.

Att välja livsstil är inte lätt. Den utbildning som TAMU ger är ett sätt att hjälpa de unga att byta livsstil. Det krävs stor beslutsamhet och ansträngningar från eleven. De attityder och den miljö som finns på TAMU och de övriga elevernas inställning utgör ett viktigt stöd, när en elev t.ex. försöker frigöra sig från sin missbrukarmiljö.

Elever som har sökt sig till skolan har gett uttryck för en vilja att förändra sin livsstil. De har sagt att de behöver en utbildning, att de vill ha en utbildning och att de skall in i arbetslivet. I en del fall har elevernas tidigare livsstil varit orsaken till att det varit svårt för dem att gå i en skola eller att få och behålla ett arbete. TAMU-elever som har erfarenhet av att försöka förändra sin livsstil har tänkt över vad det är som är så svårt när man skall ta sig upp ur den "gamla" livsstilen och in i något nytt.

Man är rädd för att det skall bli det samma som förr eller ännu värre. Man är rädd att man skall mista något eller någon. Man är rädd för det nya. Vad nu då? Kommer det att bli svårt? Kommer jag att klara det? KdX 9 -

I skolan talas det mycket om utveckling och förändring. Så gott som dagligen ställs eleven inför existentiella frågor: Är det det här du vill eller vill du något annat? Eleven tvingas varje dag att ta ett beslut om att förändra sin livsstil, att välja skolan, att välja arbetslivet eller att välja den gamla tillvaron med allt vad det innebär. Eleven får stöd och uppmuntras av personalen att våga välja något annat nu än det eleven valde igår, men beslutet är alltid elevens eget. Fastän viljan finns, är det ändå inte lätt att förändra sin livsstil. Det krävs en lång process där skolans roll blir att möjliggöra en livsstilsförändring för dessa unga och att peka på alla de möjligheter som finns, men som eleven inte har fått syn på tidigare.

Det svåra är att man måste lära sig att lyssna på sig själv. Om det är något som inte står rätt till i ens liv, måste man ta reda på vad det är som är fel. Det som är fel, det skall man då förändra för att börja må bättre. Om det är arbetet det är fel på, då måste man byta arbete. KdX 12 +

Om man inte har något arbete att stiga upp till händer det lätt att man sover bort sina dagar och till och med år.

Om man inte har något arbete, börjar en del sitta och dricka hela dagarna och det är inget liv. Att dricka och sova, dricka och sova, vad är det för liv? Det är bättre att man har ett arbete, det är lättare att förändra sin livsstil om man har ett arbete. Det är svårt i Danmark att få ett arbete om man har ett underligt namn, d.v.s. om man har en annan etnisk bakgrund. Jag har svårare att få arbete än en dansk. DiX 3+

Eleverna hade klart för sig att det fanns sådana saker som de själva hade möjligheter att påverka och förändra. Ett exempel på sådant som var svårt att påverka var andras inställning till personer med annan etnisk bakgrund. Elever med en annan etnisk bakgrund ansåg att det var svårare för dem att få arbete än för danskar. För invandrare kan det vara svårt att få komma på anställningsintervju eller att få en provanställning, så att de kan visa vad de duger till. Såväl danska elever som elever med annan etnisk bakgrund var medvetna om detta problem på arbetsmarknaden.

För en ung människa är vännerna viktiga. Det är naturligt att vilja höra till en grupp där man kan känna sig trygg och accepterad, att kunna tillbringa sin fritid men människor som man trivs med och att känna samhörighet med andra. Att byta vänner för att kunna byta livsstil är svårt. Det är inte bara svårt att komma loss från de gamla kamraterna, utan det är också svårt att hitta nya, att skapa sig ett nytt kamratskap.

För mitt vidkommande är det svåraste att lämna mina gamla vänner. Alla mina gamla vänner fester, röker hasch och använder stoff. Eftersom jag inte gör detta längre, ser jag inte beller dem så ofta. Det är ju tröst, men de är ju inte beller riktiga vänner. Nu är jag oftast tillsammans med min flickväns vänner. De är mina nya vänner. KdX 6 +

Det är svårt att skrota det gamla, inklusive gamla vänner. För om man håller fast vid gamla vänner, som har en annan livsstil, så är det mycket svårt att förändra sin egen. Men det känns bra när man märker att man har lyckats sätta upp sina egna gränser. Man känner sig vuxen och starkare när man har lyckats säga nej till någonting. KdX 8 -

Det är svårt att komma in i en ny skola, med nya kamrater, att komma in i en ny miljö. KdX 2+

Att bli av med sitt missbruk nämndes av eleverna som ett svårt och stort steg om man vill förändra sin livsstil. Det samma gällde kriminalitet.

Det är många saker som är svåra om man vill förändra sin livsstil i en stad som Köpenhamn. Det är svårt att bli av med sitt stoffmissbruk, man måste komma ur den gamla miljön. KdX 3 -

Jag har slutat med kriminalitet, men det är svårt när man är mitt i det. Det är möjligt att man begår bara större brott. Det är svårt att komma ur det, att inte stjäla. Jag kunde sluta med det genom att bli klar i huvudet och få ett arbete. DiX 6 -

Arbetslöshet, missbruksproblem, kriminalitet, dålig miljö och kamrater som är i samma situation gör det svårt för eleverna att komma ur den gamla livsstilen. En del elever föreslog att ett miljöbyte är en förutsättning för att man skall kunna välja en annan livsstil. Andra ansåg att det behövs någonting mer. För att kunna byta livsstil måste man ha alldeles klart för sig varför detta behövs. Eleverna var mycket medvetna om att det inte var tillräckligt för dem att bli elever på TAMU. Det räcker inte med miljöbyte, utan de måste samtidigt med sina egna val bidra till en förändring. För att göra det krävs det mod - att ta ett steg ut i det okända.

TAMU kan vara med och hjälpa dig i att förändra din livsstil, men det gör inte det till 100 %. Du är ansvarig ändå för din livsstil. KdX 3 -

Av svaren framgår det att eleverna hade övervägt för- och nackdelarna med olika livsstilar. De hade tänkt igenom de olika alternativen noggrant. De var medvetna om att de måste betala ett högt pris om de vill förändra livsstil. I värsta fall innebär det ensamhet och isolering tills de kommer in i en ny miljö och en ny vänkrets. Men att fortsätta som förr ville de inte heller. Eleverna på TAMU är medvetna om att de har valmöjligheter och att det finns alternativ i fråga om livsstil, men att ansvaret för valet är deras.

7.7 Vi hjälper och stöder varandra mycket

Enligt eleverna betyder de nya kamraterna på TAMU mycket. Den nya miljön ger dem ett annat utgångsläge med annorlunda inställning, en annan livsstil och andra värderingar.

Den sociala miljön som TAMU-skolorna erbjuder för eleverna är en viktig förutsättning för inläringen och utgör ett viktigt stöd i deras försök att byta livsstil. Eleverna påpekar att de lär sig minst lika mycket av varandra som de lär sig av läraren. Eleverna är vana att lära sig av sina kamrater. Det har många fördelar om man på TAMU lyckas engagera de positiva äldre eleverna som redan har fått smak på en annorlunda livsstil att överföra attityder till de yngre. Med tanke på de pedagogiska processerna kunde jag genom mina observationer konstatera att de äldre eleverna är mycket viktiga i detta system. De yngre eleverna får veta av dem vad man förväntar sig av eleverna på TAMU. Eleverna tillhör samma generation. De talar samma språk. De har liknande livserfarenhet, och de vet hur det är att som ung och ensam försöka ta sig fram i livet. Då det gäller förhållandet till missbruk anser eleverna själv att en äldre elev kan ha så stor positiv inverkan på en ny elev att han nästan motsvarar en anställd. Med missbruk förstod TAMU-eleverna i första hand användningen av hasch. Endast två nämnde alkoholen som ett medel för missbruk. Bland eleverna finns en stark känsla för rättvisa, om vad som kan accepteras på skolan och vad som inte kan accepteras. Eleverna på TAMU bidrar själv till att upprätthålla de för TAMU kännetecknande värderingarna i det dagliga livet, samtidigt som de hjälper varandra att förändra sin livsstil och t.ex. att frigöra sig från missbruk. Genom att eleverna får så mycket information från varandra blir de fort en del av TAMU-gruppen som har klart för sig vad som anses vara ett bra beteende och vad som anses vara ett dåligt beteende på denna skola. När skolans rådande värderingar blivit en del av elevens handlingsmönster är han beredd att föra den vidare till nya elever. Gemenskapen och kamratskapet mellan eleverna är viktiga. Eleverna bedömde dem som goda och de uppskattade dem högt.

Troskeln att diskutera svåra saker med kamraterna är lägre än att gå till en konsulent eller en lärare på skolan. För eleverna poängteras i olika sammanhang att de skall ta tillvara de fördelarna som gemenskapen med andra elever kan erbjuda dem i form av råd och stöd. Trots att de flesta eleverna kände stort förtroende för lärarna kvarstod ändå det faktum att eleverna utgör en grupp för sig och lärarna en annan.

Ett exempel på kamraternas stora inflytande på varandra är deras förhållande till missbruk. Det finns en press bland eleverna i en arbetsgrupp, vilket gör att om man inte sköter sina arbetsuppgifter så får man problem med sina kamrater. En som t.ex. röker hasch klarar inte av att arbeta som de andra. Det är någon annan som måste göra hans andel av arbetet och det accepteras inte. Processen är god men hård. TAMU-eleverna ger signaler till varandra som säger att missbruk inte är accepterat, eftersom man vill lära sig arbetslivets regler. En missbrukare har ingen hög status bland TAMU-eleverna. Eleverna fördömer dock inte helt användningen, det är bara inte förenligt med de målsättningar man har, d.v.s. att komma ut i arbetslivet. Förhållningssättet inom TAMU är att skolan inte utbildar missbrukare för arbetslivet. Eleverna måste välja om de vill fortsätta med sitt missbruk eller om de vill söka sig till arbetslivet. Skolan är så krävande att det inte lyckas i

längden att t.ex. röka hasch och att komma i tid till skolan. På TAMU gör man inga drogtestar, utan meningen är att läraren och eleverna skall känna varandra så väl att det märks om någonting är på tok. Öppenheten i förhållande till varandra är viktig. Eleverna skall våga medge att de har använt rusmedel om de blir tillfrågade eller till och med själva ta det på tal med sin lärare eller med en konsulent eller med sina kamrater.

Eleverna blev tillfrågade om deras förhållande till missbruk har förändrats sedan de började på TAMU. Totalt 25 elever besvarade frågan om sitt förhållande till alkohol och droger. Med missbruk uppfattade eleverna närmast haschrökning. Av eleverna uppgav elva att alkohol och droger (hasch) inte var något problem för dem och att skolan därför inte hade förändrat något. Dessa elva svarade alla att de aldrig har rökt hasch. Av dem som aldrig hade rökt hasch var nio av danskt ursprung och två av annat etniskt ursprung. De som inte haft problem med missbruk utgjorde alltså en minoritet bland eleverna.

Jag är säkert en av de få elever som aldrig har använt hasch eller annan narkotika. Jag har aldrig använt sådant. KdX 18+

Jag har aldrig rökt hasch eller använt narkotika. Alkohol använder jag också mycket sällan, två gånger om året. Jag tycker inte om det. DiX 3+

Bland både elever med danskt eller med annat etniskt ursprung trodde de elever som inte hade rökt hasch att de utgjorde ett undantag på skolan, trots att deras antal var 11 av 25. De trodde att haschrökningen bland eleverna var ännu vanligare. Av de tillfrågade uppgav 14 att de hade rökt hasch innan de kommit till skolan. Av dessa svarade tolv att deras förhållande till haschrökning hade förändrats antingen just innan de började skolan eller efter det att de börjat skolan.

Mitt förhållande till hasch har förändrats tidigare. Jag är närmast uppvuxen i en haschmiljö. Min mor rökte hasch när jag var barn. Under ett halvt års tid rökte jag mycket hasch, men sen slutade jag, för jag ville inte bara sitta i min egen lilla värld. Med haschanvändning kommer man inte vidare i livet och man blir dum och glömsk. Jag kan säga att jag är motståndare till hasch. KdX 4-

Tron på det sociala arvets inverkan får inte stöd i elevernas uttalanden. De anser att de har möjlighet att styra sina liv. De har bestämt sig för att göra någonting annat i dag än de gjorde i går eller att handla på ett annat sätt än sina föräldrar, sina syskon eller sina gamla kamrater.

Tidigare rökte jag hasch varje dag, nu gör jag det bara någon gång under veckosluten och jag har börjat förstå att det kanske inte är så smart, när man skall arbeta hårt följande dag. Jag har slutat använda annat stoff, för jag har bestämt mig att nu skall jag ta mig samman. KdX 6+

Elever som tidigare hade rökt hasch berättade att de för varje gång de lyckats säga nej när någon bjudit dem en pipa kände sig starkare och självsäkrare.

Innan jag började här rökte jag hasch. Men när jag började på skolan, så slutade jag med det. Jag bara bestämde mig för att det nu får vara slut. Det var nog mycket svårt, för alla mina kamrater rökte hasch. Men jag har lyckats hålla mig ifrån det. Men varje gång jag har sagt nej tack, så har jag känt mig starkare. För varje gång blir man lite starkare, det är svårt, men det hjälper en. DiX 9-

Efter det att jag började på TAMU har jag lagt av med att röka hasch och det tycker jag att är mycket positivt. KdX 3-

Den miljö där eleverna vistas har stor betydelse för huruvida de lyckas med att hålla sig borta från missbruk. Om man under arbetsdagarna och under fritiden kan vara i ett sådant sällskap där missbruket inte är det sammanhållande eller det centrala, så är förutsättningarna att själva hålla sig borta från missbruket betydligt bättre.

Nu har mitt förhållande till hasch förändrats. I fängelset rökte jag riktigt mycket hasch. Men efter att jag kom hit slutade jag med det. Jag ansåg att det att komma ut hit till skolan är ett sätt att sluta med haschmissbruket. Jag dricker inte mera annat än saft. DiX 6-

Jag har också haft ett haschmissbruk. Jag har levt två år i haschmissbruk. Haschmissbruket har blivit ett mindre problem. Tidigare rökte jag 20 gånger i veckan, nu röker jag 2 gånger, så det är stor skillnad. Skolan har nog bidragit till denna förändring, för här har jag också fått nya kamrater. DdI 10+

Att komma till TAMU och märka att det går att sluta med haschmissbruk var en positiv överraskning. Alla som hade lyckats med det upplevde det som en seger som de kunde vara stolta över.

När jag kom till skolan visste jag att nu måste jag ta mig samman och det gjorde jag. Nu går det bra. Jag vet att jag kan ta mig samman om det behövs. DdI8-

De som inte hade haft ett missbruk innan de kommit till TAMU visade sig inte ha fått negativt inflytande från de elevers sida som har haft missbruksproblem. Däremot har de elever som tidigare haft ett missbruk upplevt att de fått stöd i att hålla sig nyktra genom att de fått nya kamrater och kommit in i en ny miljö. Studieplatsen på TAMU har förändrat elevernas förhållande till missbruk i en önskad riktning.

Av svaren framkom att eleverna gjorde valet mellan haschmissbruk och skolgång klart för sig. Skolans atmosfär gynnar inte en positiv inställning till missbruk. Atmosfären skapas av personalen och av eleverna och eleverna är experter på vad det innebär att leva som missbrukare bland kamrater som missbrukar. Av eleverna som besvarade frågan om

missbruk uppgav två att de höll upp, men att de inte klart hade tagit ställning mot haschrökning. Den ena verkade mer eller mindre likgiltig ifråga om missbruk.

Om jag röker hasch, så röker jag, om jag inte röker, så röker jag inte, om jag dricker, så dricker jag, om jag inte dricker, så dricker jag inte. Jag bryr mig inte om vad som händer om jag skulle avge ett positivt resultat. Jag har inte ens tänkt på det. Jag är sådan. DdX11-

Eleven med denna attityd lämnade skolan samma dag som intervjun gjordes och fram till våren 2002 hade han inte återvänt till skolan. De elever som var internatelever på TAMU- Dragørskolan upplevde att kamraterna hade ännu större betydelse där än de hade på en dagskola, eftersom man var tillsammans också under fritiden. Eleverna nämnde att det var både på gott och ont. Eleverna betonade kamraternas centrala betydelse när det gällde att ta ställning till om man vill bo på en internatskola eller vara dagelev och bo självständigt. Det är inte ovanligt att TAMU-elever blir ertappade med att ha rökt hasch på skolan. Under mitt deltagande i skolarbetet följde jag med följande samtal mellan utbildningsledaren, yrkesläraren och eleven. För alla TAMU-elever från olika enheter ordnas ADB-kurser i TAMU-Dragør.

- *Vi har fått höra att du har rökt hasch på den andra skolan under din ADB-kurs. Vad har du själv att berätta om det som vi har hört?*
- *Ja, det stämmer. Jag har rökt hasch på skolan.*
- *Varför gjorde du det? Intresserar skolan eller ADB-kursen dig inte eller vad är det frågan om?*
- *Jo, den intresserar mig nog, men jag blev så frustrerad då vi inte har varsin dator utan måste bara sitta och vänta tills den andra av oss blir färdig. Vi är för många på kursen och där borde finnas flera datorer annars lär man sig ingenting.*
- *Gör du alltid så när du blir frustrerad över någonting? Löser du frustrationen genom att röka hasch eller har du andra sätt? Det kan uppstå frustrationer på en arbetsplats också. Lämna du då allt och går bakom hörnet och röker hasch? Tror du din frustration blir mindre?*
- *Det vet jag inte. Men jag känner frustration när jag inte har tillräckligt att göra.*
- *Men den här gången gjorde du så. Tycker du att det var ett smart sätt att lösa problemet med ADB-undervisningen? Talade du med läraren att du inte tyckte om arrangemanget?*
- *Nej, vad kunde han ha gjort. Där fanns för många elever och för få datorer. Men så smart vet jag inte om det var att röka hasch. Jag kunde ha låtit bli att göra det.*
- *Du visste också att det inte är tillåtet?*
- *Ja, det kände jag så klart till.*
- *Vad kunde du ha gjort i stället?*
- *Det vet jag inte. Skolan borde nog fixa att det finns tillräckligt med datorer åt varje elev.*
- *Så du menar att det var skolans fel att du rökte hasch? Hade du själv ingen andel i det?*
- *Visst hade jag det. Jag valde att röka hasch fastän jag visste att det inte var tillåtet, men då tänkte jag inte på vilka konsekvenser det kan få. Jag räknade inte med att bli fast.*
- *Vad menar du? Tycker du att det är helt okej för dig att röka hasch om du inte blir fast? Är det en sådan hållning du har till haschrökningen? Är det så att det är fel på dina hållningar och inte*

på att skolan har för få datorer? Du bör nog tänka efter vad det är du gärna vill. Vill du ha en utbildning eller vill du stå bakom knuten och röka hasch? Det skall du själv ta ställning till.

Samtalet fortsatte ännu med en diskussion om elevens ekonomi och hur haschrökningen påverkar den och huruvida han planerar att använda sin lön eller är det så att han har för mycket pengar? Vad annat än utbildningen är han villig att avstå ifrån i från för att kunna köpa hasch?

Genom samtalet ville personalen få eleven att inse hur han hade valt att lösa ett problem och att därefter ta ställning till om hans sätt var förnuftigt enligt honom själv. Hur skulle han handla i fortsättningen? Av detta samtal framkom att eleven inte helt hade tagit till sig skolans hållningar till haschrökningen. Eleven tänkte mera i termer av regler än i hållningar.

En god elevanda skapas på skolan genom att eleverna får fasta ramar att hålla sig till. Samtidigt får de den handlingsfrihet som behövs. Skolan har den inställningen att alla elever är viktiga resurser för varandra. Detta ger eleverna en uppgift, en extra roll som arbetskamrater. En allmän positiv atmosfär på skolan uppmuntrar eleverna till att stöda och hjälpa varandra. Eleverna sätter stort vikt vid det stöd de får av varandra på TAMU.

7.8 Att lyckas och att misslyckas

Eleverna på TAMU förenas av erfarenheten att många dörrar tidigare hade varit stängda för dem av olika orsaker. De flesta har trots sin unga ålder flera upplevelser av misslyckanden. Men lyckligtvis hade de också erfarenhet av tillfällen där de kände att de hade lyckats. TAMU eleverna berättar utifrån sina egna erfarenheter vad de anser vara orsaken till att de har lyckats eller misslyckats. De ger exempel på hur de själva tidigare hade försökt förändra sin livssituation, hur det hade gått och varför? De blev tillfrågade om någon annan person eller institution tidigare hade försökt hjälpa dem på ett nytt spår i livet och vilka deras erfarenheter var av det. Varför hade det lyckats eller misslyckats?

De institutioner som eleverna har kommit i kontakt med och som har försökt hjälpa dem att få fatt på en annorlunda livsstil får inget bra betyg. Orsaken framkommer i svaren: De har varit objekt för myndigheternas åtgärder, inte subjekt. Som elever på TAMU upplever det har man tidigare försökt förverkliga de olika myndigheternas planer och målsättningar, inte de ungas. Sådant är dömt att misslyckas säger de unga med en mun. I sina svar jämför eleverna på eget initiativ sina tidigare erfarenheter med dem de har från TAMU.

Beträffande socialarbetarna i kommunen menade TAMU-eleverna att de nog helt enkelt inte kan hjälpa dem. De elever som finns på TAMU har haft kontakt med socialarbetare antingen som mottagare av utkomststöd eller som klienter inom barnskyddet eller både och.

Ja, barnskyddsmyndigheterna på Jylland har nog försökt förändra min livsstil, inom olika institutioner. Sedan jag var 12 år har jag bott på olika barnhem, så visserligen är det många som har prövat att förändra mig. Men de har inte lyckats. Ju mer de har pressat mig, desto mer fel har det gått. Då vill jag inte! De har pressat mig för mycket och varit för mycket efter mig och därför har det gått fel. Jag vill bestämma själv. DdX 11 -

Min observation var att de erfarenheter som TAMU-unga har från olika slag av institutioner och myndigheter inte är goda. Eleverna som berättade om sin tid på barnhem eller internat vid en ungdomsskola blev under intervjuerna tydligt ångestfyllda.

En av eleverna som hade erfarenhet av både barnhem och ungdomsskola menade att institutionerna aldrig klarar av att ersätta de egna föräldrarna. Han ger en mycket träffande analys om varför en ung människa lyckas eller misslyckas och varför institutioner lyckas eller misslyckas. Han utgår från sin egen historia, som är ganska vanlig bland TAMU-eleverna och som vittnar om att livet för dessa elever ingalunda alltid har varit lätt.

På ungdomsskolan försökte de också påverka mig, men de misslyckades varje gång. Det är på grund av att det är en institution. Det som man saknar är en far och mor och när man inte har föräldrar, utan bara en pedagog som säger att du skall göra så och så. Det som man gör på institutioner är helt mekaniskt och man blir kastad runt och runt i systemet, som en boll. Kommer man in en gång på en institution, kommer man lätt in på en annan. På det sättet blir man bara förvirrad och då börjar man slåss mot pedagoger och institutioner. Och jag har erfarenhet av institutioner. Det går helt enkelt inte att jämföra TAMU med institutioner. Det är ett helt annat pedagogiskt system som man kör med här. KdX 8-

Några av TAMU-eleverna hade haft kontakt med kriminalomsorgen. Någon hade en villkorlig dom, en annan utförde sin samhällstjänst och någon sonade som bäst sitt brott.

Att straffa människor till förändring tror eleverna inte på. En elev med erfarenhet av kriminalomsorgen sade att kriminalomsorgen hade försökt förändra honom, men att det inte hade gått så bra, då de inte är så bra på att hjälpa unga kriminella. Men enligt honom är det inte endast viljan som det brister i utan också förmågan.

Ramarna har inte varit sådana att förändringen skulle ha varit möjlig.

Kriminalomsorgen har inte riktigt velat hjälpa mig framåt, så att jag skulle ha möjlighet att komma i arbete. Men vad jag har lärt mig är att packa en massa små saker i en påse. De har inte pengar till något riktigt arbete för fångar. DdX 12 -

Flera elever hade prövat att gå i en produktionsskola. Produktionsskolan har ungefär samma målgrupp som TAMU och därför är det vanligt att eleverna har erfarenheter från bägge skoltyperna. De elever som uttalade sig om produktionsskolan, ansåg att det inte hade ställts tillräckligt krav på dem inom produktionsskolan och därför hade det inte lyckats.

Den elev som deltagit i rehabilitering för missbrukare innan han började på TAMU var positiv till den behandling som han hade fått. Rehabiliteringsperioden förändrade hans livsstil så att det var möjligt att bli elev på TAMU.

I konsekvenspedagogiken betonar man människans egen vilja till något. För att bli elev på TAMU förväntas det att eleven skall vilja åstadkomma en förändring i sin livsstil, vilja få en utbildning och vilja ta sig ut på arbetsmarknaden. Elevernas svar gav belägg för att det är just människans egen vilja som är av avgörande betydelse om man vill åstadkomma en förändring i en ung persons livsstil. En elev säger att man måste förstå att ingen kan tvingas till en förändring mot ens vilja och att ingen kan förändras genom bestraffning. Det som TAMU-elever tidigare har upplevt är att man antingen försökt tvinga dem till något eller straffa dem fram till något. På TAMU utgår man från elevernas fria vilja, elevernas egna fria val som bestämmer utvecklingens gång. På TAMU förverkligar eleverna sina egna livsplaner - inte skolans, inte lärarnas och inte heller de olika myndigheternas.

Det att eleven tillåts välja själv, att själv bestämma enligt eget gottfinnande ser ut att vara förklaringen till att eleverna som tidigare misslyckats i andra system plötsligt lyckas inom TAMU.

Av 23 elever som besvarade frågan ansåg sju att den främsta orsaken till att de som tidigare hade misslyckats nu lyckades, var att TAMU lyckades förändra deras livsstil i enlighet med deras egen vilja. Det var deras beslut att nu skulle det ske. De hade tagit beslutet av egen fri vilja utan att bli pressade till det.

Ja, andra människor har försökt förändra mig tidigare. De människor som jag håller av har konstant försökt fråga mig: 'Varför kommer du inte i gång med någonting?', 'Vad använder du dina pengar till?' Men det måste komma inifrån en själv. Man måste själv komma till insikt om det. Det måste finnas en grogrund för detta, för påverkan, så att man själv kommer att tänka på detta. Jag var tvungen att fråga mig vilka som var mina vänner? Var det de som jag var ute och drack med eller var det de som ställde mig svåra frågor som började tära i mig? Det är de sistnämnda vännerna som man borde ha. De har ett intresse i mig och inte i den situation där vi är. Men det tar tid att förstå detta. De gånger jag har lyckats är de gånger jag har velat det själv. Det är viljan som är viktig. Den är A och O. Det handlar om viljan i alla situationer. När jag har misslyckats har det nog varit viljan som har saknats. DiX 9 -

Eleverna betonade vikten av att man själv kommer till insikt om sin situation och inser att så här kan det inte mera fortsätta. Ifall man inte är tillfreds med sin nuvarande situation med att bli tvungen leva på utkomststöd, med att inte ha något arbete, med att röka hasch och att därför hela tiden vara trött och slö och ingenting få gjort, då finns det en god grund för att man lyckas som elev på TAMU.

Att jag har lyckats har berott på att jag sagt till mig själv, nu vill jag vidare. Den andra orsaken har varit att jag har haft lärare som har hållit i mig och sett efter. TAMU är en bra skola och jag vill gå och jag vill gärna komma vidare. Jag har fått ett mål här. KdX 6+

Svaren tyder på en vilja till förändring och till att komma vidare, förenat med en positiv inställning till lärarna och till skolan där eleven upplever att tillvaron har fått mening. Detta har visat sig vara en god kombination av ingredienser för elever som lyckas förändra sin livsstil. Eleverna anser det vara viktigt att hela tiden kunna sätta upp nya mål i livet som det är möjligt att nå. Det hjälper en att flytta sina gränser i en positiv riktning berättade en elev.

Den nya miljön och de nya kamraterna är även av stor betydelse för att eleverna skall lyckas i att förändra sin livsstil.

Jag är helt överraskad över att jag kommit så bra igång med min utbildning. Jag har fått nya vänner. Det är just det som jag behövde. DdI 2 +

Att jag har lyckats beror på mig och på mina vänner, på det stöd jag har fått av dem. Förtroendet är mycket viktigt om man skall lyckas och riktiga vänner måste man ha. Men det är svårt att finna riktiga vänner. KdX 12 +

Det är inte så många saker som har lyckats för mig. När jag har sett mig omkring hur glada och pigga andra människor är, har jag sagt till mig själv, varför är inte jag också sådan? Jag vill ha ett annorlunda liv. Jag vill också pröva på något annat på något nytt. Då lyckades det! KdX 9 –

Man skall varje dag vara positiv till det man håller på med. Man skall bara säga till sig själv, idag skall jag lära mig något. Om man inte gör det börjar man bara kritisera det system där man är och man blir kritisk till de krav som ställs. KdX 10 -

Annat som eleverna räknade upp som orsaker till att de hade lyckats var att de fick arbeta med sådant som de verkligen var intresserade av och de fick lära sig det på ett sådant sätt som var bra för dem, d.v.s. genom praktiskt arbete. Det att det ställdes krav på dem upplevdes också positivt. En elev sade att ingen tidigare hade krävt något av honom, men att det nu fanns en lärare som gav honom den spark i baken som han väntat på! Eleverna nämnde att de hade fått mera ordning på sina liv, vilket var en förutsättning för att de skulle komma vidare. De var nyktrare nu än tidigare och de hade lärt sig att ta sig upp ur sängen i tid.

”Jag har aldrig lyckats med något tidigare. Nu på TAMU ser det ut att vara första gången. Man talar här på ett trevligt sätt till mig och jag trivs här. Det tror jag är det som gör att jag nu lyckas.” KdX 17 +

Eleverna anser att den respekt man visat dem och att de fått använda sin självbestämmanderätt är de viktigaste orsakerna till deras framgång inom TAMU.

I sökandet efter orsaker till att så många av eleverna alltid tidigare hade misslyckats i att förändra sin livsstil kunde eleverna se en spegelbild av det som TAMU representerade. Det handlade om andras planer med deras liv, planer där de inte var delaktiga, utan där de enbart sågs som objekt för myndigheternas åtgärder. Deras egen vilja respekterades inte och därför hade de inget intresse i att se myndigheternas planer lyckas. De saknade viljan till förändring, de hade inget mål med tillvaron, ingen orsak till att stiga upp på morgnarna, då de inte hade något att gå till. Orsakerna till att de misslyckades sökte de både hos sig själva och i sin miljö och livssituation, men oftast hos sig själva.

Jag har misslyckats för att jag inte har velat göra något, jag har bara velat sova. Jag har inte velat göra något den dagen och så har det gått flera veckor. Det är nog mig själva som det har berott på.
DdX 4 -

Då jag har misslyckats, så har det varit viljan som har saknats - viljan och motivationen. DiX 9 -

Jag tror att jag har misslyckats tidigare för att det nog aldrig har ställts riktiga krav på mig förr. Det har heller inte satts något ansvar på mig förr, så TAMU är ett helt annorlunda ställe.
DdX 12 -

I flera uttalanden kom det på olika sätt fram hur viktigt det är att omgivningen litar på eleverna och att det finns förväntningar på dem.

Till största delen tror jag att mina misslyckanden har berott på mig själv, men också på de skolor där jag har gått. Man har inte ställt tillräckligt stora krav på mig. De satte inget ansvar på mig. Jag tror att det skulle ha hjälpt mig om de hade ställt större krav på mig. Jag kom försenat varje dag ett par timmar, men det var ingen som sade något. De accepterade det och det var fel.
KdX 6 +

Balansgången mellan att ställa krav som är tillräckligt utmanande och att inte handla så att eleven upplever det som att han eller hon blir pressad är dock en svår sak. Två av eleverna uppgav som främsta orsak till det egna misslyckandet att de blivit för hårt pressade.

När jag blir pressad, misslyckas jag garanterat. När jag tänker efter de gånger då jag misslyckats ordentligt, har det varit gånger då jag varit utsatt för mycket stark psykisk press. Det klarar jag inte. KdX 8 -

Eleverna räknade upp några personliga egenskaper som de ansåg var en bidragande orsak till deras tillkortakommanden: att de inte hade tålmod, att de inte hade uthållighet, att de var för långsamma, att de hade dåligt humör och att de inte orkade som de andra.

En elev såg mycket dystert på sina framgångar i livet.

Det är ingenting som har lyckats för mig i livet. Jag kan inte komma på någonting där jag skulle ha lyckats. Jag har inte haft det bra här i livet. Jag har varit den typen som har gått omkring på stan. Det som jag är ledsen över innerst inne är att jag har gjort så många dåliga saker. Men jag vill förändra på det nu. DiX 6 -

Gemensamt för de TAMU-elever som blev intervjuade är att de alla visste vad det berodde på för deras del att det hade gått snett. Det kom fram i deras svar att de nog hade tänkt över saken. Lika klart var det att de allra flesta hade upplevelser av att ha lyckats och de visste också vad det berodde på: viljan. På TAMU hade de fått flera erfarenheter av att lyckas med något och att lyckas med att förändra sin livssituation gav dem nytt mod. För en del elever var TAMU den första plats, den första skolan där det såg ut att de hade framgång när de själva hade viljan och friheten att själva välja.

De var först när jag kom till TAMU som jag började ta livet på allvar. DiX 9 -

7.9 TAMU-eleverna och deras lärare två år efter undersökningen

I februari 2002 gjordes i undersökningen en telefonförfrågan till de båda skolorna. Avsikten var att få veta huruvida de elever som under eller efter undersökningstidpunkten hade lämnat skolan senare upptagit sina studier. En liknande telefonförfrågan gjordes angående lärarna för att få veta hur många av lärarna eller konsulenterna hade bytt arbetsplats eller arbetsuppgifter inom samma organisation. I augusti 2002 kontrollerades uppgifterna på nytt. Inga förändringar hade skett från februari till augusti 2002.

Av de 31 elever som intervjuades vid de två skolorna hade 16 elever slutfört skolan och fått arbete. Tretton elever hade man ingen kännedom om. De hade lämnat skolan och inte återvänt, men man visste heller inte om de hade arbete eller inte. Tre av eleverna som i ett skede hade lämnat skolan hade inom ett år sökt sig tillbaka och slutfört sin skola och fått arbete. Av de tolv eleverna på TAMU-Drøgør hade sex slutfört skolan och var i arbete, varav en inom ett kommunalt aktiveringsprojekt. Av TAMU-Københavns nitton elever hade tio slutfört skolan och var i arbete. En elev hade fött barn. En av eleverna var i fängelse. Om sju elevers situation hade skolan inte kännedom. Det fanns inte märkbara skillnader mellan de båda skolorna när det gällde skolans förmåga att behålla sina elever. Av de elever som deltog i undersökningen förlorade TAMU nästan hälften, utan att de återvände till skolan inom två år. Att förlora en så stor del av eleverna är ett problem, men samtidigt helt i förenlighet med skolans filosofi, där man utgår från att eleven själv bestämmer vad han väljer. Intervjuerna gjordes i oktober 1999 och i februari 2000. Uppföljningen av vad som hade hänt med eleverna gjordes första gången i september 2001. Det visade sig att de TAMU-elever som fått arbete efter avslutad skolgång, med ett undantag när, lyckats behålla sin arbetsplats eller t.o.m. byta den till en bättre. En av TAMU-eleverna som hade fått arbete strax efter skolan tyckte att han var dåligt behandlad på den arbetsplats där han var. Han sökte därför efter ett annat arbete, där han

skulle bli bättre behandlad och till och med skulle få bättre lön, varpå han sade upp sitt gamla arbete. Detta exempel visar att TAMU elever kan ta sig fram i arbetslivet och behöver inte hålla fast vid en sådan arbetsplats där de blir dåligt behandlade eller där lönen är mycket låg. TAMU-elever har möjligheter att förflytta sig och komma vidare i arbetslivet även efter skolan. Oron över att elever som utbildas till låglönearbeten skulle stanna i dessa arbeten för gott är kanske inte helt befogad. De har möjlighet att komma vidare när de väl har fått lite arbetserfarenhet.

De elever som hade slutfört sin skolgång på TAMU eller som stannat i skolan så länge att de skaffat sig de sociala färdigheterna som krävs i arbetslivet såg ut att ha skaffat sig den stabilitet de behövde för att hållas på arbetsmarknaden.

Det är möjligt att en del av de elever som inte har hört av sig till skolan även har ett arbete och klarar sig fint. Deras nuvarande situation har inte utretts inom ramen för denna undersökning, men kunde vara ett intressant undersökningsområde i framtiden.

Kvinnliga elever utgjorde en minoritet bland TAMU-eleverna. De kvinnliga eleverna som deltog i undersökningen visade sig ha något bättre framgång ifråga om att slutföra sina studier och ifråga om att få arbete. Av de kvinnliga eleverna i undersökningen slutförde fem sin utbildning och lika många fick arbete. Två kvinnliga elever avbröt sin utbildning av vilka en avbröt p.g.a. graviditet.

Elever med en annan etnisk bakgrund än dansk klarade sig inte lika bra. Av de 31 undersökta hade 10 en annan etnisk bakgrund och av dem slutförde endast två sin utbildning och av dem fick den ena arbete efter avslutad skolgång.

En del av de elever som deltog i undersökningen hade redan gått på TAMU i ett tidigare skede och var vid intervju tidpunkten så kallade återvändare. Av deras uttalanden kan man lära att trots att de tidigare inte hade lyckats slutföra sin utbildning på TAMU hade de ändå lärt sig något som de ansåg sig ha nytta av i arbetslivet. Den utveckling som sker hos eleverna, sker stegvis och tar flera år i anspråk. Den process som de inleder på skolan fortsätter även utanför skolan.

En uppföljningsperiod på två år är för kort för att det skall vara möjligt att uttala sig om hur det verkligen gick för eleverna. Skolan kontakter heller inte de elever som har avbrutit sin skolgång, utan det beror på eleverna själva om de informerar skolan om sin situation.

Förändringar har skett även i lärarkåren. En utbildningsledare hade blivit utbildningschef på en annan skola. Båda konsulenterna på TAMU-København hade fått nya arbetsuppgifter inom organisationen. Av dem fanns den ena ännu kvar på samma skola i augusti 2002. Driftsledaren från København har gått i pension. Omsättningen bland lärarna är stor. Av åtta yrkeslärare på TAMU-København har sex slutat. Båda lärarna från metallbranschen och från snickeriet har slutat, liksom en lärare från köks- och kantinutbildningen och läraren för fastighetsutbildning. En av de yrkeslärare som inom uppföljningstiden hade slutat på TAMU hade återvänt till samma skola och till samma undervisningsområde. Att vara lärare på TAMU är inte lätt. Det tär på krafterna. En del lärare gav under intervjuerna uttryck för att arbetet upplevdes som ansträngande fastän givande och att de i något skede hade övervägt att byta arbete. En av de lärare som hade

slutat hade arbetat på TAMU över tjugo år, de övriga mellan två och fyra. Endast en av fem yrkeslärare som deltog i undersökningen hade slutat på TAMU-Dragørskolan under uppföljningsperioden. Förklaringen står delvis att finna i att Dragørskolan hade anställt många nya yrkeslärare under ett till två år före undersökningen utfördes. De lärare som har slutat har velat göra någonting annat. En del av dem som har slutat har haft väldigt långa arbetsresor som tagit t.o.m. fyra timmar i anspråk dagligen. Ett krävande arbete förenat med långa arbetsresor tär på krafterna. Vilka de personliga orsakerna har varit för de lärare som har slutat på skolan har inte utretts inom ramen för denna undersökning.

De personer som har fått nya arbetsuppgifter inom sin gamla skola eller i en annan TAMU-skola har varit nöjda med omställningarna och med de nya arbetsuppgifterna. Rotationen av såväl elever som personal inom de olika skolorna upplevs av de berörda som positiva. De gamla som kommit till en ny skola för med sig värdefull erfarenhet, samtidigt som de får ompröva sina arbetssätt i en annorlunda skolmiljö med nya kolleger och elever. För både elever och lärare erbjuder TAMU-utbildningssystemet möjligheter att byta såväl uppgifter som miljö.

8. Avslutning

Syftet med denna undersökning har varit att granska TAMU-utbildningen som ett utbildningsalternativ till unga som är i fara att marginaliseras från yrkesutbildningen och därmed från arbetsmarknaden. Undersökningssuppgiften har varit tudelad. Dels ville jag beskriva uppläggningsen av TAMU - utbildningens konsekvenspedagogiska arbetssätt som är kännetecknade för detta utbildningssystem. Jag var intresserad av de nödvändiga förutsättningar som bör föreligga både i fråga om yttre verksamhetsramar och pedagogiskt arbete för att en dylik skola ska kunna utbilda sin målgrupp på ett optimalt sätt. Dels ville jag veta hur skolans personal och elever uppfattade TAMU -utbildningen och dess pedagogik. Avsikten var sålunda att studera vad det är som gör TAMU till en annorlunda skola för personalen som arbetar där och för eleverna. Jag ville se om det är möjligt att hitta nyckelbegrepp i skolans verksamhet som har betydelse för lärare och elever då de vill åstadkomma en förändring som förbättrar elevers förutsättningar att få ett arbete.

Det är inte möjligt att förstå TAMU utbildningens roll och den popularitet som skolans verksamhet mött bland beslutsfattare och tjänstemän, utan att känna till vad som skett i det danska samhället sedan 1990-talet. Då upplevdes den höga arbetslösheten som ett allvarligt hot mot den danska välfärdsstaten. Arbetslösheten ansågs kunna förorsaka en allvarlig samhällskris om den tilläts fortsätta. Man såg inte problemet enbart som en samhällsekonomisk kris utan också som en kris som gällde människors delaktighet i arbetslivet. De förluster och sociala risker som är en följd av en hög ungdomsarbetslöshet, ansågs vara allvarligare hot än de kostnader som det skulle kräva för att förändra situationen. Med stor politisk enighet genomfördes arbetsmarknadsreformen i syfte att höja sysselsättningen och att trygga den danska välfärdsstatens framtid. Det fanns inte planer i något skede att använda reformarbetet till att försöka skrota välfärdsstaten, enigheten om den saken var stor. Arbetsmarknadsreformen, som inföll i en högkonjunkturperiod gav snabbt synliga resultat. Även det danska socialförsäkringssystemet sågs över, för att korrigera sådana mekanismer som bidrog till att förlänga arbetslösheten. Reformerna som genomfördes gick kraftigt in för att åtgärda de problem som var synliga och som kunde avhjälpas med arbetsmarknadspolitiska och socialpolitiska åtgärder. De strukturella problemen gavs stor uppmärksamhet. Rättigheten och skyldigheten att delta i aktiveringen eller i yrkesutbildningen var bland de viktigaste åtgärderna som sattes in för att minska arbetslösheten bland ungdomar.

Man lyckades sänka arbetslösheten bland unga under 25 år från 13,00 % år 1994 till 3,40 % år 2001 när den var som lägst. De aktiveringsåtgärder som sattes in för att höja sysselsättningen bland unga bidrog till den positiva utvecklingen. Den arbetsmarknadsreform som genomfördes hade enligt min mening en avgörande betydelse för att sysselsättningsituationen förbättrades bland de unga och överlag i Danmark. Trots att TAMU- utbildningen funnits till för samma målgrupp enda sedan 1974, fick utbildningsformen en större efterfrågan. Nya skolor grundades i olika delar av landet för att bättre kunna svara på den efterfrågan av utbildning för en speciell målgrupp av unga. I denna undersökning står TAMU utbildningen som ett exempel på en utvidgad

kompetensgivande utbildning där de unga vid sidan av yrkesutbildningen också får möjligheter att förbättra och höja sin sociala kompetens. Trots att TAMU är en småskalig utbildningsinstitution, riktar den sig till en viktig målgrupp, dvs. den grupp av unga som har fallit utanför de vanliga utbildningskanalerna och som därtill är belastade av sociala problem av olika slag. TAMU erbjuder en möjlighet till praktisk yrkesutbildning och de elever som mest behöver den har förturen, dvs. de som har svårast att komma in i utbildningen. För inträde till TAMU krävs att eleverna är villiga att säga nej till droger, nej till våld och nej till kriminalitet och att tacka ja till arbetslivet.

På flera punkter är TAMU en unik utbildningsinstitution inom det danska utbildningssystemet. Det anser såväl personalen och eleverna inom TAMU. Många av dem har erfarenheter av andra skolor eller aktiveringsprojekt, och kan därför göra jämförelser.

Det första som skiljer TAMU från andra utbildningsinstitutioner är det sätt på vilket den kompetensgivande utbildningen förverkligas. Att uppfostringsarbetet får en så central roll i arbetsmarknadsutbildningen är ovanligt och att det dessutom är knutet till en speciellt pedagogisk arbetsmetod är unikt inte bara i Danmark utan även i andra länder. Kombinationen av yrkesutbildning som ges genom deltagandet i praktiskt arbete genom en pedagogik som bygger på existensfilosofi är en ovanlig kombination. För det andra har skolans existens och skolans möjligheter att hålla fast i sin pedagogik tryggats genom en författning: Bekedgørelse om Træningsskolens arbejdsmarkedsuddannelser. Undervisningsministeriets bekendgørelse 01/01/2004. Det är ett privilegium för TAMUs ledning att i en skola få utgå från pedagogiska målsättningar och för personalen att få hålla fast vid pedagogiken. Det är inte förunnat alla skolor. För det tredje har lärarna på skolan tillgång till pedagogiska styrredskap som andra skolor saknar, men de är samtidigt också bundna till de konsekvenspedagogiska arbetssätten och hållningarna. Lärarna har rätt att skicka bort sådana elever som visar genom sina handlingar att annat är mera intressant för dem än att få utbildning.

Konsekvenspedagogiken utgör sålunda den grund som TAMU utbildningen vilar på. Utan konsekvenspedagogik skulle TAMU vara som vilken som helst skola eller aktiveringsverkstad. Enligt eleverna är TAMU en annorlunda skola för dem därför att de nu lär sig något. Arbetsmetoderna har utvecklats under många år och de pedagogiska redskapens användbarhet har testats av tusentals elever. Det danska samhället har erbjudit skolan goda yttre förutsättningar för att tillämpa sin pedagogik genom att garantera trygga ekonomiska ramar för ett långsiktigt arbete och genom att bekräfta legitimiteten av konsekvenspedagogiken.

I intervjuundersökningen med elever i två TAMU -skolor, framkom följande signalement som enligt dem gör TAMU till en unik utbildningsinstitution.

Det viktigaste signalementet är att TAMU är starkt och tydligt förankrat i en konsekvenspedagogisk hållning och en människosyn som genomsyrar hela verksamheten. Tillämpningen av konsekvenspedagogiken är skolans varumärke, som alla elever och lärare är medvetna om. Denna pedagogik och den existensfilosofiska hållningen präglar allt arbete. Personalen har på ett förståeligt sätt lyckats förklara för eleverna vad denna konsekvenspedagogik betyder. Trots att den är förankrad i existensfilosofi, som inte hör

till de lättaste att förstå, har de elever som valt att stanna i skolan antagit skolans sätt att resonera. De elever som intervjuades var av många orsaker fascinerade av pedagogiken.

1. De kände att de för första gången blev bemötta med respekt
2. De blev sedda, trodda och behövda
3. Det fanns någon som ställde krav på dem
4. De hade tillfälle att genom sina handlingar visa vilka de är
5. De hade rätt att själva ta ansvar för det de gjorde
6. De hade frihet att välja vad de gjorde med sina liv och med sin framtid
7. TAMU öppnade en dörr för dem till yrkesutbildning och därmed till arbetslivet. För dem fanns det inte så många öppna dörrar
8. TAMU erbjöd dem också en ny kamratkrets, en ny gemenskap, bostad och varm mat varje dag
9. De utförde ett riktigt arbete och fick en riktig lön
10. Skolan var intresserad av deras framtid inte av deras förflutna.

Många av de elever som deltog i intervjun ansåg att detta koncept för inläring som man byggt upp inom TAMU fungerade för dem. En viktig orsak till detta var att yrkesutbildningen inte var teoretisk, utan var förlagd till praktiskt arbete. Eftersom många elever hade haft problem i skolan samt läs- och skrivsvårigheter var TAMU en skola där de upplevde att de hade möjligheter att lära sig ett yrke. Eleverna var medvetna om att det inte var på TAMU endast för att få yrkesutbildning, utan att de också måste lära sig en hel del annat. Det att skolans personal visade dem respekt gjorde ett starkt intryck på många elever och de fick lust att fortsätta skolgången. Att betala lön i stället för bidrag är samhällets sätt att visa eleverna respekt.

De upplevde att de inte blev pressade av någon, utan deltog i utbildningen för att de själva ville. Konfrontationerna och de processer som eleverna gick igenom upplevdes till övervägande del som positiva. Eleverna uppskattade att någon ställde krav på dem, det var ett tecken på att det fanns förväntningar på dem och att någon trodde att de skulle klara det. Vidare uppskattade eleverna att någon vuxen berättade för dem vad de ansåg vara fel med deras människokontakter eller deras attityder gentemot arbetet.

I två TAMU-skolor redogjorde personalen i intervjuundersökningen för de grundförutsättningar som måste finnas för att det ska vara möjligt att använda konsekvenspedagogik i yrkesutbildning.

Det viktigaste är att skolan kan erbjuda riktigt arbete för eleverna, en realistisk arbetssituation där eleverna har tillräckligt att göra och där de kan lära sig både yrkesmässig skicklighet och social kompetens. Det bör finnas tillfällen då läraren kan konfronteras med eleven. Om det inte finns arbete för eleven kan man inte kräva att eleven skall arbeta flitigt. Det är nödvändigt att ha arbetssituationer där eleven kan handla; där han kan göra försök och misstag; där han kan få handledning av läraren och av kamrater och där han kan öva sig att samarbeta med andra. Konsekvenspedagogiken kan användas endast i arbetssituationer. För eleverna är arbetssituationerna realistiska vad

gäller krav på noggrannhet, tidsschema, bemötande av kunder men också ifråga om lön. Detta är TAMUs styrka och skiljer TAMU från aktiveringsprojekt som finns till för att ge arbetsträning. Skolorna är realistiska laboratorier där eleverna kan lära sig vilka konsekvenser ett visst beteende kan få i arbetslivet och där de får veta hur andra människor uppfattar dem. TAMU är unik i den bemärkelsen att det hör till att eleven förr eller senare misslyckas. Misslyckanden ses som värdefulla inlärningsmöjligheter, tillfällen att stanna upp och tänka efter, att genomgå processer och komma vidare i sin personliga och sociala utveckling. Vikten av ett meningsfullt innehåll i det verkstadsarbete som erbjuds de unga har betonats i andra undersökningar som handlar om aktivering av unga (Nyyssölä & Pajala 1999; Paakkunainen 1995; Virtanen 1998; Söderlund 1995). Även om aktivering i sig är viktigt för de unga arbetslösa (jmf. Weisse & Broogaard 1997; Petersen & Trænes 2004) förväntar sig de unga ändå meningsfullt arbete.

Lika viktigt som att eleverna har tillräckligt med arbete är, att personalen är utrustad med en människosyn där man tror på varje människas lika värde. Ingen är mera människa än någon annan. Människosynen är indeterministisk; man tror att människan är fri och klok nog att fatta sådana beslut som är bäst för henne och att hon har en förmåga att utvecklas och förändras. Utan en tro på människans möjligheter till utveckling och en annorlunda framtid är det inte möjligt att arbeta på TAMU. En annan förutsättning för att arbeta på skolan är att arbeta utgående från och att förbinda sig till de konsekvenspedagogiska principerna.

Det som enligt personalen gör TAMU unik som undervisningsinstitution kan sammanfattas enligt följande:

1. En uttalad tro på elevens utvecklingsmöjligheter och sikte på framtiden, inte på det förflutna
2. Realistiska arbetslivskrav på eleverna, inte frågan om aktivering eller om behandling
3. Rätten att ta ansvar för sin utbildning och för sitt arbete.
4. Riktig lön för riktigt arbete, i motsats till bidrag.
5. Utgångspunkten är elevens önskan om att få ett yrke och komma ut i arbetslivet
6. Samarbetet mellan eleven och skolan är frivilligt, ingen utbildar sig på TAMU mot sin vilja
7. Utbildningen är kompetensgivande för eleverna, vilket ger dem möjlighet att komma vidare såväl i arbetslivet som inom utbildningssystemet.

Lärarna engagerar sig i elevernas planer, men det handlar inte om skolans eller lärarens prestige, utan om elevens utbildningsplaner.

En estetisk skolmiljö och boendemiljö på internaten är också ett varumärke för TAMU. En vacker skolmiljö uppfostrar till ansvarstagande, den bidrar till att öka trivselen och motivationer och signalerar att eleverna är respekterade och förtjänar en trivsam omgivning för sin utbildning.

Denna undersökning och tidigare undersökningar (Evaluering af unge-TAMU 2000) visar att den målgrupp som TAMU arbetar med är på många sätt utmanande. År 2000 hade 64,5 % av TAMU - eleverna en avbruten utbildning bakom sig och 21 % hade avbrutit sin grundskolan på årskurs 8 eller senare. Vidare hade 49,7% av eleverna levt på utkomststöd omedelbart före de kom till TAMU, 40 % hade blivit dömda för ett brott och 52,9 % har tidigare haft missbruk av hasch eller andra liknande medel (Evaluering af unge - TAMU 2000, 39-45). Dessa bakgrundsuppgifter är samlade under samma tidpunkt som undersökningen för denna avhandling blev gjord. Uppgifterna om målgruppen berättar att de unga har haft svårigheter förutom med att komma in i arbetslivet också med sin skolgång; med att följa samhällets sociala normer och med sitt förhållande till missbruket av hasch.

I bedömningen av i vilken mån TAMU har lyckats i sitt arbete måste man utgå från de målsättningar som skolan har haft för sin verksamhet, dvs. att få de unga ut i arbetslivet. Det andra som man kan jämföra med när man önskar mäta framgången är att utgå från de förväntningar som de unga själva har haft på skolan och på det de önskar lära sig. Bland önskemålen kan nämnas bl.a. att lära sig att stiga upp på morgnarna, att lära sig visa respekt och att tala vackert till andra, att inte vara så "fyrkantig", att lära sig samarbeta, att komma ifrån missbruket och den kamratkrets som är förenad med det, att få ett yrke att få ett arbete, att inte hamna i fängelse osv.

Av utbildningsresultaten från TAMU är en del lättare att mäta, medan andra är nästa omöjliga att registrera eller omvandla till mätbara enheter. Hur mäter man det att eleven säger att han nu är gladare och förhåller sig positivt till livet eller att han nu har lust att stiga upp på morgnarna och har lust att arbeta? Kan man mäta det att eleven säger att han har fått ansvarskänsla? Kan man tillförlitligt mäta hur många elever som har slutat med sitt haschmissbruk? Allt detta är resultat av de processer som eleverna genomgår under sin utbildning och som med stor sannolikhet underlättar elevens möjligheter att få arbete men som är svåra att mäta. Därför mäter man det som är lättare dvs. hur många elever som kommer i arbete efter avslutad TAMU - utbildning. Men inte heller det är lätt. Senare gjorda undersökningar tyder på att resultaten som visar att TAMUs elever möjligheter att få arbete blir bättre ju längre tid det gått från avslutad TAMU - utbildning (Nystrup Lund, 2003).

Såväl personalen som eleverna vill att tiden på TAMU skall resultera i en förändrad livsstil hos eleverna för att förbättra deras möjligheter att få en anställning i framtiden. När en TAMU elev har fått arbete är det ett tecken på att han lyckats förändra sin livsstil. Personalen kan se hur eleverna förändras och en stor del av eleverna, 28 elever av 31, säger att de själva eller någon i deras omgivning har märkt att en förändring skett. Personalen har sett positiva och bestående förändringar också hos elever som har avbrutit sin utbildning inom TAMU.

Kort sett kan man säga att det arbetssätt som skolan har ger resultat i den bemärkelse att såväl elever som personal kan se en förändring hos eleverna och se att konsekvenspedagogiken verkar. Att man på TAMU valt arbetssituationen för att träna de unga i att förändra sina hållningar har varit lyckat. Andra undersökningar (Henriksson &

Wikström, 1994; Meeuwisse 2001) visar liknande resultat dvs. att där man ger människor en uppgift, ett riktigt arbete och ett ansvar så hjälper det människorna att förändra sin livsstil. I försöken att rehabilitera personer med missbruksproblem tycks ett meningsfullt arbete spela en viktig roll. En av eleverna i denna undersökning säger att han förändras i det ögonblick då han får någonting förnuftigt att göra.

Eleverna i denna undersökning önskade lära sig ansvar. Eleverna visade stolthet över att de lärt sig ta ansvar, t.ex. genom att stiga upp i tid på morgnarna. Det upplevdes som något av det svåraste i början, men utbildningen på TAMU gav dem en orsak att vakna. Det är ett krav på TAMU att komma i tid, och eleverna visste att deras insats behövdes på skolan. Eleverna anser att de har lärt sig att hålla tider och hålla avtal bättre än tidigare..

TAMU har varit framgångsrik i att lära eleverna att se sambandet mellan handlingar och handlingarnas konsekvenser. Detta har hjälpt eleverna att se att de har möjlighet att välja och att deras val har betydelse. Eleverna uppger i denna undersökning att de har lärt sig att ta ansvar, att samarbeta, att kommunicera och att vara mera trovärdig. Eleverna uppger att tiden på skolan har förändrat deras fritid och deras vänkrets. TAMU har lärt eleverna att fritid och arbete har ett samband. Den regelbundenhet i dygnsrytm som skolgången förutsätter har på flera områden bidragit till förändringar i elevernas livsstil.

Personalen har kunnat se positiva förändringar också hos de elever som har valt att avbryta utbildningen. Pedagogiken har inverkat även på dem. För många TAMU- elever har det inte handlat om en tillfällig förändring, utan om en förändring på längre sikt, en förändring av livsstil och av värderingar. Blyga elever berättade att de blivit modigare och positivare i förhållande till andra människor. Lärare har sett människor, som ingen tidigare har trott på, förvandlas till duktiga och ansvarfulla arbetstagare. Man för inte statistik över hur elevers ansvarstagande växer, men det som TAMU måhända är bäst i år att lära eleverna ta ansvar.

TAMU utbildningen, med dess hållningar, miljö och kamratskap har varit framgångsrik när det gäller att stöda eleverna i deras försök att ta avstånd från sitt missbruk. I undersökningen blev 25 elever tillfrågade om sitt förhållande till missbruk. Av eleverna uppgav 11 att alkohol och hasch inte var något problem för dem och därför hade tiden på TAMU inte förändrat något. Dessa 11 svarade att de aldrig rökt hasch. De som inte hade rökt hasch utgjorde en minoritet bland eleverna. Men de trodde att de kanske var de enda som inte hade rökt hasch och trodde att haschrökningen var ännu vanligare bland eleverna. Av de 25 tillfrågade eleverna uppgav 14 att de hade rökt hasch innan de började på skolan. Av dessa 14 uppgav 12 att deras förhållande till haschrökning hade förändrats just innan de började skolan eller efter det att de börjat skolan. De som inte hade haft ett missbruk innan de började sin utbildning hade inte påverkats negativt av andra elever som haft missbruksproblem. Däremot har de elever som tidigare missbrukat upplevt att de fått stöd att hålla sig nyktra tack vare nya kamrater och en ny miljö de kommit in i. Att komma till TAMU och märka att det går att sluta haschmissbruket var en positiv erfarenhet. TAMU hade lyckats förklara för eleverna att missbruk och TAMU utbildning inte hör ihop, att eleverna måste välja vad de går in för. Detta ställningstagande är inte

moraliserande, utan endast konstaterande. Eleverna hade också klart för sig att en missbrukare inte får behålla sitt arbete också om han har lyckas få ett.

De krav som skolan ställer på eleverna tolkas av eleverna som ett tecken på förtroende - personalen har förväntningar på dem. Detta upplevs som någonting mycket positivt och något dylikt har de inte upplevt tidigare. Eleverna anser att TAMU lyckats ställa liknande krav som kommer att ställas på dem i arbetslivet.

Ett av de viktigare principerna i skolans sätt att arbeta är att all uppmärksamhet riktas antingen på den aktuella situation eller på framtiden. Elever och personal spiller inte tid på att blicka bakåt, på att förändra sådant som inte går att förändra. Det har upplevts som befriande att blicken kan riktas framåt på det som eleven kan påverka. Också Mikkonen (2000) betonar i sin forskning vikten av framtidsfostran. Hon anser att det är viktigt att de unga tränas så att de kan tänka i framtidsperspektiv, för att de ska kunna nå sina mål. Enligt framtidsforskningen är det meningen att de unga ska växa till individer som styr utvecklingen och aktivt påverkar förändringen. TAMU elever är medvetna om sina möjligheter och har ett annorlunda förhållande till sina misslyckanden.

Avsikten med den arbetsmarknadsutbildning som TAMU ger är att hjälpa de unga att komma ut i arbetslivet. Av de 31 elever som intervjuades från två TAMU skolor i oktober 1999 och i februari 2000 hade 16 slutfört skolan och fått arbete. Två år efter intervjuundersökningen i februari 2002 var av dessa elever fortfarande 15 i arbete, varav en inom ett kommunalt aktiveringsprojekt. Vid en kontroll av uppgifterna hade situationen inte förändrats fram till augusti 2002. TAMU skolorna hade inte uppgifter om de elevers situation som hade avbrutit sin skolgång och inte återvänt till skolan inom två år. Av TAMU - Dragør skolans 12 elever som intervjuades hade sex slutfört sin skolgång och av dem var fem i arbete två år senare och den sjätte eleven deltog i kommunal aktivering. Av TAMU - Københavnskolans 19 elever hade 10 slutfört sin utbildning och alla hade ett arbete. Båda skolorna förlorade ca. 50% av de elever som deltog i intervjun. Det är möjligt att en del av de TAMU- elever som avbrutit sin utbildning också arbetade, men om dem har skolan inga uppgifter. Resultatet tyder dock på att TAMU lyckats väl i sin uppgift att få ut i arbetslivet de elever som deltog i intervjun och som slutförde sin utbildning, och att de flesta också lyckats behålla sina arbetsplatser i minst 2 år från intervjuperioden. Av de 31 elever som intervjuades hade 10 elever av icke dansk bakgrund. Av dessa 10 slutförde endast två sin utbildning och av dessa två fick den ena arbete. Avbrytningsprocenten är högre för elever med annan än dansk etnisk bakgrund. Elever med annan etnisk bakgrund ansåg att de hade ett sämre utgångsläge på arbetsmarknaden därför att de hade ett utländskt efternamn. Då det i denna undersökning handlar om endast två elever med annan etnisk bakgrund som slutfört sin utbildning, kan man inte dra för långtgående slutsatser av resultatet. Enligt Nord Larsens (1998) undersökning om verkningar av "ungeindsatsen" har arbetslösheten inte ett systematiskt samband med den etniska bakgrunden.

Enligt Evalueringen af unge -TAMU (2000) visade den intervjubaserade undersökningen att 60 % av eleverna fick arbete omedelbart efter avslutad TAMU utbildning. Antalet respondenter var lågt och det var inte möjligt att bedöma om det var fråga om ett

systematiskt bortfall i förhållande till den stora grupp av tidigare elever, som det inte var möjligt att få tag på. Därför måste talet 60 % betraktas med ett visst förbehåll. En registreringsundersökning från år 2000 visar att 42 % av de tidigare eleverna var i arbete ett år efter avslutad TAMU utbildning. De nya effekttalen för 12 månader varierar mellan 40-45 % och kan tolkas som en reell höjning av sysselsättningseffekten i förhållande till uppgifterna från mitten av 1990-talet som ligger som grund för evalueringen år 2000 (Nystrup Lund, 2003). År 2003 gjorde Nystrup Lund en uppföljningsundersökning av TAMU-utbildningen. Uppföljningsevalueringens uppgift var att mäta sysselsättningseffekten som TAMU-utbildningen har haft. År 2000 slutförde 20 % av de antagna TAMU eleverna sin utbildning, men år 2002 slutförde 49 % av eleverna utbildningen. Enligt Nystrup Lunds uppföljningsundersökning ser resultaten för sysselsättning av alla TAMU elever att förbättras ju längre tid det går från avslutad TAMU utbildning. Av alla TAMU elever under tiden 1999 till första halvåret av 2003 fick 43 % arbete en månad efter avslutad utbildning, 42 % efter ett halvt och 48 % efter ett år. Enligt Nystrup Lund (2003) skall detta ses mot bakgrunden att andelen elever med annan etnisk bakgrund än danskt har vuxit betydligt. Med tanke på att TAMU utbildar en målgrupp som belastas av många problem och som tidigare har haft stora svårigheter att skaffa sig utbildning och arbete, kan de nyaste resultaten med en sysselsättningseffekt mellan 40-45 % anses vara goda.

Undersökningen om KrAmi-projektet i Sverige visar att användningen av den konsekvenspedagogiska arbetsmetoden ger goda resultat även i samhällsekonomiskt hänseende. Konsekvenspedagogik har använts för att hjälpa personer med kriminell bakgrund tillbaka till arbetslivet. För varje krona som satsats på denna verksamhet har avkastningen varit 13-18 kronor (Nyström 2005, 11).

Det som talar för att TAMU - utbildningen har gett resultat är att de elever som man har utbildat och som kommit in i arbetslivet i de flesta fall är kapabla att behålla sina arbetsplatser. Resultatet av uppföljningen i denna undersökning ger en positivare bild av TAMU – utbildningens sysselsättningseffekter än Nystrup Lunds (2003) uppföljningsundersökning. Det kan delvis tänkas bero på att året 1999 enligt TAMU var ett mycket gott verksamhetsår och att effekterna av det faktum att andelen elever med annan etnisk bakgrund än danskt växt betydligt.

Huruvida eleverna gick i en dagskola eller bodde på ett TAMU-internat tycktes inte ha någon betydelse för deras möjligheter att få arbete efter avslutad skolgång.

Den framgång som TAMU har haft i sitt arbete att utbilda unga arbetslösa kan bero på:

- a) Pedagogiska faktorer
- b) Organisatoriska faktorer
- c) Ekonomiska faktorer

TAMU utbildningen är ett positivt inslag från samhällets sida att hjälpa eleverna vidare i livet. Detta kan tolkas så att TAMU elevernas uppfattning om den utbildning de får överensstämmer med Torfings beskrivning på dansk, god "workfare" där utbildning,

myndiggörande, kvalificering och arbetslivserfarenhet är de centrala målsättningarna och där människorna i den goda modellen får makt genom “workfare”.

Pedagogiska faktorer

TAMU har lyckats närma sig sin målgrupp på ett sådant sätt som tilltalar den och som är ett svar på utbildningsbehovet som eleverna har. Nyckelbegreppen som t.ex. respektfullt bemötande, tron på elevens förmåga till förändring, praktiskt arbete, samtal, handledning, kravställning, ansvar, framtidsorientering och satsningar på utslussning till arbetslivet eller till annan utbildning ingår i TAMU – utbildningen.

Ett framgångsrikt arbete med konsekvenspedagogik som redskap kommer av att personalen har en god kännedom om konsekvenspedagogikens natur. Annars kan de inte använda den eller också kan det finnas en fara att den missbrukas om den har uppfattats fel. Det skulle leda till ett destruktivt straffsystem som styrs av regler. Personalen bör förstå att konsekvenspedagogiken inte är styrd av regler utan av hållningar, annars är det fråga om teknik. Den utbildning som all personal får i konsekvenspedagogik är till för att ge de arbetsredskap som behövs. Medarbetarmöten innebär en kontinuerlig grupphandledning i det pedagogiska arbetet och en kontinuerlig utvärdering av det man gör.

Flitig användning av de konsekvenspedagogiska redskapen förbättrar resultaten. Ju mera pedagogiken används, desto bättre verkar den. Samtal och konfrontationer underlättar elevens utveckling. Bonussystemet som finns på TAMU gör processen snabbare. Pengarna har en stor kraft även i pedagogiska sammanhang.

TAMU utbildningen innehåller en fyra veckor lång utslussningsperiod i slutet av utbildningen. Eleven kan under den tiden fortsätta att arbeta på skolan och söka arbete samt få tips och stöd från skolans personal. TAMU har satsat på utslussningsperioden och enligt *Evaluering af unge TAMU (2000)* har eleverna varit nöjda med den hjälp de fått från skolan. Möjligheten till en fyra veckors utslussningsperiod upplevdes positivt av personalen. I denna undersökning utfrågades inte eleverna om erfarenheterna av utslussningsperioden. Enligt *Weisse & Brogard (1997)* försummar skolorna i många fall utslussningen av elever till fortsatt utbildning eller till arbetslivet, trots att de har en så stor betydelse för slutresultatet av hela arbetet. Också finska undersökningar tyder på att det i andra system brister i fråga om utslussningen och planeringen samt i hur inträdet i arbetslivet ska ske (*Söderlund, 1995; Nyssölä 1999; Paakkunainen (red.) 1995*). Det är vanligt att de unga inte vet vad som kommer att hända med dem efter tiden på en skola eller i verkstadsarbetet och planeringen av den ungas framtid är bristfällig. På TAMU är planeringen av tiden efter skolan kontinuerlig. Allt tar sikte på den dag då eleven ska in i arbetslivet.

Organisatoriska faktorer

TAMU har haft en god och målmedveten ledning som har lyckats på ett handfast sätt utveckla pedagogiken och styra verksamheten. Av en sådan ledning krävs visioner och en tro på elevernas förmåga att utvecklas. Att skolans ledare har varit en auktoritet både för

sin personal och för eleverna har underlättat reformarbetet på skolan. Det överensstämmer med Fisker påstående (1995) att ledarrollen är viktig för en verksamhet, därför att ledaren är nyckelfiguren och motorn. Ledarens karisma är av avgörande betydelse. Även ledarens kontakter till beslutsfattare och aktörer inom arbetsmarknadspolitiken är av stor vikt. Alla TAMU skolor har en gemensam ledning vilket underlättar upprätthållandet av en gemensam linje. Tröskel för personalen att vända sig till Föreståndarsekretariatet är lågt och kontakten mellan personalen och skolans ledning informell.

Kännetecknande för TAMUs organisation är att den är en dynamisk och reflekterande organisation. Ledningen kännetecknas av ett ovillkorligt och helhjärtat engagemang, kund-orientering, kontroll av kvaliteten på interna processer, fortlöpande förändringar och förbättringar av arbetssätten och allas medverkan där kvalitetsförbättringar inte endast är en ledningsfråga (Røvik 2000, 54-55).

TAMUs ledning har följt med de förändringar som har skett i arbetslivet och på arbetsmarknaden och anpassat utbildningen till den efterfråga som finns. Men man följer också med förändringarna i ungdomskulturen och de utmaningar den ger. Organisationen anpassas till de förändrade behoven för att ordna utbildning. Ledstjärnan är att de unga ska utbildas för arbetslivet. Personalen är medveten om att de har sitt arbete så länge som det finns behov av att utbilda unga inom deras område. Utbildningslinjer har lagts ner och nya utbildningslinjer har skapats allt efter den efterfrågan som finns på arbetsmarknaden. Den kontinuerliga evalueringen av verksamheten som sker under medarbetarmöten utgör ett viktigt inslag i utvecklingen av organisationen och dess verksamhet.

Personalen på TAMU är med avsikt mycket heterogen. De har olika utbildningsbakgrund, olika arbetslivs- och livserfarenheter. Den pedagogiska utbildningen får personalen efter att den anställts på skolan. Personalen är skolans styrka och svaghet. Det är personalen som tillämpar konsekvenspedagogiken, använder verktygen och tillämpar metoderna. Personalen är bäraren av hela skolans kultur, om personalen inte är det så förmedlas inte heller attityderna till eleverna. Personalen ställer krav, ger anvisningar, ställer frågor och griper in så att eleven måste tänka. En engagerad personal engagerar eleverna, med en slapp personal blir också eleverna slappa. TAMUs personal är engagerad. På TAMU är personalens roll att hjälpa eleven vidare, men det är eleven själv som ska ta sig fram. TAMU personalen ger eleven argumenten för varför man ska lära sig något eller varför man ska vara trovärdig. Kontakten mellan lärare och elever är god, men båda har sina egna roller.

Ekonomiska faktorer

TAMUs ekonomiska självständighet är en framgångsfaktor som gjort att skolan kan hålla fast vid sin pedagogik. Om skolan inte skulle få sina kostnader täckta genom en budgetlag, utan de ekonomiska resurserna skulle vara direkt bundna till elevdagar är det möjligt att skolan skulle vara tvungen att ge avkall på sin pedagogik. I den nuvarande situationen har skolan bättre möjligheter att ställa krav på eleven och att använda sig av de övriga konsekvenspedagogiska redskapen. Den ekonomiska trygghet som finns för skolans verksamhet är en uppenbar fördel som garanterar möjligheterna till ett långsiktigt

arbete i motsats till projektverksamhet. Det faktum att eleverna får lön under sin utbildningstid (11-18 månader) är en lönsam samhällsinvestering som betalar igen sig inom kort (personlig kommunikation O.Hygun 6.10.2000).

TAMU unga uppskattade högt den lön som skolan betalar dem och deras förbättrade ekonomi hade en positiv inverkan på deras aktivitet och intresse för att utbilda sig. Lönen har stärkt deras självkänsla och gett dem självrespekt. Många elever uppgav att det var lönen som i första hand lockade dem till utbildningen. Julkunen (2002) har tidigare kommit fram till resultat som visar att de danska ungdomarna söker arbete aktivare än de finländska gör och att ungdomarna i Danmark lider inte så mycket av arbetslösheten som ungdomarna i Finland där arbetslösheten upplevs som svår främst pga. de ekonomiska problemen. Enligt Julkunen är uppfattningen att ungdomar med en god ekonomi förblir arbetslösa felaktig, men att bristen på pengar däremot har en förlamande effekt och gör det svårt att få arbete. Att bli ekonomiskt oberoende och fri från myndigheternas insyn var viktigt även för TAMU – unga. Många TAMU - elever sade att de inte hade kommit till skolan för att få utbildning om de hade varit berättigade endast till bidrag.

Heikkinens undersökningar styrker betydelsen av de ungas sociala nätverk och kamratkretsen (Heikkinen, 1999). Att få se att andra också har lyckats att ta sig ut ur en situation som kan förefalla hopplös ger inspiration och nytt mod. Bytet av den sociala miljön t.ex. kamratskapet, boendemiljön och fritidsmiljön, är utan tvivel till fördel vid ett rollbyte. Såväl eleverna som personalen ansåg i denna undersökning att eleverna lär sig minst lika mycket av sina kamrater som de lär sig av lärarna.

Har TAMU fyllt sin uppgift som en institution vars uppgift är att hjälpa unga arbetslösa att få ett yrke och ett arbete? Avslutningsvis kan det konstateras att TAMU på ett konkret sätt har lyckats klargöra för eleverna idén med den existentialistiska filosofin. Eleverna är mycket medvetna om sin frihet att välja mellan olika alternativ och om att de är ansvariga för sina handlingar. Eleverna har lärt sig fråga vad de vill göra av sin framtid. De har fått en bättre bild om sig själv och ser med tilltro på sina möjligheter. De pedagogiska processerna under utbildningstiden har påverkat deras attityder och livsstil. De har fått yrkesutbildning och arbetserfarenhet, samtidigt som de tränats i samarbete, argumentation och konfrontation. Med säkerhet har deras sociala färdigheter förbättrats och därmed deras möjligheter att komma i arbete. Men alla TAMU elever har inte slutfört sin utbildning, därför att de valt någonting annat. För dessa elever var TAMU inte de rätta skolan. Orsaken till varför så många elever som börjat som elever på TAMU väljer någonting annat har inte sökts inom ramen för denna undersökning. Men jag anser att av TAMU elever krävs en stor målmedvetenhet, stark motivation och nykterhet för att klara av de krav som skolan ställer. Alla elever har inte haft denna vilja. Alla elever har heller inte fått arbete, men många har hittat sin plats i livet.

Diskussion om metodik och tillförlitlighet

Materialet i denna undersökning bygger på deltagande observation och temaintervjuer med personal och elever. Deltagande observation och temaintervjuer kring olika tema visade sig vara lämpliga datainsamlingsmetoder. Att arbeta sida vid sida med skolans

elever och lärare är en bra satsning, som ger en god inblick i det sätt på vilket skolan arbetar, samt en god kännedom om målgruppen och deras målsättningar i fråga om tiden på TAMU. Genom möjligheten att delta under många månader i skolans dagliga arbete, anser jag mig ha fått en realistisk bild av livet på TAMU. Om jag endast hade besökt skolan för att göra intervjuer, hade jag troligen missat många värdefulla detaljer i arbetet med de unga. Under en kortare tidsperiod är det möjligt att ge en alltför positiv bild av verksamheten och sådana svar som forskaren kan tänkas förvänta sig, men genom deltagande i arbetet under många månader blir bilden realistisk.

Den förhandsinformation som jag hade fått från föreståndarsekretariatet om skolans målgrupp visade sig vara riktig. Min tanke var att vid sidan av den deltagande observationen och temaintervjuerna låta ett antal elever föra dagbok över de processer de gått igenom under en månads tid och av vilka de själva hade lärt sig något. Jag hade blivit informerad om att eleverna inte var så duktiga på att skriva och att det inte var sannolikt att de kunde delta i dagboksundersökningen. Att skriva om upplevelserna visade sig vara för svårt för denna målgrupp.

Med tanke på målgruppen och de förestående intervjusituationerna är den deltagande observationen speciellt motiverad i detta sammanhang. Många av eleverna, som kom att delta i undersökningen hade dåliga erfarenheter av samarbetet med myndigheter. De hade otaliga gånger blivit utfrågade om allt möjligt, om barndomen och uppväxtförhållande, om skolgången och arbetslösheten, om missbruk och kriminalitet. Det kunde tänkas att en del av dem var trötta på att svara på främmande personers frågor. Därför var det viktigt att först bli bekant med eleverna. Det var viktigt att eleverna visste varför undersökningen gjordes, vilken deras roll var, hur man skulle använda uppgifterna osv. Eleverna skulle kunna känna sig trygga när de lämnade ut sig själv, som respondenter. Att sitta vid sida delta i det dagliga arbetet var ett bra sätt för att skapa en naturlig kontakt till eleverna. Med tanke på metodval i andra liknande undersökningar kan denna information vara viktig. Eleverna var däremot mycket öppna när de muntligt redogjorde för sina processer och inläringssituationer. De öppna frågorna visade sig vara användbara, då eleverna ofta berättade mycket mera och mycket utförligare än jag hade förväntat mig. Min erfarenhet är att denna målgrupp av elever bäst kan undersökas genom samtalsliknande intervjuer. Vid två intervjutillfällen med elever önskade eleverna att en av konsulenterna skulle finnas med under intervjun som tolk. Dessa två elever var oroliga för att de inte skulle förstå frågorna då de hörde att jag kom från Finland. Det faktum att skolans personal fanns med under två intervjuer kan ha påverkat svaren. De svar som de gav skilde sig emellertid inte märkbart från svaren från eleverna som jag intervjuade utan tolk. Eftersom undersökningen inte fokuserade sig på orsaker till avbrytning av utbildningen, utan snarare på orsaker som höll eleverna kvar i skolan, ställdes inte direkta frågor om utbildningens nackdelar. Genom de öppna frågorna kunde eleverna dock komma med sina kritiska synpunkter som framgår av elevcitaten i undersökningsdelen. Det är dock skäl att påpeka att bland de elever som intervjuades var flertalet sådana som lämnat skolan en eller flera gånger men återvänt. De elever som aldrig återvänt finns inte med i denna undersökning.

Med facit i hand skulle ett mindre antal intervjuobjekt ha varit tillräckligt för att ge nästan samma information. När det gäller elevintervjuerna fanns det flera som var villiga att berätta om sina erfarenheter från TAMU än vad som kunde tas med i undersökningen. Personalintervjuerna löpte på planerat sätt. Alla intervjuade var öppna och hjälpsamma och besvarade även de känsligaste frågorna. Under inofficiella samtal fick jag sådan information om skolans verksamhet som jag själv inte hade förstått att fråga. Mina kunskaper om skolan ökades också genom deltagandet i all den lärarutbildning och fortbildning som ordnades under den tid jag var i Danmark. För att få en realistisk bild av skolans vardag var deltagandet i de dagliga medarbetarmötena värdefull, då man där diskuterade lösningar till problem som uppstått i skolans praktiska arbete eller i tillämpningen av pedagogiken.

Kan då denna undersökning anses vara tillförlitlig? Vad som berör elevernas tillfredsställelse med sin tid på TAMU har liknande uppfattningar konstaterats i en samtida undersökning (Evaluering af unge- TAMU, 2000) fastän frågorna inte var exakt likadana och insamlingsmetoden var en annan. Erfarenheter av användningen av konsekvenspedagogiken har dokumenterats från Leira öppna fängelse i Norge, gällande personalens erfarenheter och de talar också om positiva erfarenheter från arbetet med fångar som haft narkotikaproblem. Sysselsättningseffekten bland de personer som deltog i denna undersökning är betydligt högre än i Nystrup Lunds undersökning från 2003. En förklaring kan tänkas vara att en del elever som i min undersökning uppgavs vara i arbete kan ha arbetat inom ett kommunalt aktiveringsprojekt. Enligt de uppgifter som var tillgängliga uppgav en tidigare elev att hans arbete var av den arten. På basen av de resultat som denna undersökning gav var avbrytningsprocenten bland de intervjuade elever hög, ca. 50%, men de elever som slutförde sin utbildning fick, med undantag av en elev, arbete och en annan f.d. elev deltog i ett kommunalt aktiveringsprojekt. Min uppfattning är att TAMU utbildningen fyller väl sin roll i att förbättra de unga arbetslösas möjligheter att komma in på arbetsmarknaden.

Fortsatt forskning

Med tanke på fortsatt forskning kunde det vara intressant att följa upp tidigare TAMU - elever genom en kvalitativ djupintervju efter en längre tid. Speciellt intressant vore det av den orsaken att man redan vet av den uppdatering som gjorts huruvida eleverna är i arbete eller ej, om andelen elever i arbete blir högre ju längre tid det har gått sedan TAMU utbildningen (jmf. Nystrup Lund (2003)). Det skulle också vara intressant att få ett svar på de orsaker som bidragit till att en del elever avbryter sin utbildning. Det kan tänkas finnas skillnader till orsaker beroende på om de lämnar skolan i ett tidigt eller sent skede av utbildningen. I undersökningen nämnde en av eleverna att om man en gång har varit TAMU - elev och fått höra att man är ansvarig för sina egna val och handlingar så går ränderna aldrig ur en och man kan inte bete sig lika ansvarslost som man hade gjort tidigare. Intressant vore också att höra de elevers syn på TAMUs påverkan som lämnat TAMU för någonting som då varit viktigare för dem. En annan intressant synvinkel på vidare forskning skulle vara att undersöka de TAMU elevers karriärsutveckling som slutfört skolan och fått arbete efter avslutad skolgång. Oftast börjar eleverna i ett lågavlönat yrke, men man vet att

de inte stannar i dessa arbetsuppgifter för evigt. En del kritik har riktats till att unga arbetslösa slussas in i låga statusyrken och låga lönearbeten. Hur kommer situationen att vara t.ex. efter 10 år? Alla de elever som blev intervjuade i denna undersökning har gett sitt samtycke till att de kan sökas upp senare för en uppföljningsundersökning.

Omsättningen i lärarkåren har tidvis varit hög. Det är förståeligt då arbetet på en TAMU-skola kan bedömas som mera krävande än i en annan skola där lärarna inte har lika många roller i sitt arbete. Många TAMU-lärare har också långa arbetsresor som tär på krafterna. I denna undersökning har det varit möjligt att intervjua lärare som har haft erfarenhet av andra utbildningssystem och rehabiliterande organisationer innan de började sitt arbete som lärare eller konsulenter på TAMU, men en ny synvinkel på arbetet som TAMU-lärare kunde fås genom att i efterhand be dem bedöma för- och nackdelarna med att arbeta med konsekvenspedagogik som metod. Efter att lärarna har fått avstånd till sitt arbete som TAMU-lärare kan deras syn på skolans för- och nackdelar ha förändrats.

Användbarheten av TAMU-modellen i Finland

I Danmark har de elever som har haft nytta av TAMU varit sådana elever som blivit utslagna från andra utbildningssystem eller som har haft problem med missbruk eller kriminalitet och som därför haft svårigheter att komma in på arbetsmarknaden. Problemet med utslagning från utbildningssystem och arbetsliv är akut också i Finland.

I Finland kunde alltså TAMU-modellen utgöra ett alternativ till att nå de unga som inte är så sjuka att de skulle vara i behov av behandling. För sådana unga som i brist på meningsfullt arbete eller lämplig yrkesutbildning har valt en oregelbunden livsstil där missbruk och kriminalitet ingår kan TAMU-modellen bli ett alternativ. Den kan även vara ett gott alternativ för "curlingungdomar" som ännu inte av en eller annan orsak har behövt ta eget ansvar. Det finns orsak att anta att samhället i framtiden inte kan nå önskade och varaktiga resultat genom en kostbar behandling eller bestraffning av unga i samhällets marginal. TAMU-modellen kunde i viss utsträckning utmana institutioner och straffanstalter, genom att erbjuda en verksamhet som är mera konstruktiv och som har lägre kostnader. Enligt eleverna i denna undersökning ger arbetsmetoder som bygger på ömsesidig respekt, frihet och ansvar samt bättre förutsättningar för livsstilsförändringar, än metoder som bygger på förnedring, skam och bestraffning. Unga friska människor som inte är sjuka behöver ingen behandling, men de behöver lära sig ett yrke och livets grundläggande spelregler. Samhällsekonomiskt är denna modell förnuftig. En kostnadsjämförelse har gjorts mellan TAMU-utbildningen och fängsvården i Danmark. Jämförelsen är relevant då man beaktar att nästan hälften av TAMU-eleverna har kommit i kontakt med rättvisan. Jämförelse visar att utgifterna för en TAMU-utbildning kostar mindre än 1/5 av vad verkställandet av ett straff i ett slutet fängelse och mindre än hälften på en öppen anstalt. Ändå säger de elever som har erfarenheter av såväl fängelser som av TAMU att fängsvården inte kunnat hjälpa, medan utbildningstiden har bidragit till synliga förändringar i deras livsstil. Tillika måste man komma ihåg att man med detta arbetssätt inte kan nå alla. Hälften av eleverna avbryter sin utbildning och de samhällskostnader som kan undvikas

genom denna typ av utbildning berör endast en speciell grupp av unga: de som vill men som tidigare inte har haft möjlighet att få en yrkesutbildning.

Undersökningen visar att eleverna kan ta sig ur sitt missbruk, om det ställs krav på dem, om de har en regelbunden dags rytm och om de får möjligheter att visa vad de kan. Likaså kan de unga ta sig ur kriminalitet om det finns alternativ för dem. Yrkesutbildning och arbete är vad de unga behöver för att komma bort från sitt missbruk. Kostnaderna för utbildningen på TAMU är mindre än en 1/3 av kostnaderna för missbrukarvård i Danmark. Missbrukarvård och TAMU utbildning är inte i alla situationer alternativ till varandra. I många fall behöver eleverna först delta i missbruksrehabilitering för att senare kunna påbörja en utbildning. Men TAMU systemet är en meningsfull fortsättning till missbrukarvården i det skede då eleven ska gå vidare i sin utveckling.

Elever som genomgått TAMU -utbildningen och fått ett arbete blir inte endast ekonomiskt självständiga, utan de lär sig också att sköta sina ärenden och sina räkningar. Under utbildningstiden får de dessutom hela tiden träning i problemlösning, konflikthantering, samarbete och ansvarstagande. Om eleverna lyckas med sin livsstilsförändring, minskar det belastningen för social- och hälsovårdsapparaten. Det att "hjälplösa" människor lär sig att hjälpa sig själva kan av en del "förmyndare" ses som ett hot. Det finns en stor marknad i form av olika slag av behandlingsinsatser som kan gå förlorad om de unga får lära sig att klara sig själv.

De största samhällsekonomiska besparingarna fås om man lyckas få de unga i arbete och att ta vara på sin kapacitet och sina kunskaper. Då blir dessa samhällsmedlemmar bidragsgivare i stället för bidragsmottagare. Att ställa en ung människa åt sidan är det största misstag samhället kan begå.

Konsekvenspedagogiken har använts inom arbetsmarknadsutbildningen i Danmark och inom arbetsförmedlingen i Sverige samt inom ett öppet fängelse i Norge. Erfarenheter från personal och klienter är positiva. I Danmark har konsekvenspedagogiskt arbetssätt använts förutom i utbildning av unga, också i utbildning av vuxna arbetslösa. År 2005 påbörjades ett utbildningsupplägg för personer under 18 år som vantrivs i den vanliga grundskolan och riskerar att avbryta eller har avbrutit den. Jens Bay ställer sig inte främmande för tanken att utarbeta ett konsekvenspedagogiskt arbetssätt som kan användas i förskoleundervisningen.

Nya okonventionella modeller som rubbar de gamla cirkelarna är helt nödvändiga om man vill förebygga ungdomsarbetslöshet och all de sociala problem som är en följd av att de unga inte har hittat sin plats och sina uppgifter i arbetslivet. Om de hittills använda metoderna skulle ha fuserat på ett önskvärt sätt, så skulle problemet med ungdomsarbetslösheten vara löst. Det behövs ett fördomsfritt och indeterministiskt förhållningsätt från samhällets och arbetsmarknadens sida att ta tillvara de ungas arbetsinsats. Detta förutsätter både strukturförändringar i samhället och i arbetsmarknadspolitikerna för att ge de unga en plats i arbetslivet samt nya socialpedagogiska arbetssätt. Ett sådant samhälle är trovärdigt som har mod att övergå från ord till handling.

Den "danska modellen" har flera gånger tagits upp också i den finska arbetsmarknadsdebatten. Genom denna undersökning har jag velat belysa närmare det tänkesätt och den "story line" som funnits som grund för det reformarbete som genomförts i Danmark på

1990-talet i avsikt att höja sysselsättningsnivån. Min förhoppning är att denna undersökning ska bidra till en fortsatt diskussion om alternativa handlingsmodeller inom arbetsmarknadspolitiken och alternativa undervisningsmetoder för att bereda alla unga plats på arbetsmarknaden. Det blir en ödesfråga för vårt socialpolitiska system.

Litteratur och källor

- Ahti, H. (1998). *Näin syntyi vaihtoehtoinen ammattikoulu osaksi uudistuvaa koulutusjärjestelmää*. Vantaa: Vankeinhoidon koulutuskeskus.
- Arbejdsmarkedsrådet (2002). *Arbejdsmarkedsredogørelse 1 kvartalet 2002*.
- Arbejdsmarkedsreformerne –ét statusbillede*. (1999). København: Arbejdsministeriet.
- Arbejdsmarkedsstyrelsen, (1997). *Arbejdsmarkedsstyrelsens årsberetning 1997*. København.
- Bach, H.B; Larsen, J.A & Rosdahl, A. (1998). Langtidsledige i tre kommuner (98:9), Kbh: Socialforskningsinstituttet. Ingår i: Nielsen & Nielsen. (2001). *Bedre aktivering – metodbog*. Århus: Sociologisk Analyse og Arbejdsmarkedsstyrelse.
- Baeghete, M. (1989). *Individualisation as Hope and Disaster. A Socio-economic Perspective*.
- Bauman, Z. (2002). *Det individualiserande sambället*. Uddervalla: Daidalos Ab.
- Bay, J. (1982). *Avvikelse og Ansvar*. København.
- Bay, J. (1997). *Laering, udvikling og kompetence*. København.
- Bay, J. (1999). "Oprør mod den sociale arv" i tidskriften *Aktuelt* 17.9.1999.
- Bay, J. (2005). *De metodiske principper i konsekvenspedagogikken*. Træningsskolans Arbejdsmarkedsuddannelser. Føreståndarsekretariatet. Grundlagstekster till brug under gennemførelse af TAMU-PG.
- Bekendtgørelse. *Bekendtgørelse om Træningsskolens arbejdsmarkedsuddannelser*. *Arbejdsministeriets bekendtgørelse nr. 910. 02/09/2000*. Opæves af *Bekendtgørelse om Træningsskolens arbejdsmarkedsuddannelser*. *Undervisningsministeriets bekendtgørelse 01/01/2004*.
- Berlin, I. (1967). *Two concepts of Liberty* i Quinton Anthony: *Political Philosophy*. Oxford: University Press. (142-151)
- Berrtung, B. (2000). *Den utidige Kierkegaard –og vor tid*. København: Reitzel.
- Bjerregård, R. (1981). *Førsök, eksperimenter, formyelse*. Socialministeriet.
- Bollnow, O. F. (1976). *Ekstistensfilosofi og pedagogikk*. København: Ejler.
- Borg, W.R & Gall, M.D (1989). *Educational Research. An introduction*. 5:e upplagan. New York: Longman.
- Born, A & Jensen, P.H. (2001). *Activation – Workfare or Life politics?* Paper presented at the Conference on Social Policy, Marginalisation and Citizenship, research stream 6, Aalborg University, 2-4 November 2001. Ingår i: Hirsjärvi, S; Remes, P& Sajavaara P. (2002) 6-9:e upplagan. *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: Tammi.
- Braun, T & Nielsen, A (2001). *Metoder i aktivering af 'svagt stillede dagpengemodtagere' - sørgeskema- og interviewundersøgelse*. Sociologisk Analyse. Risskov.
- Brauhn, K. (1968). *1900-luvun pedagogisia virtauksia*. Keuruu: Otava.
- Brug for alle – Danmark 2010 og et mere rymmeligt arbejdsmarked*. (2001). København Arbejdsministeriet, Erhvervsministeriet Indenrigsministeriet Socialministeriet Undervisningsministeriet Økonomiministeriet Finansministeriet.
- Christiansen, E. (2002). *Retligheter og pligter i et velfærdshistorisk perspektiv*. Nordisk Sosialt Arbeid 4/2002 (226-233).
- Danmarks statistik. (1994). *Arbetsløshet*.

- Danske arbejdspladser- Plads till alle?* (2002). Resultater og perspektiver fra Socialforskningsinstituttet forskning om arbejdsmarkedets rummelighed. 02:6. København: Socialforskningsinstituttet.
- Den danske arbejdsmarkedsmodel og den arbejdsmarkedspolitiske udvikling.* (2001). København: Arbejdsministeriet.
- Det Europæiske Institut for Forberedning af Arbejds- og Levevilkor. (2002). *Koordinering af aktiv social og arbejdsmarkedspolitik. Danmark.* Copenhagen: Oxford research A/S.
- Egidius, H. (1986) *Positivism – Fenomenologi – Hermeneutik.* Lund: Studentlitteratur.
- Elinkeinoelämän Keskusliitto. (2004). *Tulevaisuusluotain. Menestysklustereita tänään ja 2015: Fakta ja visioita osaamisen ennakoinnin tueksi. Väliraportti 1.* Helsinki.
- Engelsted, N. (1995). *Personlighedens allmene grundlag I, II.* Aarhus: Univforlag.
- Esping-Andersen, G. (1999). *Social Foundations of Postindustrial Economies.* Oxford University Press.
- Et nyt arbejdsliv.- tilbud, rettigheder og pligter.* (2001). Arbejdsmarkedsstyrelsen.
- European Commission. (2001). *European Commission White Paper: A new impetus for European youth.* Brussels: Commission of the European Communities.
- Evaluering af unge TAMU.* (2000). Andet udkastet. København: PLS Rambøll Management.
- Fisker, J. (1995). *Forsøgsprojekter og offentlige organisationer.* København: Amterns og kommunernes forskningsinstitut. Københavns Universitet.
- Fler i arbejde – analyser af den beskæftigelsespolitiske indsats.* (2002). Beskæftelseministeriet.
- Frankl, V.E (2002). *Ihmisyiden rajalla.* Keuruu: Otava. Original: (1959) *From Death-Camp to Existentialism; Man's search for Meaning.* Boston: Beacon Press.
- Fridberg, T. (red.) (2002). *Socialpolitik – indsats og virkninger.* Resultat og perspektiver fra Socialforskningsinstituttets forskning i socialpolitik og effektivitet i velfærdsproduktionen. 02:29. København: Socialforskningsinstituttet.
- Fridhov, I.M. & Hammerlin, Y. (1994). *Travelt men meningsfyllt. En undersøkelse om det å tjenstgøre på Leira.* Dokumentation och debatt. Oslo: KRUS Kriminalvårdens utdannelsesenter.
- Giddens, A. (1994). *Beyond left and Right,* Cambridge: Polity Press.
- Hajer, M. (1995). *The Politics of Environmental Discourse.* Oxford: Clarendon Press. Ingår i: Torfing, J. (2003). *Den stille revolutionen i Velfærdsstaten – fra forsørgelse og hierarki til aktivisering og netværksstyrning.* Ingår i: Madsen, P & Pedersen, L. (red). (2003). *Drivkræfter bag arbejdsmarkedspolitikken.* 03:13. København: Socialforskningsinstituttet.
- Hammerlin, Y. (1997). *Konsekvenspedagogik – en samtale med Jens Bay den 26.11.1996 om Konsekvenspedagogik idag.* Småskriftserie. Kriminalforsorgens utdannelsesenter. nr. 2/97.
- Hammerlin, Y. & Larsen, E. (1997). *Menneskesyn i teorier om mennesket.* Oslo: Ad Notam Gyldendahl.
- Hansen, H; Lind, J. & Hornemann, Møller. (2000). *To work or not to work – that is not the question in the state of Denmark,* Alborg University; Paper. Ingår i: Christiansen, E. (2002) *Rettigheter og pligter i et velfærdshistorisk perspektiv.* Nordisk Sosialt Arbeid 4/2002 (226-233).

- Hansen, J.T. (1997). ”Egenvilje er ikke fri vilje”. Ingår i: Bertelsen ”Den frie vilje”, Forum for Antropologisk psykologi nr. 2/1997.
- Heikkinen, M. (1999). *Sosiaaliset verkostot ja syrjäytyminen nuoruudessa*. Janus vol. 7 (2) 1999, 133-149.
- Helne, T. (1995). *Riccardo Luccini – syrjäytymisteoriaa Sveitsissä*. Janus 3 (3), 285-293.
- Hendeliowitz, J. (2003). *Decentralisering og regionalisering – arbejdsmarkedspolitikens effekt og virkningen på arbejdsmarkedet*. Ingår i: Madsen, P & Pedersen, L. (red). (2003) *Drivkrafter bag arbejdsmarkedspolitikken*. 03:13. København: Socialforskningsinstituttet.
- Henriksson, J-H. & Wijkström, F.(1998). *Basta arbetskooperativ – ett tecken i tiden?* Socialvetenskaplig tidskrift, vol. 5 nr 2-3, 194-221.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1991). *Teemahaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. (1997). *Johdatus kasvatustieteeseen*. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S; Remes, P & Sajavaara P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Holme, I.M. & Solvang, B.K (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Hougaard, B. (2004). *Curlingföräldrar och servicebarn. En handbok i barnuppföstran*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Hurme, H. (1989). *Att observera beteende*. Rapport från pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, 28.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. (1997) *Sosiaalipedagogiikka*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- International Labor Office (1999). *Employing Youth: Promoting employment-intensive growth. Report for the Interregional Symposium on Strategies to Combat Youth Unemployment and Marginalisation*. 13-14 December 1999, Geneva.
- International Labour Office (2004 a) *Global Employment Trends for youth*. Geneva: ILO.
- International Labour Office (2004b). *Improving prospects for young women and men in the world of work. A guide to Youth Employment. Policy consideration and recommendation for the development of National Action Plans on Youth Employment*. Geneva: ILO.
- Janhonen, S. & Nikkonen, M. (toim.) (2001) *Laadullisen tutkimuksen menetelmät hoitotieteessä*. Juva: WSOY.
- Jonson, G. (1978). *Det sociala arvet*. Falköping: Tidens Förlag. Folksam. Femte upplagan.
- Julkunen, I. & Malmberg-Heimonen, I. (1998). *The encounter of high unemployment among youth. A Nordic Perspective*. Työpoliittinen tutkimus 188. Työministeriö. Helsinki.
- Julkunen, I. (2001). *Being Young and Unemployed - Reactions and Actions in Northern Europe*. Helsingfors: SSKH Skrifter 14. Helsingfors Universitet.
- Julkunen, R. (2003). *Työ – elämää ja politiikkaa*. Ingår i: Helne, T; Julkunen, R; Kajanoja, J; Laitinen-Kuikka, S; Silvasti T & Simpura, J. (2003). *Sosiaalinen politiikka*. Helsinki: WSOY.
- Kautto, M; Heikkilä, M; Hvinden, B; Marklund, S and Ploug, N (1999). *Indroduktion. The Nordic Welfare States in the 1990s*. Ingår i Kautto, M. m.fl.(red.): *Nordic Social Policy. Changing welfare states*, 1-18. London: Routledge.

- Kierkegaard, S. (1991). *Philosofiske smuler* i Sören Kierkegaard Samlede Vaerker. Bind 6. Udgivet af A.B. Drachmann, L.J. Heiberg og H.O. Lange. København: Gyldendahl.
- Kildal, N. (2001). *En ny väg för välfärdsstaten*. I Kildal, N. (red). (2001). *Den nya sociala frågan om arbete, inkomst och rättvisan*. Göteborg: Daidalos Ab.
- Kortteinen, M & Tuomikoski, H. (1998). *Työtön. Tutkimus pitkäaikaistyöttömien selviytymisestä*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Kosonen, P.(1998). *Pohjoismaiset mallit murroksessa*. Tampere: Vastapaino.
- Kronen, H. (1980). *Sozialpädagogik. Geschichte und Bedeutung des Begriffs*. Frankfurt am Main: Fischer Ingår i: Hämäläinen, J. & Kurki, L . (1997) *Sosiaalipedagogiikka*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Kuoppanen, M. & Virtanen, P. (2000). *Innovatiiviset työpajat*. ESR-julkaisut 64/00. Työministeriö. Helsinki.
- Larsen, C.A. (2000). Det danske miraklet set fra jorden – en revurdering af grundlaget for aktivstrategien. Aalborg Universitet.
- Levinson, J. (2001). *Kvalitet i aktiveringen – genom dialog med brugerne. Inspirationshäfte*. København: Astor Promentor.
- Lindsay, C & Mailand, M. (2004). *Different routes, common directions? Activation policies for young people in Denmark and in the UK*. International Journal of Social Welfare 2004:13: 195-207.
- Loftranger, J. (1999) *Aktivering eller medborgerskab. Nå, hvad laver du så? Om arbejde, arbejdsløshed og kvalifikationer i det 21 århundrede - et debatskrift i anledning af Magistraternes Arbejdsløsheds-kasses 25 års jubilæum*. Magistraternes Arbejdsløsheds-kasses, i Christiansen, E. (2002). *Rettigheder og pligter i et velfærdshistorisk perspektiv*. Nordisk Socialt Arbeid 4/2002 (226-233).
- Lübcke, P. (1988). *Filosofiflexion*. Stockholm: Forum.
- Lönnroth, A. (1987). *Maskrosbarnen*. Malmö: Svenska Dagbladets förlag.
- Madsen, B. (1999). *Sosialpedagogik og samfundsforvaltning – en grundbok*. Köpenhamn.
- Madsen, P & Pedersen, L. (red). (2003). *Drivkrafter bag arbejdsmarkedspolitikken*. 03:13. København: Socialforskningsinstituttet.
- Marburger, H. (1981). *Entwicklung und Konzepte der Sozialpädagogik*. 2. Auflage. Munchen: Juventa. Ingår i: Hämäläinen, J. & Kurki, L . (1997) *Sosiaalipedagogiikka*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- J. & Kurki, L . (1997). *Sosiaalipedagogiikka*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Matihsen, R. (2004). *Sosialpedagogik från teori till praxisfält – inblick i den tyska diskursen om socialpedagogik från 1890-talet fram till slutet av Weimar-tiden*. (15-53). Ingår i Erikson, L; Hermansson, H-E & Munger, A-C (red). (2004). *Sosialpedagogik och samhällsförståelse. Teori och praktik i socialpedagogisk forskning*. Brutus Östlings bokförlag Symposion: Stockholm.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Meldgaard, O. (1998). *Koefoeds Skolens Historia 1928-1998*: Koefoeds skolens tryckeri.
- Meeuwisse, A (2001). *Ett bögrisk projekt. Om missbrukarrehabilitering på Basta arbetskooperativ*. Sköndals Institutets skriftserie nr.18.

- Mikkonen, A. (2000). *Nuorten tulevaisuudenkuvat ja tulevaisuudenkasvatus*. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuun Yliopisto. Joensuu.
- Muhulum, A. (1981). *Sozialpädagogik und Sozialarbeit. Eine vergleichende Darstellung zur Bestimmung ihres Verhältnisses in historischer, berufspraktischer und theoretischer Perspektive*. Inaugural-Dissertation. Frankfurt am Main: Eigenverlag des Deutschen Vereines für öffentliche und private Fürsorge i Hämäläinen, J. & Kurki, L. (1997). *Sosiaalipedagogiikka*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Munck, A G. *Marginaliserende unge får ny chance på TAMU*. Artikel i Ny & NÄ, Utvecklingscentralen for folkeopplysning og voksenundervisning nr. 53/ 1999.
- Møller, M. (2000). *I Fars Vold*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Niemayer, C. (1998). *Klassiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft*. Weinheim: Juventa Verlag i Mathiesen, R. (2004). *Socialpedagogik från teori till praxisfält – inblick i den tyska diskursen om socialpedagogik från 1890-talet fram till slutet av Weimar-tiden*. (15-53) i Erikson, L; Hermansson, H-E & Munger, A-C (red). (2004). *Socialpedagogik och samhällsförståelse. Teori och praktik i socialpedagogisk forskning*. Brutus Östlings bokförlag Symposion: Stockholm.
- Niiniluoto, I & Sintonen, M. (toim.) (1999). *Tabto*. Filosoofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Fifty 61. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Nord-Larsen, M. (1998). *Ungeindsatsen – 1½ år efter Servicerapport*. SFI-Survey august 1998. AMS Sociala forskningsinstitutet. København.
- Nordiska Ministerrådet (2000). *Arbejdsudbudet i Norden. Erfaringer, udvikling og politiske overvejelser*. Nord 2000:20. København.
- Notat om Traeningskolen till Direktoratet for arbejdsmarkedsuddannelserne og Kofoeds Skolans bestyrelse* 9.8.1977. København.
- Nygård, M. (2003). *Välfärdsstaten, partierna och marknaden. Den välfärdsideologiska förändringen inom fyra finländska partier under 1990-talet*. Åbo: Åbo Akademi Förlag- Åbo Akademi University Press.
- Nystrup Lund, L. (2003). *Opdatering af evaluering af unge-TAMU*. PLS Rambøll Management (2003). Undervisningsministeriet 2003. Uddannelsstyrelsens temahaefteserie nr. 10 – 2003.
- Nyström, S; Soydan, H & Jess, K. (1999). *Med arbete som insats. Klienteffekter och samhällsekonomisk lönsamhet i socialt arbete*. Socialstyrelsen: Centrum för utvärdering av socialt arbete.
- Nyström, S. *Svenske resultater af konsekvenspædagogisk inspireret praksis*. I Konsekvenspædagogen. Magasin om pædagogik. September 2005. København.
- Nyysölä, K. & Pajala, S. (1999). *Nuorten työura. Koulutuksesta työelämään siirtyminen ja huono-osaisuus*. Tampere: Gaudeamus.
- Nyysölä, K. (1999). *Työpajat ja koulutuksesta työelämään siirtyminen*. Janus vol.7 (1) 1999, 150-170.
- OECD. (1981). *The Welfare State in Crisis*. Paris: OECD.

- Offe, C. (2001). *Till frågan om en ny jämvikt mellan medborgarrätt och ekonomiska resurser*. Ingår i: Kildal, N. (red.) (2001). *Den nya sociala frågan om arbete inkomst och rättvisa*. Göteborg: Daidalos Ab.
- Paakkunainen, K. (red.) (1995). *Nuori työtön – itkijä, katsoja vai ratkaisija?* Nuorisotutkimus 2000. Tutkimuksia 1/95. Helsinki. Nuorisotutkimusseura.
- Pedersen, L. & Tranaes, T (red). (2004). *Det danske arbejdsmarked. Resultater og perspektiver fra socialforskningsinstituttets forskning. 04:12*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Pippert, R. (1983). *Paul Natorps Sozialpädagogik*. Ingår i: H.Wollenweber (Hrsg.) 1983. Modelle sozialpädagogischer Theoriebildung. Paderborn/Munchen/Wien/Zurich. Ferdinand Schöningh 11-35. Andrahandskälla ur Hämäläinen, J. & Kurki, L. (1997). Porvoo- Helsinki-Juva: WSOY.
- Peukert, D.J.K. (1986). *Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfursore 1878 bis 1932*. Köln: Bund-Verlag. i Hämäläinen, J. & Kurki, L. (1997) *Sosiaalipedagogikka*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Plougmann, P. (2003). *Hvad kan vi lære af 90' ernes arbejdsmarkedspolitik?* Ingår i Madsen, P & Pedersen, L. (red). (2003). *Drivkrafter bag arbejdsmarkedspolitikken*. 03:13. København: Socialforskningsinstituttet.
- Plovsing, J. (1994). *Socialpolitik*. København: Handelshøjskolens forlag. Andrahandskälla ur: Kosonen, P. (1998). *Pohjoismaiset mallit murroksessa*. Tampere: Vastapaino.
- Pörn, I. (1970). *The Logic of Power*. Oxford. Blackwell. Ingår i: Niiniluoto, I & Sintonen, M. (toim.) (1999). *Tahto*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta. Fifty 61. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Ramström, J.(1991). *Tonåringen i välfärdssambället. Om svårigheten att bli vuxen i dagens västerländska kultur*. Lund: Natur och Kultur.
- Redogørelse om Traeningskolens klientel og arbejds metode i perioden 1974-1979*. 1979 København
- Rosdahl, A. (2003). *Lediges understøtteperiode*. Ingår i: Madsen, P.K & Pedersen, L. (red.) (2003). *Drivkrafter bag arbejdsmarkedspolitikken*. København: Socialforskningsinstituttet 03:13.
- Rose, S. (1996). *Den neurologiska determinismens uppgång*. Ingår i: Ord & Bild nr. 1 1996.
- Røvik, A.R. (2000). *Moderna organisationer –trender inom organisationstänkandet vid millennieskiftet*. Malmö. Liber Ab.
- Saarinen, E. (1995). *Filosofi*. Helsingfors: Söderström.
- Sartre J.P. (1943). *Létre et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Ingår i: Österberg, D. (1995). *Jean-Paul Sartre, filosofi, konst, politik, privatliv*. Uddervalla.
- Sartre, J.P. (1980). *Självporträtt*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Sartre, J.P.(1997). *Eksistentialisme er en humanisme*. København: Hans Reitzels förlag.
- Sernhede, O. (1996). *Ungdomskulturen och de andra. Essäer om ungdom, identitet och modernitet*. Göteborg: Daidalos Ab.
- Simonsen, B. (1995). *Jagten på selvet: Tidskrift "Unge & Uddannelse"*. Roskilde universitets forlag, Rapport nr. 4, artikel nr 1.

- Simonsen. (1999). Kulturell frisaettelse og social arv, Sociala Forskningsinstituttet Tema-nimmer: Social arv, dec.1999, 32-40, Kbh: Social Forskningsinstituttet ingår i: Nielsen & Nielsen. (2001). *Bedre aktivering – metodebog*. Århus: Sociologisk Analyse og Arbejdsmarkedsstyrelse.
- Sipilä, J. (1985). *Sosiaalipolitiikan tulevaisuus*. Helsinki: Tammi.
- Sulkunen, P. (1999). *Introduktion till sociologi. Begrepp och perspektiv*. Helsingfors: WSOY.
- Suutari, M. (2002). *Nuorten sosiaaliset verkostot palkkatyön marginaalissa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 26.
- Suutari, M. (2003). *Ongelmallinen marginaali. Nuorten ammattikouluttamattomuus ja työelämän osaamistarpeet*. Ingår i: Puhakka, A; Suutari, M & Tedre, S. (red.) *Notkea liike – Pirkkoliisa Ahposen Juhlakirja*. Joensuun Yhteiskuntapolitiikan julkaisuja. No.11. Joensuun Yliopisto yhteiskuntapolitiikan laitos.
- Söderlund, T. (1995). *Tauko tilapäisyyteen – työllistettyjen nuorten käsityksiä pajatyöstä*. Ingår i: Paakkunainen, K. (red.) *Nuori työtön – itkijä, katsoja vai ratkaisija?* Tutkimuksia 1/1995. Helsinki. Nuorisotutkimusseura.
- Sørensen, V. (1992). *Den Fria Viljan*. København: Hans Reitzels förlag.
- TAMU. (2000). *Organisation og ledelse i TAMU 2000-2003*
- TAMU. (1997). *Hovodprinciperne for TAMU – centrens uddanelsetilbud til unge uden andre muligheder*.
- Taylor, C. (1995). *Autentisuuden etiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Taylor-Goody, P. (2000). *Welfare States Under Pressure*. London- Thousand Oaks- New Delhi: Sage Publications.
- Torring, J. (1999) *Workfare with Welfare: Recent reforms of the Danish welfare state*. Journal of European Social Policy vol 9 (1): 5-28.
- Træningsskolen (1979). Redogørelse om Træningsskolens klientel og arbejds metode i perioden 1974-1979.
- Træningsskolens Arbejdsmarkedsuddannelser. (1997). *Virksomhedsregnskab 1997*.
- Træningsskolens Arbejdsmarkedsuddannelser (1998). Grundlags, dokumentaion, udvikling – en regogørelse om en saerlig uddanelseindsats. København: TAMU.
- Træningsskolens Arbejdsmarkedsuddannelser. (1999). *Virksomhedsregnskab 1999*.
- Træningsskolens Arbejdsmarkedsuddannelser. (1999). *Grundpedagogisk efteruddanelse. Den pedago-giske opkvalificering i TAMU*.
- Træningsskolens Arbejdsmarkedsuddannelser. Föreståndarsekretariatet. (1997). *Kompendium om Konsekvenspedagogikens filosofiska grundlag*.
- UN (1992). *Statistical Charts and Indicators on the Situation of Youth, 1970-1990*. New York.
- Undersøglelse af flaskhalse på det danske arbejdsmarked 1999*. (2000). Arbetsmarknadsstyrelsens undersøgelse om flaskhalseproblemer på det danske private og offentlige arbejdsmarked, september/oktober 1999: PLS Consult.
- Vestergaard, E. & Löfstedt, J-I. & Ödman, P-J. (1976). *Perspektiv på pedagogiken, introduktion i pedagogisk filosofi från Platon till Habermans*. Stockholm. Wahlström & Widstrand.
- Vinnerljung, B. (1999). *Hverdagsbegreber i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels forlag.

- Virtanen, P. (1998). *Innovativiset työpajat*. ESR-julkaisut. 15/98. Työministeriö. Helsinki.
- Von Wright, H. (1985). *Filosofisia tutkielmia*. Kirjayhtymä. Helsinki.
- Von Wright, H. (1995). *Att förstå sin samtid. Tanke och förkunnelse och andra försök 1945-1994*. Viborg: Albert Bonniers bokförlag.
- Weise, H. & Brogaard, S. (1997). *Aktivering af kontraktbjaelpsmodtagare. En evaluering af Lov om kommunal aktivering*. Socialforskningsinstituttet 97:21. København.
- Zeuner, L. (2000). *Unge mellem egne mål og fællesskab. Vaerdier og valg blandt elever i de studieforberevende ungdomsuddannelser*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Zeuthen-udvalget (1992). *Rapport om arbejdsmarkedets strukturproblemer, del I*. København: Finansministeriet.
- Ziehe, T. (1986). *Ny ungdom – om ovanliga läroprocesser*. Malmö: Norstedts.
- Østerberg, D. (1995). *Jean-Paul Sartre, filosofi, kunst, politik, privatliv*. Uddervalla.

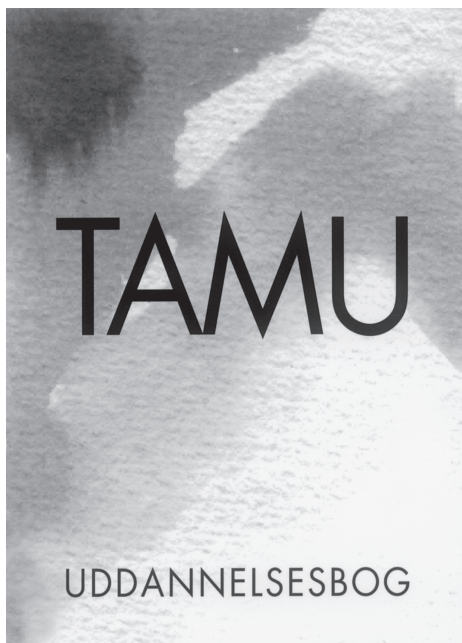
<http://www.ams.dk/statistik/ledighet/> 9.6.2003

http://www.ungcenter.dk/site/dk/praktisk_info/ 2.11.2003

Statistik från Kriminalforsorgen i Danmark 2000.

<http://www.statistikbanken.dk/> 14.10.2004

Bilaga 1.



Registrering af uddannelsesforløb på:

- TAMU-CENTER DRAGØR TLF. 3253 8586
KALVEBODVEJ 229, 2791 DRAGØR.
- TAMU-CENTER VITSKØL TLF. 9666 3636
VIBORGVEJ 475, 9681 RANUM.
- TAMU-CENTER ÅRHUS TLF. 8627 3922
ODDERVEJ 314, 8320 MÅRSLET.
- TAMU-CENTER KØBENHAVN TLF. 3525 3750
VIBORGGADE 70, 2100 KØBENHAVN Ø.
- TAMU-CENTER AALBORG TLF. 9632 1111
KLUMMERØWSVEJ 41, 9400 NØRRESUNDBY
- TAMU-CENTER AMAGER TLF. 3296 7050
GULLFOSSGADE 2, 2300 KØBENHAVN S

Navn: _____

Cpr. nr.: _____

Optagelsesdato: _____

KOMPETENCEAFKLARING:

20 DAGE

MEDARBEJDETSIGNATUR

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20

BRANDVÆRN/FØRSTEHJÆLP, DEN: _____

FAGLÆRER UNDERSKRIFT: _____

UDDANNELSESSAMTALE, DEN: _____

UDDANNELSESBOMRÅDE: _____

UDDANNELSESKONSULENT UNDERSKRIFT: _____

PRØVETID: STARTDATO: _____

30 DAGE MEDARBEJDETSIGNATUR

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30

EDB-KURSUS GENNEMFØRT MED ET TILFREDSSTILLEND E RESULTAT DEN: _____

EDB-FAGLÆRER UNDERSKRIFT: _____

PRØVETIDSSAMTALE DEN: _____

UDDANNELSESLIEDER UNDERSKRIFT: _____

BRANCHEPERIODE 1: STARTDATO: _____

50 DAGE MEDARBEJDETSIGNATUR

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30
31	32	33	34	35
36	37	38	39	40
41	42	43	44	45
46	47	48	49	50

KØREKORT KATEGORI B.

HYGJECERTIFIKAT.

HANDLEPLAN DEN: _____

UDDANNELSESLIEDER UNDERSKRIFT: _____

BRANCHEPERIODE 2: STARTDATO: _____

50 DAGE MEDARBEJDETSIGNATUR

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30
31	32	33	34	35
36	37	38	39	40
41	42	43	44	45
46	47	48	49	50

TRUCKCERTIFIKAT:

FRAVÆRSOPGØRELSE: PRØVETID STARTDATO: _____

MAX. 30 DAGE

DATO MEDARBEJDETSIGNATUR

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30

FÆRDIGUDDANNET DEN: _____

UDDANNELSESCHEF UNDERSKRIFT: _____

Bilaga 2.

Elevlöner

Elever som får sin utbildning på TAMU är berättigade till en elevlön som uträknas från 100 % av det högsta dagpenningsbeloppet. Elevlönen är sammansatt av ett grundbelopp, som utgör 85 % av det högsta beloppet och en arbetsbonus, som utgör 15 %. Om man ser på timlönen ger den eleven 63,40 dkr som grundbelopp och med arbetsbonus blir timlönen 74,59 dkr för en elev i dagskola (februari 1999). För internatelever är grundlönen 50,72 dkr/timme och med arbetsbonus 59,68 dkr/timme. Eleverna är berättigade till arbetsbonus endast om de kan hålla de arbetstider under arbetsveckan som man kommit överens om.

Arbetsdagen börjar kl.7.30 och pågår till kl.15.30, om man inte kommit överens om andra tider inom något arbetsområde. Elevlönen betalas ut var 14:e dag på en torsdag till elevens bankkonto. (Alla här nämnda belopp anger vad som gällde i februari 1999.)

En två veckors lön på en dagskola ser ut på följande sätt:

Grundlön	Arbetsbonus	Totalt
4 692 dkr	828 dkr	5 520 dkr

Från denna två veckors lön avdras skatt och kostnader för mat 250 dkr

För en elev på en internatskola blir två veckors lön:

Grundlön	Arbetsbonus	Totalt
3 753,60 dkr	662,40 dkr	4 416,00 dkr

En internatelev betalar för kost och logi 958,90 dkr för två veckor och från lönen avdras skatt på samma sätt som för dagskolans elever.

Under året har eleven rätt till en 14 dagars semester och en veckas vintersemester med elevlön, från vilken dock har avdragits arbetsbonus. Under semestrarna uppbärs givetvis inte heller någon avgift för skolmaten. Skolan står för elevens arbetskläder och skydds-kläder och skor. Användningen av skolans arbetskläder är obligatorisk. På många arbetsplatser bör man annars också använda arbetskläder och det är lika bra att eleverna lär sig saklig arbetskläder redan på skolan. Eleverna skall själva sörja för att arbetskläderna blir tvättade och att de är hela. Civilkläderna förvarar eleven under skoldagen i sitt eget klädskap.

De elever som har en längre skolväg än 12 km i enkel riktning kan räkna med ett transportstöd på 1,31 dkr/km. Samma belopp betalas ut oberoende av vilket transportmedel eleven använder. Beloppet räknas ut utgående från antalet skoldagar som eleven har varit närvarande. I en del fall utför eleven en del av sin utbildning på en annan

TAMU-skola än den där han eller hon normalt studerar. Under denna tid betalas resekostnaderna av TAMU.

Elever som bor på internat får en hemresa betald av TAMU var fjärde vecka enligt billigaste transportmedel enligt dokumentation.

Elever kan under sin utbildningstid på TAMU vara frånvarande högst 30 dagar, oberoende av frånvarorsaken. Om frånvarodagarna blir flera avbryts utbildningen.

Om eleverna är sjuka under en längre tid än 5 dagar, måste de framföra ett läkarintyg, som betalas av TAMU. Om sjukdomen fortsätter längre än fyra veckor i ett sträck måste eleven avskrivas. Vid sjukdom får eleverna 80 % av sin grundlön, men de får inte arbetsbonus under sjukdomstiden.

Bilaga 3.**Kostnader**

TAMU har som skola rätt att producera varor och tjänster och rätt att sälja dem. Av TAMU:s redovisning (1999) framgår att försäljningen av varor och tjänster och de därtill anknutna intäkterna har i ett antal år stabilt täckt omkring 26 % av utgifterna.

Tabell 4. Nettoutgifterna för TAMU-Center budgeterat för år 2000:

Enhet	Index	i 1 000 dkr
Föreståndarsekretariatet	226	8 592
Dragør	87	6 738
Vidskøld	108	7 378
Århus	134	7 404
København	80	7 300
Aalborg	117	6 709
Fyn	100	6 503
Nettoutgifter totalt	156	50 624

I förhållande till det som fanns beviljat i budgetlagen för år 2000 har man indragit 1 676 000 dkr för att täcka överskridningen 1999.

(Træningsskolens arbejdsmarknadsuddannelser: Verksamhedsregnskab 1999)

Tabell 5. Fördelningen av de olika utgiftsposterna i redovisningen och budgeten år 1999 och i budgeten för år 2000

Aktiviteter	Redovisning 1999	Budget 1999	Budget 2000
Arbetsorienterad utbildning (elevdygn)	94 893	86 800	104 900
Visitation/kompetensavklaring			
Visitationer	1 121	804	1 069
Intagning till kompetensavklaring	848	669	906
Elevdygn i kompetensavklaring	37 407	22 321	41 451
Resursandel	10,2 %	10,8 %	10,8 %
Utbildning			
Påbörjade utbildningar	438	397	529
Elevdygn i utbildning	57 486	64 479	63 449
Resursandel	38,9 %	50,4 %	45,4 %

Resursandelen beräknas som utgifter som härrör sig till "visitationer och kompetensavklaring" och till "utbildning" i förhållande till de sammanlagda nettoutgifterna (Tränings skolens arbetsmarknadsuddanelser: Verksamhetsregnskab 1999).

Elevdygnet steg från 1998 till 1999 med 2 327 elevdygn, vilket betyder en ökning på 3 %. I budgetlagen för 1999 hade man räknat med 86 800 elevdygn, vilket betyder 8 093 elevdygn mera än det man hade budgeterat för.

Under året 1999 företog man flera visitationer än under de tidigare åren. Orsaken till det är att yngre elever har sökt till TAMU och det har medfört att en stor del av dem har haft möjligheter att söka till annan utbildning och har därför avvisats från TAMU.

Under 1999 kunde 339 elever genomföra TAMU-utbildningen. Den är beräknad utgående från en utbildningstid på 40 veckor. Under 1999 genomfördes 1 121 visitationer, varav 76 % d.v.s. 848 personer blev intagna till kompetensavklaringsperioden på 4 veckor. Av de övriga 24 % blev 17 % avvisade därför att de var "för bra" för att kunna bli upptagna som elever på TAMU och blev hänvisade till AMU (Arbetsmarknadsuddanelse) och till annan utbildning. Ca 5 % blev sända tillbaka till det sociala systemet, därför att man ansåg dem vara i behov av en grundläggande social och personlig behandling, medan 2 % uteblev trots att de blivit antagna. (Tränings skolens arbetsmarknadsuddanelser: Verksamhetsregnskab 1999)

Bilaga 4.

Frågor till eleverna

1. Hur kom Du i kontakt med TAMU?
2. Vem berättade om skolan för Dig?
3. Vad visste Du om TAMU innan Du började?
4. Hade Du förutfattade meningar om TAMU innan Du började?
5. Hur har Din förhandsuppfattning motsvarat verkligheten?
6. Vad vet Du om skolans verksamhetsidé?
7. Är TAMU en annorlunda skola?
8. På vilket sätt skiljer sig TAMU från andra skolor där Du tidigare har gått?
9. Vad är det bästa med TAMU?
10. Vad är det viktigaste Du vill lära Dig?
11. Har skolan förändrat Dina hållningar?
12. Har någon i Din omgivning märkt att Dina hållningar har förändrats?
13. Tycker Du att Du har fått mera ansvar?
14. Har Du själv märkt att Du har förändrats medan Du varit elev på TAMU?
15. Vad betyder TAMU för Dig?
16. Vad vill Du med Din tid på TAMU?
17. Vad betyder lärarna för Dig?
18. Vad betyder kamraterna för Dig?
19. Hur ser Du på framtiden nu när Du går på skolan?
20. Hur ser Du på Dig själv nu när Du har gått en tid på TAMU?
21. Har bilden av Dig själv förändrats?
22. Har Ditt förhållande till "stoff" förändrats?
23. Vad tror Du är det viktigaste Du vill lära Dig på TAMU?
24. Vad tror Du är det som mest har påverkat Dig i positiv riktning på skolan?
25. Vad krävs av Dig för att få bättre möjligheter på arbetsmarknaden?
26. Har Du förändrats?
27. Tycker Du att Du har lyckats förändra hos Dig det som Du vill förändra?
28. Vad är det svåra om man vill förändra sin livsstil?
29. Vad förväntar Du Dig av skolans personal?
30. Vad förväntar Du Dig av de andra eleverna?
31. Vad förväntar Du Dig av andra människor som är viktiga i Ditt liv?
32. Vad förväntar Du Dig av Dig själv?
33. Har Du tidigare försökt förändra Din livsstil?
34. Har någon annan person försökt förändra Dig?
35. Har någon annan institution försökt göra det?
36. Hur har det gått?
37. Vad har bidragit till att Du har lyckats?
38. Vad har bidragit till att Du misslyckats?

39. Vad uppskattar Du mest på TAMU?
40. Varför valde Du TAMU utbildningen?
41. a) Varför valde Du en dagskola?
41. b) Varför valde Du en internatskola?
42. På vilket stadium är Du i Din utbildning?
43. Känner Du någon som tidigare har gått på TAMU?
44. Vet Du hur det går för dem idag?

Bilaga 5.

Frågor till personalen

1. Vilka är de viktigaste hållningarna i konsekvenspedagogiken
2. Vilka är konsekvenspedagogikens fördelar som metod?
3. Vad krävs av personalen som arbetar på Träningsskolan?
4. För vilken målgrupp är konsekvenspedagogiken lämplig?
5. Under vilka förhållanden kan konsekvenspedagogiken lyckas i sin uppgift?
6. Hur tar man tillvara elevens misslyckanden och tillkortakommanden?
7. Vilken är personalens roll i konsekvenspedagogiken?
8. Vilken betydelse har de andra eleverna i tillämpningen av konsekvenspedagogiken?
9. Varför tror personalen på konsekvenspedagogikens möjligheter?
10. Varifrån får personalen inspiration för sitt arbete?
11. Hur förnyas verksamheten?
12. Vilka är konsekvenspedagogikens svagheter?
13. Finns det någon grupp av elever som konsekvenspedagogiken inte lämpar sig för?

Bilaga 6.**Deltagare i intervjuerna 1999 och 2000**

Elever i TAMU-Dragør

Elever i TAMU-København

Anställda i TAMU:

Bay, Jens, föreståndare

Andersen, Inge, yrkeslärare

Buur, Jesper, utbildningskonsulent

Ellested, Gert, yrkeslärare

Glad, Bodil, pedagogisk ledare

Hein, Poul, driftsledare

Henriksen, Steen, yrkeslärare

Hjerrild, Hanne, utbildningsledare

Jensen, Aina, yrkeslärare

Jørgensen, Leif D., utbildningsledare

Jørgensen, Preben, yrkeslärare

Kastholm, Peter, utbildningskonsulent

Larsen, Jann B., yrkeslärare

Mikkelsen, Ole, utbildningschef

Müller, Finn, yrkeslärare

Mune, Lars H., yrkeslärare

Møller, Helle, yrkeslärare

Nilsen, Lena, yrkeslärare

Nordmann Petersen, Ann, utbildningskonsulent

Olsen, Lars Peter, kantinledare

Olsen, Sven-Allan, utbildningschef

Pedersen, Benny, yrkeslärare

Pedersen, Knud, yrkeslärare

Petersen, Jens Thomas, utbildningsledare *) försöksintervju

Ring, Kenneth, yrkeslärare

Skaarup, Susanne, yrkeslärare

Zobbe, Henrik, utvecklingschef

Samarbetsparter:

Christiansen, Kaj Ove, Arbetsmarknadsstyrelsen

Hansen, Poul, utbildningschef inom danska LO

Hanssen, Sved Erik, Aalborg kommun, arbetskraftsbyrå

Raundrup, Kaj, Sekretariatet for Kriminalomsorg, Justitieministeriet

Bilaga 7.

Förkortningar av koder för svar på personal- och elevintervjuer

Personal intervju: D = Dragør
K = København
Lär = lärare
Kon = konsulent
Led = i ledande ställning
löpande nummer

Elevintervjuer: D = Dragør
K = København
i = invandrarbakgrund
d = infödd dansk bakgrund
I = intern elev, bor på internatet
X = extern elev, bor utanför skolan
+ = har slutfört sin skolgång på TAMU
– = har avbrutit sin skolgång på TAMU
löpande nummer

Summary

TAMU – a different kind of school

A study in consequence pedagogical vocational training within the framework of Danish labour market policy

Introduction

In 1990s, the high unemployment rate in Denmark was considered a serious threat to Danish society and the welfare state model. The long period of high unemployment among young people was seen as a serious social and economical problem, the consequences of which could effect the future for decades if no measures were taken.

In 1994, Danish labour market reform began, aimed at discovering the factors which prevented employment in order to remove those obstacles. This had to be done both on the political macro level as well as on the individual level. The principle of the right and duty of the population to work was introduced and labour market policy was characterised by *active* labour market policy and decentralisation of administration to the regions.

A model of Danish workfare was introduced, also called the ‘good workfare model’. The Danish workfare model is very different from the model earlier introduced in the USA. One characteristic of the Danish model is that it is “good, fair and empowering” and the principles behind the activities offered to the unemployed are: 1) training and education 2) empowering 3) qualifying and giving experience from the labour market. The aims of workfare in the USA have been: 1) reducing of the costs for welfare 2) control and punishment, 3) work for your welfare. In Denmark the purpose of this labour market reform and of the workfare activation programme was never to destroy the Danish welfare model, but to ensure that it could be maintained.

More focus was put on this educational alternative in the 1990’s and the educational system got special legislative and economical status in Denmark in order to offer social and vocational training. There seemed to be a lack of effective pedagogical methods appropriate for work with unemployed youth. There were many young people unemployed and untrained wasting their time. Young, unemployed people like these have often been seen as a huge cost to society and not as the resource they might be. Most of them are capable of achieving vocational training if the methods used are appropriate. For this target group it is easier to learn by taking part in practical work rather than theoretical education. However, the issue is not only the lack of vocational training for these people but also a lack of social competence. It seems as though the school system has failed to socialise this target group to face the demands of the labour market today. There is not much attention paid in our European societies to raising children and young people, there being more concern about their technical skills and theoretical knowledge. The TAMU educational model tries to compensate for this failure.

The focus of this research is the educational model of TAMU (Træningskelens Arbejdsmarkedssuddannelser) and the Consequences Pedagogic method used in the training of long term unemployed young people who are without other opportunities of achieving vocational training. This kind of vocational training for this specific target group started in 1974 and today there are six units all over Denmark.

The aim of this study

The aim of this study is to describe the Consequence Pedagogical method of making this kind of training effective for young unemployed people. It is done within the framework of Danish labour market policy. The method used in TAMU schools is based on existential philosophy and existential pedagogic. The leader of this TAMU school model, Jens Bay has also developed this existence pedagogic to be practiced in vocational training in order to connect vocational skills training with social competence training. He wanted to see if it was possible to achieve a change in the lifestyle of young people with social problems, a change that had not previously been possible by treatment, social work or punishment. He has been strongly influenced by Jean-Paul Sartre and Søren Kierkegaard. These philosophers both emphasised that a human being has an inalienable right to make his own choices. They also believed that people are capable of change: no human being is predestined to a certain fate and no-one is a slave of his social inheritance.

I wanted to find out if TAMU feels like a different kind of school for those studying there and for the teachers working there. If so, what makes this school different from other types of training, treatment projects or punishment measures previously employed in order to achieve a visible lifestyle change? Why had so many attempts to help failed? Many of the students at TAMU had earlier been classified as hopeless cases because of their unstable way of living, their lack of motivation for study or work, their problems with hashish smoking and involvement in less serious crime. Other students came to TAMU because they were too shy, or had not been taught the basic social rules by their parents, or they just did not care about the existing norms of society. A large number of TAMU students experienced considerable difficulties in school because they were not proficient in reading and writing. For many young people, TAMU was the last option to help them enter the labour market and to change their destructive lifestyles.

I also wanted to find out from the students' point of view why they had previously failed to make lifestyle changes and why they thought that, this time, they could succeed in their attempts to achieve vocational training and became competent for the demands of the labour market.

The focus of this study is not to identify why some of the students have left TAMU, but to study only those who have stayed and finished their studies. Approximately half part of those who started their training during the time of this research left the school before the end of their courses and had not returned within two years. It might be the aim

of another piece of research to find out why some of the students left TAMU and did not return, but this issue was not investigated in this study.

Other research

Other research is mentioned in this study either because of the similar target group of unemployed youth or that the methods used have some similarities to the methods and philosophy of Consequence Pedagogic. Studies from Denmark, Finland, Sweden, Norway and Italy have been cited. At the same time as the present study was carried out, evaluation research was carried out called “Evaliering af Unge –TAMU” (2000). This model of training was compared with another type of training called “Produktions-skolan” which has a similar target group. That is why I decided not to compare TAMU with other measures taken in Denmark in my research, although from the answers given by the students and the staff members an indirect evaluation can be interpreted.

In Norway they have used the Consequence Pedagogic method since early 1990s in an open prison unit named Leira in the outskirt of Trondheim. The result of their work with drug abusers has been successful while using Consequence Pedagogic. In Sweden, Consequence Pedagogic has been used as a method of supervising people with a criminal background as they seek work. The Swedish project is called “KrAmi” and the economical results from Sweden have been very good. Every Swedish crown invested in this project gave a return of between 13 crowns and 18 crowns. The results of different activation projects in Denmark seemed also to be positive. The other research mentioned in this study show that it is important that meaningful work is available where young people can learn, can be given responsibility and social contact, and have the opportunity to learn from each others and share experiences. The value of careful preparation for entering the labour market is extremely important and the attitudes displayed towards clients or students seems also to be extremely important. If the people do not feel that they are respected, the work will not be successful.

The methods

This study is a qualitative research, based in a context of Social Policy, Labour Market Policy and Educational Policy. The methodologies are based in a hermeneutic, ethnographic and phenomenological framework. This research was carried out in autumn 1999 and in spring 2000 based on observation studies and theme interviews in two school units TAMU København and TAMU Dragør. Document studies were also used. TAMU København school is situated in a well off area called Østerbro in the centre of Copenhagen and TAMU Dragør school is situated in a rural area by the sea in Dragør in the outskirt of Copenhagen. TAMU København is a day school, while TAMU Dragør has students who live at the boarding school and in their own flats.

Selection of the students to be interviewed was by the so-called snowball method. I was given the name of five students from each school and the first student interviewed then gave me the name of another student to be interviewed and so on. The interviews were continued until no new information was forthcoming. From these two schools 32 students were interviewed, but only 31 analysed because one interview was lost through technical problems. Altogether 27 staff members were interviewed, most of them teachers, but including people who worked at management level but who were strongly involved in the development and evaluation of the pedagogical work. All the interviews were taped and organized according to different themes. Among the answers the most typical were reported. Not many critical or negative opinions were expressed, but all of them are included in this study. The reason for such a positive attitude among the students and the staff could be explained by the fact that all those who did not like this way of working were free to leave the school. It should be noted that a great number of students and few staff members had once (or several times) left the school and returned.

The TAMU Model

There are some factors that distinguish TAMU from other attempts to train young unemployed for the open labour market.

- a) The Pedagogical Factors
- b) The Organizational Factors
- c) The Economical Factors

In this research the staff and the students proposed some key phrases typifying the TAMU Model and closely connected with the use of Consequence Pedagogic in practical vocational training. The summary of the catechetical features are:

- Respect for the students
- Behaving without prejudice
- Orientation towards the future
- Freedom of choice both for the school and the students
- Freedom to act
- Pronounced demands, or targets, on the students
- Responsibility
- Consequences on the basis of choices made
- Realistic environment for work which is the forum where the pedagogical method is practiced

The staff members were asked their opinion of using the Consequence Pedagogic as a tool and their impression of how it worked in training this target group. What makes this educational system different for the teachers and the staff working in TAMU?

- All staff members use a common pedagogic model which they know and which they are capable of using
- The relationship [to students] is human and non-deterministic
- There are tools available for the teachers and for the staff to be used in their pedagogical work. They are able, they are allowed and they should put processes in place to make the actions of students visible
- There is common management for all six school units which is functioning. Supervision, training and evaluation take place all the time during staff meetings four days a week
- The economy of the school system is stable and it is guaranteed by a financial law to make it possible for staff and for management to maintain the Consequence Pedagogic
- The framework for the activities are good: meaningful work is available for students, who are rewarded with a salary and bonuses for their work
- Teachers and other the staff are able to see results of their pedagogical work. Bad behaving young people became responsible employees.

This pedagogical model was very demanding but at the same time very rewarding. They said that they, the teachers who practiced this pedagogic, were both the weakest and the strongest link. If they knew the pedagogic well and used it frequently in their work they could see the results. But it could become a dangerous technology if used in the wrong manner.

From the students point of view TAMU is different from other places where they have participated in education or training or in other attempts by the authorities to help them to change their lifestyle.

They remarked:

- TAMU is different because here we can learn something
- We take responsibility for our actions, our work and our training
- The staff meet us in a respectful manner
- There are demands on us
- Our teachers discuss our progress in this learning process with us on a regular basis
- The teachers let us use our own brains and think by ourselves. We are not forced by any authority to think or to act in a certain way
- Nobody is moralising here, they never remind us about our past failures
- The teachers makes the consequences of our actions apparent for the students
- Everything is focused on the future, not on the past, because it is only this situation or the future that can be changed. You cannot do anything about your past.
- We are able to learn here by doing real work, not reading books, which is an almost impossible way for us to learn

- We are faced with questions related to our existence and we have to find the answer by ourselves. Do I want to do this? Am I capable of doing this? Shall I do this?

When the students were asked why they think the authorities or they themselves have failed in getting vocational training or in getting a job or stopping the use of drugs, they gave the following answers:

- I did not really want it. I was not motivated enough to change my life
- Nobody made any demands on me. I did not believe in myself. They thought I was good for nothing
- They put too much pressure on me: when I am forced to do something I will fail, that is for sure
- It has always been too easy for me to get away; there have never been any consequences for my actions. I have always been able to explain/make excuses
- The staff at the institutions, schools, projects and prisons where I have been did not know what to do. They could not cope with the situations or the people.
- I have never been given any responsibility before. They have never trusted me.

The main results of the study

TAMU is a unique model of education not only in Denmark but in the whole of Europe. It is very unusual that issues of upbringing get such an important role in vocational labour market training. It is even more unique that the educational system is based on philosophy, in this case existential philosophy, and that it has been decided that a certain pedagogy should be used in this type of vocational labour market training.

Labour Market Reform and all the measures taken at the political macro level as well as on the individual level have contributed to a lower level of unemployment in Denmark. In 1994, 13% of youth under 25 years were unemployed. This had fallen to 3% for the same target group by 2001.

The result of this study was that the students as well as the teachers found TAMU a different kind of school: different in a structural and economic sense, but most of all in a pedagogical perspective.

The main result was that staff and students were able to see that the Consequence Pedagogic worked on this target group. Both teachers and students could see lifestyle changes and the students were able to get a job. If the teachers knew how to use the pedagogical tools the results became visible. From the teachers point of view this model is very demanding. They have to adopt several roles: that of employees, professional model, pedagogue. And they have to cope with a number of practical duties as people with sole responsibility for a company. Some of the teachers compared this way of working with their experiences from other schools and projects, but they preferred this one because it worked and was particularly useful in work with weak students. They said that the

Consequence Pedagogic was logical and it was easy for the students to understand although based on existential philosophy – which is usually considered quite complicated.

The students appreciated most of all that they were treated in a respectful manner in this school. That was the most important finding. They were able to notice a change in their own behaviour and they wanted to change, not because some one had told them to do so, but because they had decided this themselves. They told me that they became more responsible after they became students at this school. The attitudes and the atmosphere in TAMU were different. The most important change in their lifestyle was to be able to get up in time in the mornings; they cared about their duties at school in a way they had never done before. Those who had been smoking hashish stopped doing so (with the exception of two students). In fact, whilst those with drug problems did not influence those who had none, a minority of students without drug problems were able to influence their peers who had these problems in a positive way. The students said that they had a more positive attitude towards their studies, other people and their futures, and that they now wanted to get a job. A number of students mentioned that their family, girl or boy friend had noticed that they had changed. One student said that he would never again be able to act in the way he did previously knowing now that he is personally responsible for his actions.

The fact that the students were paid for their time at school was important. Their self esteem improved and they were more motivated than if they were only in receipt of unemployment benefits or some other kind of social support. Many of the students said that they would not have chosen TAMU if they had not been paid a salary. In this sense, the TAMU Model is an exception in Danish labour market training. But the former Danish Minister for Labour market Affairs is quoted as saying that it is wiser for society to pay a salary for one and a half years and help these young people to enter the labour market than to support them as unemployed for 50 years. The economic benefits of getting young people into the labour market is only one part of the gain, there are other benefits that are even more important, like the human and social values and the principles of fairness.

Sixteen students out of 31 completed their training and got a job. Nearly half of the students taking part in this interview left the school before they had graduated, but those who stayed got a job. In September 2001 only one student out of 16 had lost his job. In addition one student worked in an activation project in the municipal, which means that he was not working in the open labour market as intended for all TAMU-trained young people. All the others were still working in the open labour market and some of them had even been able to move to jobs that were better paid or jobs they liked more. One of the students who left the school was in prison and another had got a child. The school did not have any information about thirteen students who had left the school and not returned in February 2002. The situation had not changed in August 2002.

This study shows that the regular discussions that take place are an important part of the pedagogical process, as are all the confrontations with the students. These challenges are a means by which the students clarify for themselves what they really want to do with

theirs lives, with their future. If they want to get vocational training then this school might be the right place for them. If they want to go on smoking hashish, sleeping all day and being unemployed then they have to choose those alternatives for their future. They have to find out for themselves what they want and what is needed from their side to reach their goals. TAMU is one of the possibilities they have. The staff members are there to support them, do not make any decisions for them and are not responsible for whether they complete their training. Every student has a study diary to be completed every single school day. This diary helps the student to keep his timetable and to follow up how he is proceeding.

This TAMU Model presented here could be used also in Finland. Even here the lack of good pedagogical models and methods is obvious. Too many young people are excluded from the educational system every year and in some cases also from society. Too little attention is paid to those young people who drop out from the ordinary theoretical educational system. If left out from the educational system, they are not only excluded from the labour market but they will also face many kinds of social problems. If there are no means of helping this small but important target group to enter the labour market then in the future they may well be found in our already overcrowded prisons or in institutions for drug abusers. They are also likely to become a burden for the health (including mental health) services, social services and unemployment offices. Danish society considered the cost of excluding young people from the labour market for a very long period of time to be too high. They came to the conclusion that they could not exclude all these people for many reasons. The most important was the accepted principle that everyone in Denmark has the right, as well as the duty, to work. It was a question of fairness. Secondly, this group will be badly needed in the future labour force for, among other things, demographic reasons. The third reason was that the Danish welfare state had to be protected and remain also in the future: a long period of high unemployment could endanger this.

The Finnish government, political parties and leaders of trade unions have to face the same serious problem. From Denmark we can learn that there are different ways to solve the problems caused by high unemployment and that alternative pedagogical models might be a part of the solution. However, measures effective on an individual level are not enough, as the Danish example shows. There is also a need for structural changes on the political macro level in order to make space for these young people in the labour market.

Denna avhandling, som framläggs i socialpolitik, granskar de åtgärder man vidtagit i Danmark för att skapa gynnsamma ramar för sysselsättning av ungdomar. I Danmark påbörjades en omfattande arbetsreform i mitten på 1990-talet, vilken ledde till ett paradigmskifte inom socialpolitiken och arbetsmarknadspolitik. Med olika utbildningspolitiska, arbetsmarknadspolitiska och socialpolitiska åtgärder har man försökt lösa problemet på samhällsnivå medan socialpedagogiska metoder har utvecklats att användas på individnivå. Den konsekvenspedagogiska yrkesutbildning som ges inom ramen för Træningskolens Arbejdsmarkedsuddannelser, TAMU riktar sig till ungdomar som saknar andra utbildningsmöjligheter. TAMU är en annorlunda skola, inom vilken konsekvenspedagogiken används i yrkesutbildningssituationer, där elever har möjligheter att jämsides utveckla sin yrkesmässiga, personliga och sociala kompetens. Konsekvenspedagogiken är en praktisk tillämpning av existensfilosofin. Eleverna ställs ständigt inför existentiella frågor: Vad vill du? Endast eleven själv kan ge svaret. Eleven har frihet att välja sina handlingar och rättigheten att bära ansvaret för sina val.

Skolan har en humanistisk och indeterministisk människosyn, som kännetecknas av stark respekt för individen och av stor tilltro till individens förmåga till förändring. Individen är inte en fånge i sitt förflutna, människan kan genom sina handlingar förändra bilden av sig själv och sin framtid.

De konsekvenspedagogiska arbetssätten ställer stora krav på såväl lärare som elever. För många elever har denna form av yrkesutbildning visat sig vara ett bättre alternativ än behandling, bestraffning och arbetslöshet och utbildningen resulterar i en anställning.

I denna undersökning berättar lärare och elever om sina erfarenheter av TAMU, dess verksamhetsfilosofi och arbetssätt. Det finns ett behov av nya arbetsmetoder och alternativa utbildningssystem för att nå de unga som marginaliseras från den alltmer teoretiska yrkesutbildning och därmed också från arbetsmarknaden. Socialarbetets insatser, behandlingar eller bestraffningar har inte tidigare förmått dessa unga att förändra sin livsstil där droger och kriminalitet många gånger ingår.

TAMU utgör en intressant utbildningsmodell som kan utmana existerande institutioner och arbetssätt. Den målgrupp som TAMU har utgörs av ungdomar med allvarliga sociala problem, men kan tänkas i framtiden också att omfatta curlingungdomar som saknar gränser. Även samhällsekonomiskt är TAMU-modellen ett beaktansvärt alternativ.

Åbo Akademis förlag

ISBN: 951-765-274-7



9789517 652742