

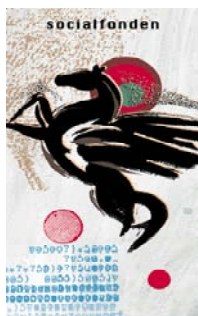
SOSU som sluse til job og uddannelse

Anden evalueringsrapport for Equalprojektet

”Fremme af uddannelse og beskæftigelse inden for
social- og sundhedsområderne for kvinder med
anden etnisk baggrund end dansk”

mhtconsult
Oktober 2006

SOSU som sluse til job og uddannelse



THE EUROPEAN COMMUNITIES



The European Social Fund



Indholdsfortegnelse

1. KORT SAMMENFATNING AF KONKLUSIONER OG ANBEFALINGER	5
1.1 KONKLUSIONER OG ANBEFALINGER I ET KVALIFICERINGS-PERSPEKTIV	5
1.2 KONKLUSIONER OG ANBEFALINGER I ET METODEPERSPEKTIV	7
1.3 KONKLUSIONER OG ANBEFALINGER I ET MANGFOLDIGHEDSPERSPEKTIV	8
1.4 KONKLUSIONER OG ANBEFALINGER I ET SAMARBEJDS-PERSPEKTIV	9
2. INDLEDNING	11
2.1 DATAGRUNDLAG I ANDEN EVALUERINGSRUNDE	11
2.2 EVALUERINGS-PERSPEKTIVER	12
3. LÆRING I ET LANGSIGTET PERSPEKTIV	13
3.1 INDLEDNING	13
3.2 UDDANNELSESKONCEPT MED SUCCES OG SAMMENHÆNGSKRAFT	13
3.3 NÅR DE SOCIALE FORUDSÆTNINGER SÆTTER GRÆNSER FOR DEN FAGLIGE LÆRING	16
3.4 PROFESSIONSKRAV OG PERSONLIGE KOMPETENCER I EN SAMLET FAGLIGHED	19
3.5 DELTAGERE UDEN SELVSTÆNDIGHEDSKULTUR – NÅR KOMPETENCER KULTURALISERES	23
3.7 FRA MATCHKATEGORIER TIL "ASYMMETRISKE" KOMPETENCEPROFILER	27
3.6 MELLEM SOSU OG ANDRE SERVICEOMRÅDER – BEHOV FOR ALTERNATIVE KVALIFICERINGSVEJE	28
4. ET NYT PERSPEKTIV PÅ PÆDAGOGISKE PARADIGMER	30
4.1 INDLEDNING	30
4.2 UDDANNELSE PÅ TVÆRS – EN SYSTEMISK UDFORDRING	31
4.3 DELTAGERE MED ANDRE LÆRINGSTRADITIONER - EN UDFORDRING	33
4.4 PRAKTIK MED ORDENTLIG PLADS TIL PRAKSISLÆRING	36
5. INTEGRATION OG MANGFOLDIGHED – TO SIDER AF SAMME SAG	38
5.1 INDLEDNING	38
5.2 MENTORING – EN BÆREDYGTIG BRO TIL MANGFOLDIGHEDSBEREDSKABET	38
5.3 MENTORFUNKTIONEN – MELLEM TOVEJSKOMMUNIKATION OG ORGANISATORISK KVALIFICERING	40
5.4 FRA STATISK KULTURFORMIDLING TIL DYNAMISK KULTURFORSTÅELSE	42

5.5 MENTORER SOM FORMIDLERE AF DEN BREDE FAGLIGHEDSMODEL	45
5.6 MENTORER I NYT MINEFELT – BEHOV FOR FÆLLES ERFARINGSDANNELSE	47
5.7 GENSIDIG TILPASNING ER MANGFOLDIGHEDENS GROBUND	48
5.8 MANGFOLDIGHED – SAMLEBETEGNELSE FOR FLERE STRATEGIER	49
5.9 MANGFOLDIGHED – MELLEM FAGLIG ANERKENDELSE OG ØGET EFTERSPØRGSEL	55
6. BEDRE BRUGERSERVICE GENNEM SAMARBEJDE	57
<hr/>	
6.1 INDLEDNING	57
6.2 TVÆRSEKTORIELT SAMARBEJDE - EN VEJ TIL FÆLLES KVALITETSSIKRING	57
6.3 FÆLLES BRANDING STYRKER BÆREDYGTIGHEDEN	59

1. Kort sammenfatning af konklusioner og anbefalinger

1.1 Konklusioner og anbefalinger i et kvalificeringsperspektiv

Høj målopfyldelse

Evalueringen har vist, at der i løbet af det første projektår er rekrutteret 59 deltagere, hvilket opfylder det opstillede mål om et halvårligt indtag på det særlige grundforløb på omkring 20 personer. Endvidere har gennemførelsesgraden på det særlige grundforløb hidtil ligget på over 75 pct. Hertil kommer, at optagelsesgraden på hjælperuddannelsen tegner til at opfylde målet om 95 pct. Samlet er der således grundlag for at konkludere, at målopfyldelsen ligger på et højt niveau.

Tydelig progression og sammenhængskraft øger læringslysten

Evalueringen har bekræftet, at casedeltagerne gennemgående er bevidste om den læringsmæssige progression i uddannelsesforløbet. De er opmærksomme på den udfordring, der ligger i at lægge en individuel læringsplan og indordne sig under konkrete mål i en uddannelsesstruktur, der blandt andet indbefatter mødepligt. Deltagerne har desuden tilkendegivet, at de oplever en positiv sammenhængskraft mellem de forskellige led i det samlede uddannelseskoncept, således at forberedelsesforløbet danner et positivt springbræt til det særlige grundforløb, hvor kravene til arbejdsindsatsen er skærpede. Konklusionen er, at kombinationen af forberedelsesforløbet og det særlige grundforløb med graduerede krav matcher deltagerens progressionsbehov.

Sociale barrierer kan sætte grænser for den faglige læring

Evalueringen har tydeliggjort, hvordan dilemmaet mellem familieforpligtelser og uddannelsesforpligtelser påvirker deltagerens uddannelsesparathed, og hvorfor det er særligt vigtigt at indtænke den totale livssammenhæng i uddannelseskonceptet.

På den ene side er deltagerne - uanset civilstand - vant til at være omdrejningspunktet for alle familiens behov. *På den anden side* nærer alle et stærkt ønske om uddannelse, der opfattes som nøglen til selvforsørgelse, men også som nøglen til at grundfæste en uddannelsestradition i den næste generation.

Det er et dilemma, som trods en høj uddannelsesmotivation giver store fraværsproblemer, der forstærkes af, at deltagerne i mange tilfælde mangler netværk i det umiddelbare nærmiljø. Evalueringen giver derfor grund til at konkludere, at de sociale barrierer i deltagerens privatliv spiller en vigtig samfundsmæssig rolle i og med, at de blokerer for den uddannelsesaktivitet, der på længere sigt kan sætte deltagerne i stand til at forsørge sig selv og familien.

Det anbefales, at projektets samarbejdspartnere sonderer mulighederne for at inddrage Socialforvaltningen i det tværsektorielle samarbejde med sigte på at udvikle løsningsmodeller, der kan styrke deltagerens forudsætninger for at fuldføre uddannelsesforløbet.

Professionskrav og personlige kompetencer i en samlet faglighedsforståelse

Evalueringen har vist, at der er behov for at operere med en bred faglighedsmodel i en afklaring af deltagerens samlede kompetencegrundlag og dermed også i en afklaring af deres specifikke kvalificeringsbehov. Evalueringen giver således anledning til at konkludere, at deltagerne generelt er kendetegnede ved "asymmetriske" kompetenceprofiler, hvor de kan have en stærk profil inden for nogle af de sosufaglige kompetencekrav, mens de dansksprogligt og socialt har brug for ekstraordinær støtte og kvalificering.

Det anbefales, at undervisere, vejledere og mentorer sammen sætter deltagerens læringsforudsætninger på dagsordenen for i fællesskab at udvikle et begrebsapparat, der bygger på en bred fagligheds- og kompetenceforståelse, og som kan danne grundlag for en helhedsorienteret afklaring af deltagergruppens kompetenceprofiler og kvalificeringsbehov.

Det anbefales, at samarbejdspartnere lader visitationen bygge på en helhedsorienteret kompetenceafklaring, der herved kan være et uddybende supplement til matchkategorierne.

Ressourceorientering som værn mod en kulturalisering af deltagerkompetencer

Evalueringen tyder på, at der kan være tendens til, at deltagerne i højere grad vurderes ud fra deres etnicitet end ud fra deres generelle kompetencer til trods for, at alle samarbejdsaktører lægger vægt på at undervise og vejlede ud fra et ressourceorienteret perspektiv. Konklusionen er, at kulturaliseringen forekommer i undervisnings- og praktiksituationer, hvor stereotypier og normer om etniciteten bliver de vigtigste forklaringsfaktorer, når undervisere, vejledere, mentorer og kolleger søger at forstå og begrebsliggøre deltagerens holdninger, adfærd og reaktionsmønstre. Konklusionen er videre, at en kulturalisering af deltagerens adfærd i nogle tilfælde kan overskygge ressourceperspektivet og i værste fald hindre, at deltagerens individuelle ressourcer bliver synliggjort og bragt positivt i spil.

Det anbefales, at samarbejdspartnerne sammen sætter spørgsmålet om kulturalisering på dagsordenen og i fællesskab drøfter, hvornår den opstår, og hvordan den kan bearbejdes.

1.2 Konklusioner og anbefalinger i et metodeperspektiv

Uddannelse på tværs som fælles nytænkning

Evalueringen har belyst, hvordan projektets fornyelse især ligger i det tværgående perspektiv, hvor det særlige uddannelseskoncept i praksis overskrider forvaltningsgrænser, institutionstyper, undervisnings- og læringskulturer samt forskellige lovgrundlag. Evalueringen giver imidlertid grund til at konkludere, at samarbejdsaktørerne trods det tværgående perspektiv mere opfatter deres bidrag til forløbet som afgrænsede, institutionelle ydelser - end som et nyt samarbejdsdomæne. Samtidig peger evalueringen positivt i retning af, at aktørerne er godt på vej til at etablere tværgående samarbejdsformer, der rækker ud over de traditionelle institutionsgrænser.

Det anbefales, at samarbejdspartnerne inden for undervisning og vejledning etablerer en fast møderække, der blandt andet sætter mulighederne for en fælles planlægning, for fælles beslutninger omkring opgavefordelingen, for besøgsdage og gensidig deltagelse i undervisningstemaer på dagsordenen.

Det anbefales, at fælles møder og udviklingsdage inddrager alle de samarbejdsaktører, der medvirker direkte i deltagernes læringsproces, dvs. ikke alene undervisere og vejledere, men også mentorer fra praktikarbejdspladserne.

Dilemmaer mellem pædagogiske paradigmer og andre læringstraditioner

Evalueringen har vist, at danske paradigmer som ansvar for egen læring indimellem kan være i modstrid med deltagernes forestillinger og forventninger til den "gode læringsproces". Det er et dilemma, som netop betegner et skel mellem en konkret og nytteorienteret læringsopfattelse på den ene side – og et mere universelt og erkendelsesorienteret læringsbegreb på den anden side. Evalueringen giver anledning til at konkludere, at undervisere og vejledere på tværs af institutionerne har fundet positive pædagogiske veje til at imødekomme deltagernes forventninger uden at gå på kompromis med de mål og idealer, der indgår i paradigmet om ansvar for egen læring og aktiv deltagelse mv. Konklusionen lyder videre, at der er tale om et faglig-pædagogisk udviklingsarbejde, der netop bør synliggøres som et af projektets væsentlige udviklingsresultater.

Det anbefales, at undervisere, vejledere og mentorer får mulighed for at iværksætte en fælles erfaringsdannelse, der ikke alene vedrører den konkrete metodik, men også giver

plads til en pædagogisk-teoretisk og udviklingsorienteret erfaringsudveksling med henblik på at sikre, at erfaringerne omkring målgruppen bliver dokumenterede og kan nyttiggøres i andre projekt- og læringssammenhænge.

1.3 Konklusioner og anbefalinger i et mangfoldighedsperspektiv

Mentoring som bæredygtig bro til mangfoldigheden

Evalueringen har bekræftet, at mentorfunktionen hidtil har udgjort kernepunktet i projektets mangfoldighedsperspektiv. Alle aktører har understreget behovet for at udbrede mentoruddannelsen til et større kreds af medarbejdere og praktikvejledere på de deltagende so-suarbejdspladser. Evalueringen giver samtidig grundlag for at konkludere, at der fortsat er behov for at videreudvikle rammerne omkring projektets mentorordning.

Det gælder især behovet for at skabe en bred forståelse blandt samarbejdsaktører og arbejdspladser for, at mentorfunktionen ikke i sig selv er en garanti for, at mangfoldighedsprincippet bliver organisatorisk forankret i arbejdspladskulturen.

Det gælder videre behovet for at sikre, at mentoruddannelsen bibringer mentorerne en dynamisk forståelse for kulturbegrebet og for det interkulturelle møde, der finder sted mellem projektets deltagere og kollegerne på arbejdspladserne.

Det gælder endelig behovet for at udbrede den ressourceorienterede tankegang i det kollegiale miljø, således at arbejdspladserne i højere grad fokuserer på praktikanternes generelle kompetencer og ressourcer og i mindre grad på deres etnicitet.

Det anbefales, at mentorerne får en solid træning og desuden konkrete værktøjer til brug for en systematisk udbredelse og organisatorisk forankring af mangfoldighedstanken på arbejdspladserne. Det bør ske i et tæt samarbejde med ledelser, personaleafdelinger og HR-personale mv.

Det anbefales, at der i mentoruddannelsen lægges vægt på at introducere mentorerne til en dynamisk kulturforståelse, der ikke alene gør dem i stand til at videregive "kulturelle facts" om praktikanternes baggrund til de øvrige kolleger - men i højere grad kvalificerer dem til at formidle holdninger om ligeværdighed, åbenhed, respekt og forståelse for forskellige kulturelle identiteter.

Det anbefales, at mentorerne på lige fod med undervisere og vejledere får indblik i den brede faglighedsforståelse og medvirker i en fælles opbygning af en model for den helhedsorienterede kompetenceafklaring – så de også får forudsætninger for at formidle en mere ressourceorienteret forståelse for praktikanterne på arbejdspladserne.

Det anbefales, at mentoruddannelsen udvides permanent med en netværks- og opfølgingsaktivitet, der sikrer mentorerne mulighed for en regelmæssig og systematisk erfa-

ringsudveksling og fælles erfaringsdannelse – eventuelt med supervision. Netværket kan indimellem omfatte den bredere erfaringsudveksling med undervisere og vejledere.

Mangfoldighed som fælles referenceramme

Evalueringen har vist, at der er et udbredt behov blandt samarbejdsaktørerne for at danne en fælles begrebsramme i forbindelse med projektets mangfoldighedsmål og som led i det transnationale samarbejde. Det indbefatter også en fælles forståelse for, hvordan mangfoldighedstanken konkret kan introduceres og forankres på arbejdspladserne. Evalueringen har i forlængelse heraf opstillet eksempler på begreber og konkrete initiativer, der alle kan indskrives i en mangfoldighedsramme.

Det anbefales, at samarbejdspartnerne inden for projektets ramme afholder møder eller kursusdage for alle projektaktører med sigte på at introducere mangfoldighedsbegrebet og værktøjer til mangfoldighedsledelse på arbejdspladserne.

1.4 Konklusioner og anbefalinger i et samarbejdsperspektiv

Tværasektorielt samarbejde som fælles kvalitetsmærke i integrationsindsatsen

Evalueringen har bekræftet, at den tværgående projektidé har vundet stadig større indpas i takt med, at uddannelseskonceptet har fundet sin form og udvist særdeles positive resultater. Konklusionen lyder fra alle sider, at det tværgående samarbejde giver grobund for en større gensidig forståelse og respekt – men også for konkrete samarbejdsformer, der øger kvaliteten i den samlede kommunale brugerservice. Evalueringen giver således grundlag for at konkludere, at en mainstreaming af projektets resultater netop kan tage udgangspunkt i et fælles integrationsperspektiv, som samtidig kædes tydeligt sammen med et kvalitetsperspektiv. Argumentet er, at en mainstreaming kan bidrage til at styrke kommunens brugerservice og serviceprofil inden for den samlede kommunale integrationsindsats. Konklusionen er videre, at en mainstreaming på denne måde vil betyde, at alle deltagende forvaltninger sætter integrationen på dagsordenen inden for hver deres ressortområder. Evalueringen konkluderer endvidere, at den tværasektorielle indsats skærper behovet for ressourcer til en øget mødevirksomhed og til en tæt koordinering af fællesaktiviteter. En mainstreaming og mere permanent forankring af det tværgående integrationsarbejde aktualiserer således behovet for at udvikle en bæredygtig drifts- og budgetmodel inden for de ordinære rammer.

Det anbefales, at samarbejdspartnerne påbegynder et udviklingsarbejde med sigte på at opstille en driftsmodel, som også kan fungere, når sosuskolen overgår til at blive en selvstændig institution. Det må blandt andet overvejes, om en driftsmodel med fordel kan base-

res på en projektorganiseret opgaveløsning, hvor medarbejdere allokeres til tværgående projektgrupper på tværs af forvaltningerne.

Det anbefales, at samarbejdspartnerne som ramme for udviklingsarbejdet nedsætter en *forankringsgruppe* med repræsentanter fra de medvirkende forvaltninger og institutioner.

2. Indledning

2.1 Datagrundlag i anden evalueringsrunde

Med anden evalueringsrunde er der sket en opfølgning af de udviklingstendenser og resultater, der er indhøstet i løbet af det sidste halvår. Dataindsamlingen har herved strakt sig over et længere procesforløb, som undervejs har været rapporteret i mindre notater til brug for projektledelsens løbende resultatopsamling.

Den foreliggende rapport bygger således dels på en interviewrunde blandt alle aktørgrupper og dels på andre mødeaktiviteter med projektledelsen og med underviser- og vejledergrupperne fra sosu-skolen og UCI. Skema 1 fremstiller det samlede datagrundlag.

- Caseinterviews med 5 af de første særlige grundforløbselever, der efter forberedelsesperioden på UCI har påbegyndt grundforløbet på sosu-skolen i januar 2006 og er overgået til den ordinære uddannelse i august 2006.
- Caseinterviews med 3 nye casedeltagere, der har påbegyndt det særlige grundforløb i august 2006 efter udslusning fra forberedelsesforløbet på UCI.
- Aktørinterviews med 6 mentorer fra første mentorforløb.
- Aktørinterviews med 3 repræsentanter fra UCI.
- Gruppesamtale med fokus på pædagogiske metoder med 5 repræsentanter fra UCI.
- Aktørinterviews med 3 repræsentanter fra Sosu-skolen.
- Aktørinterviews med 2 repræsentanter fra SOF.
- Aktørinterview med 1 repræsentant fra BUF.
- Aktørinterviews med 2 repræsentanter fra FOA.
- Løbende sparringsmøder med projektledelsen i BIF og repræsentanter fra NewInsight.
- Deltagelse med oplæg på fælles pædagogisk dag for undervisere og vejledning på tværs af UCI og sosu-skolen.

2.2 Evalueringsperspektiver

Anden evalueringsrunde har i lighed med den første været struktureret efter de evalueringsperspektiver, der er opstillet for procesevalueringen:

- Kvalificeringsperspektivet
- Metodeperspektivet
- Mangfoldighedsperspektivet
- Samarbejds- og mainstreamingperspektivet
- Mainstreamingperspektivet.

Under kvalificeringsperspektivet er der i denne omgang lagt hovedvægt på målgruppens særlige forudsætninger og behovet for at skabe en fælles forståelse af kvindernes kompetenceprofiler.

Under metodeperspektivet er der især sat fokus på projektets særlige uddannelseskoncept og de systemiske og pædagogiske udfordringer, der knytter sig til et tværinstitutionelt uddannelsesforløb.

Under mangfoldighedsperspektivet er projektets mentorfunktion sat i centrum sammen med en kort introduktion til de temaer, der er relevante at sætte på dagsordenen blandt samarbejdsaktører og arbejdspladser i forbindelse med projektets mangfoldigheds-perspektiv.

Under samarbejdsperspektivet er der især lagt vægt på den videre forankringsproces og herunder mainstreamingen af en integrationsindsats, der går på tværs af forvaltninger.

3. Læring i et langsigtet perspektiv

Resultater i lyset af kvalificeringsperspektivet

3.1 Indledning

Med kvalificeringsperspektivet sætter evalueringen løbende fokus på deltagernes lærings- og kvalificeringsprocesser. Det stående spørgsmål i evalueringen er, hvilke faglig-pædagogiske og læringsmæssige rammebetingelser der skal være til stede, for at deltagerne opnår de ønskede resultater igennem det samlede forløb. Søgelyset rettes mod de rammebetingelser, der henholdsvis fremmer og hæmmer deltagernes læring og kompetenceopbygning. Det gælder ikke mindst deres samlede livssituation og deres forudsætninger for at kombinere familieforpligtelser med de krav, der knytter sig til et længerevarende uddannelsesforløb.

Afklaringen af deltagernes samlede kompetence- og ressourcegrundlag udgør således også en vigtig problemstilling. Evalueringen peger i denne forbindelse på behovet for at operere med et bredt faglighedsbegreb, der nuancerer forståelsen for, hvilke ressourcer deltagerne har, og hvilke kvalificeringsbehov uddannelsesforløbet især skal tilgodese.

De kommende afsnit giver en nærmere belysning af disse problemstillinger på baggrund af den anden evalueringsrunde.

3.2 Uddannelseskoncept med succes og sammenhængskraft

De løbende caseinterviews med udvalgte deltagere tegner et bemærkelsesværdigt billede af projektresultaterne. Det gælder på nuværende tidspunkt først og fremmest de casesdeltagere, der indledte et grundforløb på sosu-skolen i august 2005 og påbegyndte selve so-suhjælperuddannelsen i august 2006. Men den positive tendens gør sig også gældende blandt de casesdeltagere, som overgik fra forberedelsesforløbet på UCI til det særlige grundforløb i januar 2006.

Skema 1 fremstiller en oversigt over det hidtidige deltagerflow i Equalprojektet.

Skema 1: Status over deltagerflow i projektet.

A) 20 deltagere med start på grundforløb august 2005	A) 16 deltagere overgået til sosuhjælperuddannelsen.
B) 16 deltagere med start på det særlige grundforløb januar 2006	A) 3 deltagere fortsat i grundforløb med plan om overgang til hjælperuddannelse januar 2007.
C) 23 deltagere med start på det særlige grundforløb august 2006	A) 1 deltager på barselsorlov.
	B) 12 deltagere fortsat i det særlige grundforløb.
	B) 3 deltagere gået i arbejde.
	B) 1 deltager sygemeldt.
	C) 23 deltagere fortsat i det særlige grundforløb.

Som skemaet afspejler, har 16 ud af 20 deltagere fra det første hold givet sig i kast med det ordinære uddannelsesforløb, svarende til 80 pct. Hvis dertil lægges, at endnu 3 deltagere fra første hold forventer at påbegynde uddannelsen til januar, vil der være tale om en uddannelseseffekt på 95 pct.

Andet hold har indtil videre været kendetegnet ved et lidt større frafald fra det særlige grundforløb, idet 3 har valgt at gå i beskæftigelse, mens 1 er overgået til barsel. 12 ud af 16 deltagere fortsætter dog i det særlige grundforløb med den ordinære uddannelse som sigtepunkt, svarende til 75 pct.

Sammenfattende er der i løbet af det første projektår opnået en deltagerrekruttering på 59 personer, hvilket opfylder det opstillede mål om et halvårligt indtag på det særlige grundforløb på omkring 20 personer. Målopfyldelsen ligger også på et højt niveau, hvad angår uddannelseseffekten, for så vidt at gennemførelsesgraden på det særlige grundforløb hidtil har været over 75 pct., og for så vidt at optagelsesgraden på hjælperuddannelsen tegner til at opfylde målet om 95 pct.

Tydelig progression giver lyst til mere læring

Den positive målopfyldelse spejler sig desuden i casedeltagernes egne udtalelser om forløbet, således som de er kommet til udtryk i løbet af anden evalueringrunde. Selv om deltagerne ikke på forhånd har haft et fuldstændigt overblik over læringsmål og fagopbygning i det samlede uddannelseskoncept, beskriver de med egne ord en sammenhængskraft og en positiv progression på tværs af forberedelsesforløbet på UCI og det særlige grundforløb på sosuskolen.

Alle casedeltagere har tilkendegivet, at forberedelsen på UCI har været et hensigtsmæssigt springbræt til det særlige grundforløb på sosuskolen, hvor både de faglige og personlige krav er skærpede i sammenligning med forberedelsesforløbet. Skønt deltagerne ikke selv anvender begrebet om *læringskompetence*, fremgår det indirekte, at forberedelsesforløbet har givet en betydelig ballast til en læringssituation, der stiller krav om en målrettet arbejdsindsats – og blandt andet indebærer en systematisk lektielæsning, et stabilt fremmøde og en aktiv deltagelse i gruppeopgaver mv.

"Der har været en god kontakt mellem lærere og elever, der har gjort processen god. Det er en stor hjælp på sosu, at jeg først har været på UCI. Jeg er stødt på gentagelser i stoffet, og det har hjulpet på indlæringen. Jeg har også lært at passe skolen, komme til tiden og ikke have fravær, selv om jeg godt indimellem kunne blive irriteret over, at mange sad i grupper og talte deres eget sprog..." (Interviewrunde blandt casedeltagere).

Evalueringen bekræfter således, at casedeltagerne gennemgående har en bevidsthed om progressionen i forløbet. Flere deltagere fremhæver direkte den positive udfordring, der ligger i at lægge en individuel læringsplan og indordne sig under konkrete mål og en uddannelsesstruktur, der blandt andet indbefatter mødepligt:

"Jeg føler, at jeg har lært meget på UCI, og at det derfor er nemmere at følge med på sosu...UCI er mere ligesom et kursus, hvor man godt kunne tillade sig at have fravær. På sosu tager de eleverne lidt mere i nakken, hvis én har for meget fravær..." (Interviewrunde blandt casedeltagere).

Samlet er der grundlag for at konkludere, at kombinationen af et forberedelsesforløb og et særligt grundforløb med graduerede krav udgør en model, der matcher deltagerens progressionsbehov.

Første praktikker uden klar mentorprofil

Alle casedeltagerne har været tilknyttet en praktikarbejdsplads inden for den anden evalueringssperiode. Men på interviewtidspunktet var det slående, at ingen i gruppen kunne gøre klart rede for, om de var tilknyttet en særlig mentor på arbejdspladserne. I betragtning af, at disse første praktikker fandt sted *før* afholdelsen af den første mentoruddannelse – er det nærliggende at forvente, at mentorfunktionen også bliver tydeliggjort for deltagerne i takt med, at mentorfunktionen sættes mere og mere i system, og mentorerne gennem mentoruddannelsen opnår redskaber til at håndtere og synliggøre mentorrollen.

Samtidig vidner evalueringen om behovet for at præcisere, hvilke opgaver der er placeret inden for de forskellige vejlednings- og støttefunktioner, og hvordan de i praksis supplerer hinanden. Det gælder i forhold til deltagerne såvel som indbyrdes blandt samarbejdsaktørerne, jf. den nærmere redegørelse for mentorfunktionen i et senere kapitel.

3.3 Når de sociale forudsætninger sætter grænser for den faglige læring

"De har mange sociale problemer ud over arbejdspladsen – syge børn ligger alene osv. Der er mange sociale problemer i samtalerne. Den normale vejledning kan man køre ud fra nogle faste skemaer og handlingskrav, som de arbejder ud fra. Det kan vi ikke med dem her.." (Interviewrunde blandt FOA-repræsentanter).

På trods af den positive målopfyldelse er det værd at være opmærksom på de sociale barrierer, der vejer tungt i vægtskålen, når deltagernes læringsforudsætninger og uddannelsesparathed skal gøres op. Evalueringen har synliggjort, hvordan deltagernes særlige livssituation indvirker på uddannelsesforløbet, og hvorfor det er vigtigt at indtænke den totale livssammenhæng i selve uddannelseskonceptet.

Case

Aisha er en tyrkisk kvinde på 31 år, der har været bosiddende i Danmark i 12 år, siden hun blev familiesammenført i forbindelse med giftermål. Hun er i dag fraskilt og enlig mor til et barn på 12 år.

Aisha har færdiggjort en skolegang på folkeskoleniveau i Tyrkiet. Efter skolens ophør blev hun "huspige" i hjemmet sammen med moderen, og det var dengang ikke på tale, at hun skulle stræbe efter yderligere uddannelse. Efter ankomsten til Danmark har Aisha haft planer om at gennemføre en butiksuddannelse, men måtte afbryde forløbet, da hun som enlig mor med manglende børnepasningsmuligheder ikke var i stand til at påtage sig weekendarbejde. Hverdagssituationen blev også for stresset på grund af de sene lukketider i detailsektoren. Efter de kuldsejlede uddannelsesplaner har Aisha i en årrække ernæret sig gennem vekslende ikke-faglærte job inden for rengøring, i børneinstitutioner mv.

Aishas situation er stærkt præget af det manglende sociale og familiære netværk. En søster er ganske vist bosat i Danmark, men søstre har afbrudt kontakten, da Aisha efter sin skilsmisse foretrak at stå på egne ben og etablere sig selv alene i stedet for at flytte ind hos søsteren. Kontakten til familien i Tyrkiet er også meget spinkel. Familien misbilliger Aishas livsform som fraskilt kvinde og mener, at det rigtigste vil være, at hun som enlig mor bør bosætte sig hos familien i Tyrkiet igen. Aisha tager afstand for denne løsning, fordi den vil placere hende i et afhængighedsforhold, hvor hun ikke har mulighed for selv at tilrettelægge sit liv og leve det som en voksen, uafhængig kvinde.

Aisha har efterhånden dannet sig et venindenetværk i Danmark. Hun fortæller, at netværket omfatter kvinder fra forskellige lande, som hun netop har truffet i kraft af, at de alle befinder sig i den samme livssituation som fraskilte med børn.

Trods den pressede hverdag er Aisha indstillet på at fuldføre uddannelsesforløbet ud fra det langsigtede beskæftigelsesperspektiv:

"Jeg glæder mig til udsigten til fast arbejde. Den sikring, en uddannelse giver, er rar – i stedet for hele tiden at skulle være utryk i arbejdet, altså at skulle skifte ofte..."

Case

Fatima kom alene til Danmark som flygtning fra Somalia i 1997. Hun mødte sin nuværende mand på asylcenteret og har i dag tre børn på 8, 6 og 1½ år. Nogle af mandens slægtninge er bosiddende i landet, men Fatimas egen familie lever fortsat i Somalia, som hun ikke har besøgt siden flugten.

Fatima har en skolegang på folkeskoleniveau fra Somalia, men derudover ingen uddannelse. Hun har i flere perioder været tilknyttet UCI, men alle ophold er hidtil blevet afbrudt i forbindelse med fødsler og barsel. Ud over de praktikpladser, UCI har formidlet, har Fatima aldrig haft tilknytning til en arbejdsplads i Danmark.

Fatima har et venindenetværk i Danmark, men da veninderne er spredt geografisk, har de ikke mulighed for gensidigt at hjælpe hinanden med børnepasning.

Fatimas mand er ledig efter en periode med fabriksarbejde. Han støtter Fatimas uddannelsesplaner og varetager derfor også en del af børnepasningen. Alligevel føler Fatima sig tidsmæssigt presset og forudser blandt andet de problemer, der især kan opstå i forbindelse med ferieperioder, hvor børnenes skoleferie langt overstiger forældrenes feriemuligheder. Det gælder især med overgangen til sosuskolen, hvor reglerne omkring sygefravær opleves som strammere end på UCI:

"Man må kun have en enkelt sygedag, og med tre børn og ingen hjælp til børnepasning kan det blive svært at overholde. Hvis jeg holder mere end to ugers ferie, bliver der skåret i kontanthjælpen, og det giver økonomiske problemer..."

Som illustreret gennem deltagercases i den første evalueringsrunde er deltagerne i vidt omfang enlige forsørgere, som tilmed er kendetegnet ved svage familiære og sociale netværk. Forestillingen om indvandremiljøernes udvidede familiestruktur og familieorienterede livsform svarer således ikke til realiteterne i deltagernes hverdagsliv.

Selv om deltagerne i de ovenstående casebeskrivelser repræsenterer forskellige familieformer, udgør den manglende børnepasning et fællestræk, som i værste fald kan sætte kvindernes uddannelsesplaner i bero.

Begge kvinder har – i lighed med de øvrige casedeltagere – lagt vægt på at fremstille dilemmaet mellem familieforpligtelser og uddannelsesforpligtelser.

På den ene side er de uanset civilstand vant til at varetage hovedansvaret for børn og familie. De udgør familiens omdrejningspunkt og er generelt socialiserede til at lade familien komme i første række.

På den anden side er de alle præget af et stærkt ønske om uddannelse og selvforsørgelse. Uddannelsen opfattes som nøglen til selvforsørgelse. Men uddannelsen repræsenterer for størsteparten af casedeltagerne også en ambition om at videreudvikle og udnytte de individuelle kompetencer og potentialer. Det er samtidig en vej til at styrke den næste generations uddannelsesmotivation, hvor mødrene som rollemodeller for deres børn grundlægger en uddannelsestradition i familien.

Uddannelsesforløbet tilgodeser således et *dobbelt mål*, hvor selvforsørgelse og økonomisk uafhængighed går hånd i hånd med en sociokulturel livsstrategi og personlig selvrealisering.

Derfor giver deltagerne uddannelsen høj prioritet. Det tjener til deres anerkendelse, at motivationen er så stærk, at de fortsætter i et krævende uddannelsesforløb på trods af det krydspres, det lægger på den daglige livsorganisering:

"Kvinderne bryder sig heller ikke om at have så meget fravær på grund af problemer med børnepasning. Hver gang de har fravær, ryger de ud af en sammenhæng..." (Interviewrunde på UCI).

Men evalueringen vidner samtidig om, at prisen er høj. Der er nævnt eksempler på, at kvinderne efterlader syge børn alene hjemme for ikke at overtræde gældende fraværeregler. Alligevel er alle samarbejdsaktører enige om, at fraværet er en hæmsko for deltagerens uddannelsesforløb. Det har givet anledning til at overveje, om man inden for projektets rammer kan bidrage mere systematisk til at styrke kvindernes sociale netværk:

"Måske skal man overveje at tage kvindernes netværk op tidligere. Hvor kan de få hjælp til at netværke, og hvordan kan man hjælpe det på vej? Måske skal man også tidligere i forløbet forberede kvinderne på en normal 37 timers arbejdsuge – eventuelt i forbindelse med praktikken, der ofte til at starte med lyder på 30 timer...Det skal der til, hvis man seriøst vil have målgruppen ud på arbejdsmarkedet..." (Interviewrunde på UCI).

Det er værd at notere, at det sociale netværk ikke i sig selv kan løse kvindernes pasningsproblemer. Netværket skal desuden være *fysisk* forankret i kvindernes nærmiljø for at have en praktisk nytteværdi.

Samlet lyder budskabet fra alle sider, at der er brug for en helhedsorienteret indsats, hvis målgruppen skal have en fair chance for at nå frem til uddannelsesmålet – og i et videre perspektiv til beskæftigelsesmålet. Det er nødvendigt udbygge det særlige uddannelseskoncept med løsningsmodeller, der ophæver de sædvanlige skel mellem uddannelsesaktivitet og private livsomstændigheder:

"Netværk, børnepasning og omstændigheder omkring dette emne skal gå helt op til politikerne, så man "øverst" forstår, hvor hjælpen skal sættes ind, og hvor der skal være fokus. Det skal der til, hvis man seriøst vil have målgruppen ud på arbejdsmarkedet" (Interviewrunde på UCI).

Set i dette lys udgør de sociale barrierer ikke et privat anliggende. De spiller tværtimod en vigtig samfundsmæssig rolle i den udstrækning de blokerer for den uddannelsesaktivitet, som på længere sigt kan blive kvindernes adgangstegn til det lønnede arbejdsmarked og til selvforsørgelse. Set i det lange tidsperspektiv rammer de sociale barrierer ikke alene kvinderne selv. Der er grund til at forvente, at barriererne i høj grad også vil få indflydelse på næste generations velfærdsmuligheder.

Behov for udvidet samarbejdskreds i kommunen

Det giver grund til at overveje, om Socialforvaltningen bør inddrages i det tværsektorielle samspil ud fra den betragtning, at særlige behov for børnepasning og andre familierettede støtteforanstaltninger vil være strukturelt placeret i den sociale sektor.

Det må således anbefales, at der sker en sondering af mulighederne for at udbrede samarbejdet til de sociale myndigheder, der enten i henhold til gældende lovgivning eller via etableringen af en særlig forsøgsordning inden for projektets udviklingsramme kan bidrage med sociale løsningsmodeller og modvirke, at deltagerne i værste fald må afbryde et uddannelsesforløb, der ellers tegner til at blive en markant succeshistorie. Det være sig både ud fra deltagernes personlige perspektiv, ud fra institutionernes faglig-pædagogiske perspektiv og ud fra kommunens overordnede integrationspolitiske perspektiv.

De sociale barrierer vidner endvidere på behovet for at tegne en helhedsorienteret kompetenceprofil for målgruppen. Det skal være en kompetenceprofil, der kan nuancere og præcisere målgruppens særlige ressourcer og særlige indsatsbehov – faglige såvel som sociale, kulturelle og personlige ressourcer og indsatsbehov.

3.4 Professionskrav og personlige kompetencer i en samlet faglighed

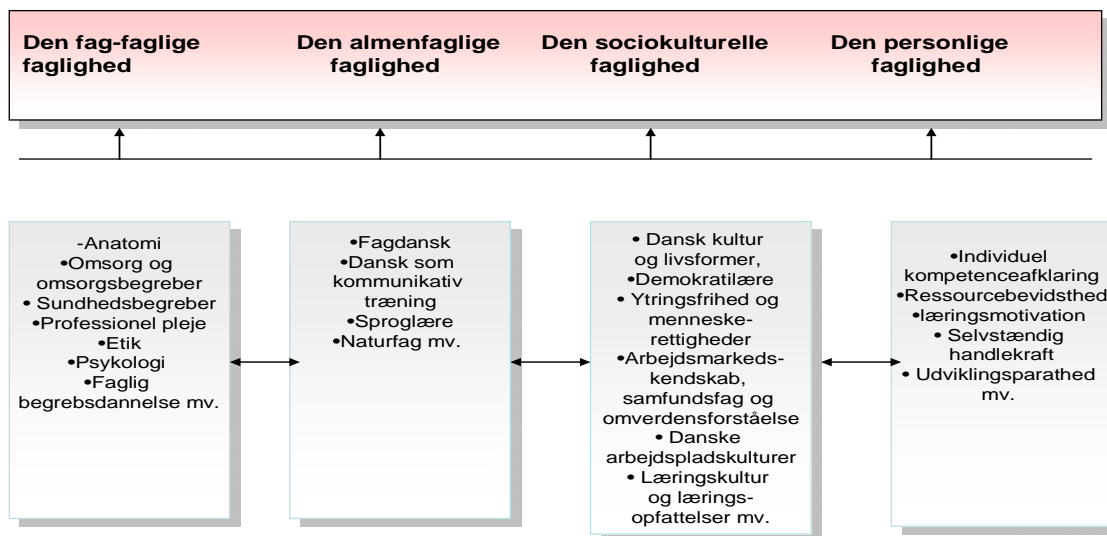
Evalueringen vidner om behovet for at operere med flere *fagligheder*, der hver især spiller en vigtig rolle for kvindernes læringsproces inden for rammerne af en samlet kompetenceprofil. Figur 1 neden for fremstiller på denne baggrund en bred faglighedsmodel, der dels kan beskrive de samlede undervisningsemner og faglighedskrav inden for uddannelsesforløbet - og dels kan danne udgangspunkt for en kompetenceafklaring, der vurderer målgruppens kvalificeringsbehov i relation til uddannelse og beskæftigelse inden for sosu-området. Faglighedsmodellen er opbygget af følgende faglighedsfelter:

- De fag-faglige / sosufaglige kompetencekrav og kvalificeringsbehov
- De almenfaglige / sprogfaglige kompetencekrav og kvalificeringsbehov
- De sociokulturelle kompetencekrav og kvalificeringsbehov
- De personlige kompetencekrav og kvalificeringsbehov.

Idéen bag figuren er, at en differentiering af faglighedsbegrebet kan nuancere forståelsen for de særlige forudsætninger, der kendetegner målgruppen. Opdelingen i de fire faglighedsfelter kan tydeliggøre, på hvilke områder deltagerne har særlige kvalificeringsbehov, og på hvilke områder de er ressourcestærke. Figuren tjener blandt andet til at illustrere, hvordan de personlige og sociokulturelle forudsætninger udgør centrale kompetencekrav – og dermed en *faglighed* - inden for den job- og funktionsudøvelse, deltagerne vil møde på sosuarbejdspladserne.

Denne afklaring kan endvidere være med til at klarlægge, hvor samarbejdsaktørerne på tværs af forberedelsesforløbet, grundforløbet og praktikkerne hver især skal yde en særlig opkvalificering af deltagerne, og hvordan samarbejdsaktørerne indbyrdes kan planlægge den mest optimale arbejdsdeling i uddannelsesforløbet.

Figur 1: Felter i en bred faglighedsmodel



Kilde: mhtconsult

Behov for at danne en professionsprofil i det fag-faglige felt

Det *fag-faglige* faglighedsfelt tegner den traditionelle professionsprofil og omhandler her ved de teknisk-faglige professionskrav, der knytter sig til sosu-området. Den første evalueringrunde viste, at der ikke fra starten var fuld klarhed blandt samarbejdsaktørerne om placeringen af den fag-faglige opkvalificering i projektets særlige uddannelseskoncept.

Anden evalueringrunde tyder på, at der i dag er en gensidig forståelse for, at sosuskolen har ansvaret for at bibringe deltagerne det nødvendige sosu-faglige kompetencegrundlag som optakt til optagelsen på hjælperuddannelsen. Som supplerende indsats i dette faglighedsfelt benytter UCI de sosufaglige undervisningstemaer og fagtermer som led i den generelle træning af deltagernes uddannelsesparathed og den generelle introduktion til uddannelse og beskæftigelse inden for sektoren. Som tredje led i kvalificeringskæden danner praktiarbejdspladserne ramme om den sosufaglige praksislæring, der bidrager med et virkelighedsbillede af de teoretiske temaer.

Samtidig er der i dag en større enighed om, at *gentagelsens princip* snarere styrker end svækker deltagernes fag-faglige læringsproces. Det betyder i praksis, at samarbejdsaktø-

terne med fordel kan planlægge emnemæssige gentagelser inden for det sosu-faglige område. For deltagerne vækker genkendelighed i stoffet ofte glæde, for så vidt at genkendelsen bekræfter, at de har erobret et fagligt terræn:

"Jeg har oplevet gentagelser i det underviste stof, men det har ikke været negativt.." (Interviewrunde blandt deltagere).

Sprogtræning som permanent beredskab i det almenfaglige felt

Det *almenfaglige* faglighedsfelt beskriver især over de kompetencer og kvalificeringsbehov, der knytter sig til deltagerens sproglighed i bred forstand. Det gælder den fagdanske dimension såvel som den grundlæggende kommunikationskompetence, der udgør nøglen til enhver dialog og mellemmenneskelig udveksling. Det være sig i denne sammenhæng med kolleger såvel som med beboere og brugere inden for sosuområdet. Men det gør sig også gældende i forhold til selve uddannelsesforløbet og den kommunikation elever, undervisere og vejledere imellem, der konstituerer selve læringsprocessen og omsætter læring til kompetence.

Anden evalueringsrunde har yderligere bekræftet, at den dansksproglige træning er tæt integreret med kvalificeringen inden for alle de øvrige faglighedsfelter. Sosuskolen har det formelle ansvar for at opgradere deltagerne til dansk2 niveau som led i det særlige grundforløb. Men de hidtidige erfaringer viser, at flere deltagere allerede har aflagt prøve på dette niveau forud for overgangen til grundforløbet. Det har givet anledning til at overveje, om der ved et fast indtag af deltagere på dansk2 niveau ville være mulighed for at forkorte varigheden af det særlige grundforløb. Evalueringen tyder dog klart i retning af, at de øvrige faglighedsfelter stiller så omfattende krav til deltagerens dansksproglige kompetence, at der ikke er fare for, at deltagerne "spilder tiden" i det langstrakte uddannelsesforløb. Erfaringerne fra praktikperioderne giver tværtimod grund til at konkludere, at deltagerne generelt har brug for et *permanent træningsberedskab*, hvor både det faglige og kommunikative sprog kvalificeres koncentreret gennem både forberedelsesforløbet, grundforløbet og praktikerne:

"Flere af kursisterne har taget prøve i dansk2. Det betyder noget i forhold til deres mulighed for at tilegne sig viden. Det er lettere at tilegne sig viden med danskprøven i bagagen"...(Citeret fra referat fra Pædagogisk Dag på UCI).

Jo stærkere deltagerne står sprogfagligt, desto bedre rustet er de til at fuldføre det samlede uddannelsesforløb. Igen må sprogkompetencen betegnes som deltagerens grundlæggende læringskompetence.

Arbejdskultur og kollegialitet som nøgleord i det sociokulturelle felt

Det *sociokulturelle* faglighedsfelt dækker et bredt spektrum af kompetencer, som spænder fra demokratiforståelse og en bred indsigt i danske kultur- og livsformer til en mere specifik arbejdskulturel kvalificering:

"De største barrierer er i hvert fald, at jeg synes ikke, de kender det danske samfund særlig godt. De kender nogle regler, men der er en hel masse, de ikke kender til. For eksempel at der er nogle, der er afhængige af, at de møder og er på arbejde og bliver der, til man har fri. Det er nok det største problem. Der kender de ikke det danske samfund..." (Interviewrunde blandt mentorer).

"De er rigtigt gode til socialt at komme ind på en arbejdsplads. Nogle er mere sikre end andre, men jeg har ikke mødt nogen, der ikke er åbne..." (Interviewrunde blandt mentorer).

Anden evalueringsrunde har forstærket det indtryk, at indføring i dansk arbejdspladskultur står meget højt på samarbejdsaktørernes samlede prioriteringsliste. Som citaterne antyder, opfattes en faktor som stabilt fremmøde nærmest som et grundlæggende samfundsmæssigt – nationalt – kulturtræk. Fremmødepligten er som en del af lønarbejderidentiteten så internaliseret både på uddannelsesinstitutioner og arbejdspladser, at det vækker opmærksomhed, når nye elever og medarbejdere ser ud til at prioritere anderledes i forbindelse med børns sygdom. Som nævnt i det foregående har det ført til et fælles forslag om, at projektet så at sige udvides med sociale støtteforanstaltninger, der kan medvirke til at styrke deltagerens fremmøde – og herved deres kompetence til at imødekomme de arbejdspladskulturelle krav, der er tæt sammenkædet med kollegialiteten og fællesskabet på danske arbejdspladser.

Motivation og modenhed som læringsgrundlag i det personlige felt

Det *personlige* faglighedsfelt udgør i en vis forstand et paradoks set i forhold til det traditionelle faglighedsbegreb, hvor de personlige kompetencer netop er defineret som færdigheder, der rækker ud over fagligheden. Inden for sosu-området "menneskefag" er der imidlertid god grund til at tale om en personlig faglighed ud fra den betragtning, at de personlige kompetencer spiller en afgørende rolle for selve professionsudøvelsen. Kompetencer som empati og engagement i ældres livsbetingelser er netop med til at konstituere et højt faglighedsniveau og er forudsætninger for, at arbejdspladserne kan levere en ordentlig kvalitet i de omsorgsfaglige serviceydelser:

"Jeg synes, det er godt med plejehjem, og at de ældre på den måde får hjælp og beskyttelse i hverdagen. Men jeg synes ikke, at alle får den rigtige hjælp og støtte. Det er det, som jeg gerne vil hjælpe med..." (Interviewrunde blandt deltagere).

Anden interviewrunde har givet anledning til at pege på behovet for at sætte stærkere fokus på deltagerens personlige kompetencegrundlag. Alle samarbejdsaktører understreger, at deltagerne generelt er præget af en stærk motivationskraft, men også af en menneskelig modenhed, som ikke altid gør sig tilsvarende gældende blandt de danskfødte elever på grundforløb og ordinære uddannelser:

"Man genkender også prioriteringsproblemet blandt de danske elever, der for eksempel prioriterer vennerne. Og i forhold hertil er der mindre brok på det særlige grundforløb. Måske fordi der er mere respekt i forhold til læreren... De er ikke svage på den måde. De er ret modne, har truffet nogle valg. De forsøger at klare sig selv og er meget disciplinerede. De tager fat uden at fylde og uden at råbe på læreren..." (Citeret fra referat fra Pædagogisk Dag på sosuskolen).

Denne karakteristik af deltagernes personlige kompetencer er imidlertid i modstrid med de mange udsagn om, at deltagernes manglende selvstændighed sætter præg på det samlede uddannelses- og praktikforløb.

3.5 Deltagere uden selvstændighedskultur – når kompetencer kulturaliseres

"Vejlederne oplever de etniske minoriteter som nogle, der ikke spørger så meget, og som måske ikke har forstået det, der er sagt. Det bliver næsten en "etnisk" problemstilling. De har jo et billede af, hvordan skal en elev være. Hvis en etnisk elev ikke spørger, så bliver det gjort til et etnisk problem, selv om der kan være andre parametre for andre elevgrupper..." (Interviewrunde blandt SOF-repræsentanter).

Når undervisere, vejledere og mentorer er blevet bedt om at karakterisere deltagergruppen, peger de samstemmende på deltagernes manglende selvstændighed. Den kommer angiveligt til udtryk, når deltagerne ikke stiller spørgsmål i undervisningen, når de orienterer sig ensidigt mod læreren og ikke går i dialog med hinanden som led i faglige diskussioner mv.

Som antydnet i citatet bliver der generelt sat lighedstegn mellem deltagernes baggrund i ikke-vestlige samfund og manglende selvstændighed i læringssituationen. Selv om danskfødte elever kan være tilbageholdende og præget af tilsvarende adfærdsmønstre, er der tendens til at sammenkoble etnicitet og manglende selvstændighedskultur. Det gælder, uanset om deltagerne befinder sig i uddannelsesinstitutionerne eller er tilknyttet en praktikarbejdsplads:

"Jeg tror, at de fleste mangler den der med den danske selvstændighedskultur. Din leder ånder dig og alle andre i nakken, men du skal regne med, at du selv kan planlægge. Så får du frie hænder. Det er der mange, der skal vænne sig til. Ellers tror de andre kolleger: kan hun ikke engang det. Janteloven kommer ind..." (Interviewrunde blandt mentorer).

Det er med andre ord et billede, som ikke stemmer overens med de tilkendegivelser, der har lydt omkring deltagernes modenhed og seriøsitet omkring uddannelsesforløbet. Det tyder på, at der er en tendens til at *kulturalisere* deltagernes kompetencer.

Når etnicitet vejer tungere end faglighed

Kulturalisering opstår, når etniciteten bliver gjort til den vigtigste forklaringsfaktor i forhold til givne holdninger og adfærdsmønstre. Kulturalisering betegner således de situationer, hvor antagelser og normer om etniciteten kommer til at veje tungere end andre variabler såsom alder, køn, socioøkonomisk tilhørsforhold mv. Kulturalisering kan betyde, at minoriteters ressourcer, livserfaringer og adfærdsmønstre uvilkårligt bedømmes efter en "etnisk" målestok, som ikke i samme grad tager højde for personernes individuelle forudsætninger.

Kulturalisering kommer således også til udtryk i dannelsen af stereotyper om bestemte grupper mv.

Kulturaliseringen af etniske minoriteters kompetencer og ressourcer er udbredt overalt på arbejdsmarkedet. Mødet med det "fremmede" skaber i sig selv et behov for at forklare, hvorfor de "fremmede" agerer, som de gør. Men det er muligt at opnå indsigt i andre sociokulturelle mønstre uden at opbygge stereotyper.

I projektet har aktørerne generelt gjort gældende, at deltagerne ikke selv er initiativtagende og ikke forholder sig aktivt og kritisk til de temaer og metoder, som de præsenteres for i undervisning og praktikophold. Deltagerne tager mål, indhold og form i uddannelsesforløbet til efterretning, og denne indstilling tolkes som et udtryk for manglende selvstændighed og handlekraft. Deltagernes adfærd i de *konkrete* læringssituationer bliver således taget til indtægt for manglende handlekompetence på det personlige plan. Det sker, selv om de *generelt* optræder med en *voksen* indstilling til uddannelsesforløbet. De beskrives netop som motiverede, modne og respektfulde i deres tilgang til den uddannelseschance, der er givet med Equalprojektet.

Flere deltagere har selv gjort gældende, at de kommer fra oprindelseslande med autoritære og disciplinære lærings- og undervisningskulturer, der ikke bygger på elevernes aktive meningsdannelse eller kritiske stillingtagen til undervisningens form og indhold:

"Der er stor forskel på Danmark og Afrika. Eleverne har mere respekt over for lærerne. Kommer man for sent, lader være med at lave lektier eller bliver væk fra skolen, bliver man slået af lærerne i Afrika. ..." (Interviewrunde blandt deltagere).

Det er læringskulturer, der måske snarere kan karakteriseres som indlæringsbaserede end læringsorienterede. Det er sandsynligvis læringskulturer, som ikke fremmer selvstændig tænkning og selvstændige arbejdsformer.

Men en *faglig* baggrund i autoritære indlæringskulturer er ikke nødvendigvis ensbetydende med, at deltagerne på det *personlige* plan er mindre selvstændige end danskfødte elever generelt. Der kan tværtimod være grund til at pege på de selvstændige livsvalg, hvor deltagere på egen hånd har gennemført flugt fra oprindelseslandene – eller hvor deltagere har trodset normerne i en stærk familieorienteret og kollektiv livsform, som ikke tilsiger den enkelte at gå sine egne livsveje mv.

Derfor er det vigtigt at være opmærksom på, at manglende erfaring med selvstændige arbejdsformer ikke automatisk kan sidestilles med manglende personlige handlekompetencer eller med manglende evne til at imødekomme kravene om ansvarlighed på danske arbejdspladser. Det vil tværtimod være en pædagogisk og vejledningsfaglig udfordring at støtte deltagerne i selv at afklare, hvor de har deres individuelle handlekraft, ansvarlighedsfølelse og "selvstændighedskerner" med sigte på at nyttiggøre disse personlige ressourcer i læringsprocessen i klasselokalerne såvel som i det kollegiale rum på arbejdspladserne.

Nogle aktører har i evalueringen tilkendegivet, at der kan være behov for at sætte kulturaliseringen på den fælles dagsorden, således som det også vil fremgå af senere afsnit om mentorordningen. Selv om aktørerne bruger andre ord om fænomenet kulturalisering, peger de på tendensen til mytedannelser, som er med til at sætte deltagerne i en fælles bås *uagtet* deres individuelle kompetencer og ressourcer:

"Det er de der myter. Vi fik en pige, som både bar tørklæde og tøj ned på gulvet. Det sætter allerede gang i idéerne: hvad har hun tænkt sig? Her skal mentorerne sige, jamen de skal vi bare tage op med hende. Det handler jo om hygiejne – altså at give en forklaring på, hvorfor det er nødvendigt. Der er mange steder, hvor man bare siger: du kan ikke være her..." (Interviewrunde blandt mentorer).

Tørklædet er blevet et af de mest udbredte symboler på den kulturalisering, der finder sted på det danske arbejdsmarked. Tørklædet kan i kraft af sin stærke symbolik komme til at overskygge de fag-faglige, sociale, kulturelle og personlige kompetencer, som den enkelte ansøger eller praktikant er i besiddelse af og ønsker at omsætte og kvalificere i et uddannelses- eller ansættelsesforhold i den danske sammenhæng.

Konsekvensen kan i værste fald være, at deltagerne – i lighed med mange andre minoritetskvinder – opgiver at realisere en uddannelsesplan eller en tilknytning til det danske arbejdsmarked. Det vil være en udvikling, der ikke alene har individuelle, men også samfundsøkonomiske følger.

Sproglige barrierer kan skygge for den personlige selvstændighed

Evalueringen tyder endvidere på, at deltagernes manglende forståelse for dansk selvstændighedskultur snarere skal ses i lyset af deres almenfaglige end deres personlige og sociokulturelle forudsætninger. Igen spiller sproget en central rolle for deltagernes læringsproces:

"Vi har haft mange projekter, der skulle løses som gruppearbejde. Vi har blandt andet fortalt livshistorier og interviewet ældre mennesker. Her lærte jeg, at ikke alle ældre vil på plejehjem. Jeg har også lært en del om anatomi og politik. Det sidste projekt handlede om demokrati, og vi var på besøg på Christiansborg...Indtil videre har jeg været tilfreds med undervisningen. Jeg føler, at min mening bliver hørt. Men jeg græder indimellem og har været ked af det, fordi det er svært at lære dansk..." (Interviewrunde blandt casedeltagere)..

Deltageren i dette citat har selv en opfattelse af, at hun forholder sig aktivt til undervisningen. Hun tillægger det blandt andet stor betydning, at hun får lejlighed til at give sin mening til kende. Men det er værd at bemærke, hvordan hun beskriver en vis afmagt i forhold til den dansksproglige kvalificering. Hun har selv et klart billede af, at *sproget* kan være en bremseklods for den fag-faglige kompetenceopbygning, selv om de faglige krav ikke i sig selv behøver at volde de store vanskeligheder:

"Jeg forstår ikke altid, hvad der bliver sagt. Jeg har svært ved udtalen, og det betyder, at jeg forstår mere, end jeg kan formulere. Men skolen har hjulpet mig til at lære meget mere dansk, end jeg kunne før..." (Interviewrunde blandt casedeltagere).

Andre casedeltagere har givet udtryk for tilsvarende erfaringer:

"Jeg er glad for formen. Hvis man ikke forstår, hvad der bliver sagt, kan man række hånden op og spørge uden problemer. Jeg synes, at anatomi er svært, fordi der er mange svære ord..." (Interviewrunde blandt casedeltagere).

Deltageren er også i dette tilfælde positivt stemt over for den danske undervisningsform, der opfordrer til at stille spørgsmål og tage aktiv del. Men igen vanskeliggør den sproglige barriere den faglige læring, og der er endda en tendens til, at de sproglige vanskeligheder forveksles med en manglende forståelse for det faglige stof.

"Sprogbarrierer? Den støder jeg nogle gange på – for eksempel når vi løser opgaver og skal bruge mange forskellige ord. Det er mange og ofte nye ord. Det gør det sværere, når vi bagefter skal fremlægge stoffet for hinanden. Tit forstår man ikke, hvad der bliver sagt. Men så må man spørge og sige: undskyld, jeg forstår ikke...Jeg savner at kunne flere tekniske udtryk..." (Interviewrunde blandt casedeltagere).

I dette eksempel beskriver deltageren, hvordan sprogbarriererne også slår igennem i de selvstændige elevopgaver. Kommunikationen bliver hæmmet, når alle deltagere mangler dansksproglige forudsætninger for at udtrykke sig klart og nuanceret om de faglige problemstillinger. Men det er ikke ensbetydende med, at deltagerne mangler interesse for at lytte til hinanden og diskutere indbyrdes:

"Det er ofte hårdt for dem at lytte til hinanden, fordi alle taler med her sin danske dialekt. Vi oplever derfor, alt al undervisning på et plan er danskundervisning, fordi eleverne på denne måde får sat tekniske begreber på. Eleverne kan have de faglige kompetencer, men kan ikke altid bruge dem, fordi de ikke kender de danske begreber og betegnelser. Det bør alle undervisere være bevidste om..." (Interviewrunde på sosuskolen).

De sproglige barrierer bekræfter, at deltagerne *på den ene side* er kendetegnet ved særlige indsatsbehov, som stiller særlige krav til uddannelsesforløbets mål, indhold og tilrettelæggelse. Men de sproglige barrierer vidner også om, at det *på den anden side* er vigtigt at afklare, hvilke læringsbarrierer og kvalificeringsbehov der primært er i spil i de konkrete undervisningssituationer.

Det giver samtidig grund til at forvente, at læringsprocessen generelt vil være langvarig. Uddannelseskonceptet kan forekomme meget omfattende, som det er sammensat af både forberedelses- og grundforløb. Men det er værd at bemærke, at der hverken fra undervisere, vejledere, mentorer *eller* deltagere har lydt udsagn om, at der er overflødige elementer i forløbet:

Det skal være med respekt for, hvor lang tid det tager at nå frem til arbejdsmarkedet (Sosu-arbejdsmarkedet). Jeg er meget optaget af den tidsmæssige horisont. Den ordentlighed og den forskellighed, som alt skal gøres med. Det kan bruges i resten af landet: på det her område mener vi, at det er disse faktorer, der skal til..." (Interviewrunde blandt FOA-repræsentanter).

Ressourceorientering frem for kulturalisering af kompetencer

Alle undervisere, vejledere og mentorer anlægger en ressourceorienteret synsvinkel på den faglig-pædagogiske tilrettelæggelse. Alle aktører er enige om, at uddannelsesforløbet skal støtte deltagerne i at erkende og nyttiggøre egne ressourcer. Den ressourceorienterede pædagogik sigter netop på at styrke deltagerens personlige selvtillid og faglige sikkerhed, så de opbygger et solidt grundlag for at påbegynde og fuldføre den erhvervskompetencegivende uddannelse. Den ressourceorienterede pædagogik er således kendetegnet ved empati, lydhørhed over for "skjulte" styrker og ikke mindst åbenhed over for et mangfoldigt kompetencebegreb.

Ressourceorienteringen kan derved danne modvægt til statiske stereotyper omkring etniske minoriteter, samtidig med at ressourceorienteringen sigter på at synliggøre deltagerens udviklingsbehov og kan støtte deltagerne i en erkendelse af, hvordan de kan udnytte deres stærke sider til at opbygge nye kompetencer.

Derfor er det så meget desto vigtigere at have et kritisk øje for de situationer, hvor stereotyper og mere statiske forestillinger om deltagerens læringsstile kommer til at skygge for en mere dynamisk og ressourceorienteret forståelse for deltagerens ressourcer og barrierer.

Det er nærliggende at inddrage deltagerne mere aktivt i en løbende drøftelse af deres egne læringsforudsætninger og forestillinger om den "gode læringsproces". Evalueringen tyder på, at deltagerne selv gør sig tanker om processen og behovet for at indgå i selvstyrende arbejdsformer. Der er grund til at forvente, at en åben og ligeværdig dialog om læringsstile blandt undervisere, vejledere, mentorer og deltagere kan bidrage til at skabe en fælles referenceramme omkring kompetencer, ressourcer, læringsprocesser og særlige udviklingsbehov i deltagergruppen:

"Vi lærer blandt andet i grupper. Det er jeg glad for, fordi man på den måde kan lære af og støtte hinanden. Opgaverne veksler mellem det individuelle og i grupper. Det synes jeg, man lærer meget af. Det er godt at kunne begge dele, men det er sværest med de selvstændige opgaver..." (Interviewrunde blandt casedeltagere).

Når den ressourceorienterede tankegang går på tværs af samarbejdspartnerne, er der også et godt grundlag for at samarbejde mere systematisk om kompetenceafklaringen og visitationen af deltagerne.

3.7 Fra matchkategorier til "asymmetriske" kompetenceprofiler

Den oprindelige projektbeskrivelse har argumenteret for, hvorfor projektet især retter sig mod etniske minoritetskvinder i matchkategori 3. Siden projektstart har der med udgangspunkt i matchkategorierne været en løbende debat om, hvorvidt den faktiske deltagergruppe svarer til den beskrevne målgruppe.

Den første evaluering konkluderede, at der var god overensstemmelse mellem projektets mål og målgruppeforventninger og de faktiske deltagere til trods for, at flere deltagere har tilhørt matchgruppe 2. Der blev i denne vurdering især lagt vægt på de sociale barrierer, som i praksis gør deltagerne til en udsat gruppe med særlige støttebehov.

Spørgsmålet om deltagernes placering i matchgrupper spiller fortsat en rolle i projektet. Anden evalueringsrunde har yderligere tydeliggjort, at der i visitationen er behov for at supplere matchkategorierne med en dyberegående kompetenceafklaring. Det skal være en kompetenceafklaring, som ud fra en bred faglighedsforståelse er i stand til at afdække nuancerne i deltagernes kompetence- og ressourcegrundlag. Afklaringen skal bygge på et begrebsapparat, der kan synliggøre den "asymmetri", som præger deltagernes kompetenceprofiler og bevirker, at de måske har en stærk profil inden for nogle af de sosu-faglige kompetencekrav, mens de sprogligt og socialt har brug for megen støtte og kvalificering.

Evalueringen må således opfordre til, at undervisere, vejledere og mentorer sætter deltagernes læringsforudsætninger til fælles debat ud fra et helhedsorienteret fagligheds- og kompetencebegreb. Det må anbefales, at samarbejdspartnerne opbygger et fælles begrebsapparat omkring deltagernes kompetenceprofiler.

Idéen er, at den helhedsorienterede kompetenceafklaring kan differentiere billedet af deltagernes realkompetence såvel som deres videnskæssige og metodiske kvalificeringsbehov. Det er kompetencer og udviklingsbehov, der netop kan bære præg af deltagernes særlige livshistorie og deres aktuelle livsomstændigheder som indvandrere eller flygtninge.

Herved vil det også blive tydeligt, om der sker en visitation af den rette målgruppe – af deltagere, som ikke ville være i stand til at fuldføre en erhvervskompetencegivende uddannelse uden projektets særlige tilbud. Den helhedsorienterede kompetenceafklaring kan blive et vigtigt redskab i visitationen, uanset hvilken matchkategori kvinderne måtte tilhøre.

3.6 Mellem Sosu og andre serviceområder – behov for alternative kvalificeringsveje

Som en del af kompetencediskussionen har flere aktører bragt behovet for alternative kvalificeringsveje på banen. I overensstemmelse med projektets formål er det gjort gældende, at der især på UCI skal arbejdes systematisk med alternative kvalificeringsmuligheder for de deltagere, der allerede under forberedelsesforløbet og den første praktikperiode må erkende, at sosuområdet ikke udgør en realistisk – eller ønskværdig - vej til det danske arbejdsmarked. Nogle aktører har anbefalet, at man i projektet overvejer mulighederne for at udsluse deltagere til servicebranchen med særlig vægt på serviceassistentuddannelsen:

"Der er nok nogle, der ikke er egnede, men motiverede. Så derfor er det vigtigt, at der er det forberedelsesforløb, og at de kan prøve det af – er det her noget for mig..." (interviewrunde blandt FOA-repræsentanter).

Forberedelsesforløbet fungerer således også som en afprøvningsperiode for de deltagere, der har vist interesse for at indgå i Equalprojektet, men som af forskellige årsager ikke kan overskue at gennemføre det særlige grundforløb og hjælperuddannelsen.

Det er vigtigt, at disse deltagere ligeledes er sikret en systematisk kompetenceafklaring og en henvisning til andre tilbud, hvis afklaringen taler for det. Det skal for det første ske for at undgå, at de får en negativ oplevelse af, at kompetencerne ikke slår til på det danske arbejdsmarked – med fare for en yderligere marginalisering. Det skal for det andet også bidrage til at synliggøre, at der i projektets regi er taget målrettet hånd om deltagere, som ikke går sosuvejen.

4. Et nyt perspektiv på pædagogiske paradigmer

Resultater i lyset af metodeperspektivet

4.1 Indledning

Med metodeperspektivet sigter evalueringen på at belyse den faglig-pædagogiske metodeudvikling, som løbende opstår i kølvandet af projektets særlige uddannelseskoncept. Det gælder en metodeudvikling, som samlet kan understøtte og styrke den helhedsorienterede læringsproces, der blev beskrevet i det forudgående kapitel. Det gælder desuden en metodeudvikling, som overskrider de institutionelle rammer og bliver et fælles anliggende og fælles ansvar på tværs af forvaltninger og institutionstyper. Et af de centrale spørgsmål i evalueringen er således, hvordan der opbygges et tværgående samarbejde omkring metodeudviklingen – indholdsmæssigt såvel som organisatorisk.

Det er ikke en enkel proces i betragtning af, at samarbejdet netop skal defineres og implementeres på tværs af forskellige lovrammer, institutionstyper, institutionsmål og faglig-pædagogiske traditioner. Det kræver en nytænkning, hvor samarbejdsaktørerne tager udgangspunkt i deltagernes særlige behov og vurderer, hvordan man sammen inden for de givne institutionelle rammer kan imødekomme behovene - og hvor stor en fleksibilitet institutionerne kan udvise i en gensidig tilpasningsproces.

Evalueringen afspejler behovet for at skabe en kontinuerlig proces, hvor samarbejdsaktørerne i fællesskab udveksler metodiske erfaringer og viden omkring målgruppen ud fra deltagernes udviklingsproces. Evalueringen viser også, at der knytter sig en række udfordringer til projektets nyskabende uddannelseskoncept og iværksættelsen af en tværgående integrationsindsats. Det drejer sig for det første om strukturelle udfordringer, som vedrører det samarbejde, der skal etableres på tværs af forvaltninger og institutionstyper. Det drejer sig for det andet om faglig-pædagogiske udfordringer, som gør sig gældende i selve uddannelsesforløbet og den daglige undervisning.

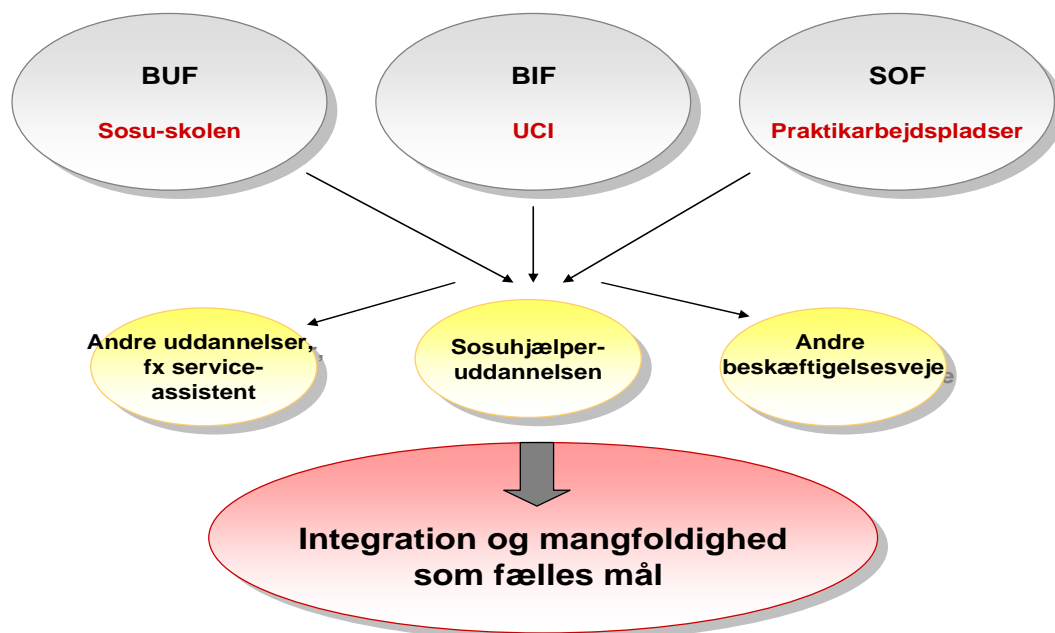
De følgende afsnit gør nærmere rede for disse dilemmaer og vurderer, hvordan de kan løses i det videre projektforsløb.

4.2 Uddannelse på tværs – en systemisk udfordring

Projektets fornyelsesperspektiv ligger i det særlige uddannelseskoncept, der så at sige er konstrueret på tværs af forvaltningsgrænser, institutionstyper, undervisnings- og læringskulturer samt ikke mindst lovrammer. Som nævnt i det foregående vidner de positive deltagerresultater om, at konceptet er bæredygtigt. Men evalueringen har samtidig belyst nogle af de dilemmaer, der knytter sig til det tværgående perspektiv.

Figur 2 tegner et billede af det samlede uddannelseskoncept og de samarbejdsflader, der går på tværs af sektorer og institutioner i projektet.

Figur 2: Det grænseoverskridende uddannelseskoncept



Kilde: mhtconsult

På det strukturelle niveau repræsenterer projektet en fornyelse i og med, at uddannelseskonceptet overskrider grænserne mellem tre forvaltningsområder – og herved også grænserne mellem lovrammer med forskellige mål, strategier, regelsæt og indsatsområder.

Uddannelsen skal fungere som en organisk og sammenhængende helhed på tværs af en aktiveringstradition under beskæftigelsesindsatsen, en lovreguleret uddannelsestradition inden for sosuområdet – samt arbejdspladskulturer inden for sundheds- og omsorgssektoren. Det stiller store krav til en nytænkning i alle organisatoriske led.

Forløbet bærer stadig præg af, at institutionerne både organisatorisk, kulturelt og mentalt skal bruge kræfter på at skabe et flow på tværs af en aktiveringstradition og en erhvervs-kompetencegivende uddannelsestradition. Det viser sig, når samarbejdspartnerne hver især trækker en klar skillelinie mellem deres eget "domæne" og de andre samarbejdsaktørers andel i projektet:

"Sp: Oplever I, at I er en del af et større projekt?"

Nej, kun i form af dette interview. Ellers kun at der findes nogle enkelte krav, der skal opfyldes. Overordnet set er der ingen forandring i hverdagen. Der er dukket nogle administrative ting op, der er anderledes. Forskellene er af administrativ karakter..." (Interviewrunde på sosuskolen).

Alle aktører har i evalueringen omtalt sig selv som afgrænsede enheder, der indgår side om side i et samlet forløb. Det er vanskeligt for alle aktører at placere sig selv i et grænse-overskridende og sammenhængende forløb, hvor man indgår i en fælles planlægning og fælles vurdering af, hvordan parterne bedst bidrager med hver deres særlige ekspertise.

Alle aktører har endvidere gjort gældende, at der er en naturlig grænse for samarbejdet i og med, at sosu-uddannelserne er lovregulerede, og at organiseringen af forløbet er nødvendigt at tage hensyn til de krav, der er lovfæstet i bekendtgørelsen.

Det står klart, at det tværgående uddannelseskoncept må være underlagt de gældende lovrammer. Men hvis konceptet skal afprøves i løbet af projektets forsøgsperiode, er det vigtigt at drøfte, hvilket råderum der i praksis kan skabes for et tværgående samarbejde, der bringer helt nye samarbejdsformer i spil på tværs af de traditionelle sektorielle og institutionelle grænser. Det gælder blandt andet et råderum for fælles planlægning, for fælles beslutninger omkring opgavefordelingen, for besøgsdage og gensidig deltagelse i de andre aktørers undervisningstemaer, for fælles møder til metodeudvikling blandt undervisere, vejledere og mentorer, for fælles feedbacksystemer over for deltagerne, for fælles fraværsregler – og ikke mindst for fælles begreber om deltagerens kompetenceprofil og fælles metoder til kompetenceafklaring.

På denne måde er implementeringen af det tværgående koncept afhængig af, at alle aktører "internaliserer" det fælles projekt.

Den anden evalueringrunde tyder klart i retning af, at samarbejdsbehovet skærpes i takt med, at projektet skrider frem - og i takt med at alle udvikler et stadig større ejerskab til konceptet og til de positive deltagerresultater. Hvor tonen omkring samarbejdet tidligere har været tilbageholdende – vidner erfaringerne fra den fælles pædagogiske dag om en gensidig vilje og åbenhed i forhold til at udbygge og systematisere samarbejdet i pagt med den tværinstitutionelle tankegang, der udgør projektets stærkeste fornyelseskraft.

Evalueringen giver samtidig anledning til at anbefale, at de fælles udviklingsdage fremover inddrager alle de samarbejdsaktører, der medvirker direkte i deltagerens læringsproces, dvs. både undervisere, vejledere og mentorer på tværs af institutioner og arbejdspladser.

I det følgende vendes blikket nærmere mod de faglig-pædagogiske problemstillinger, der går på tværs af institutioner og arbejdspladser – og udgør en fælles udfordring for aktørerne.

4.3 Deltagere med andre læringstraditioner - en udfordring af de pædagogiske paradigmer

Som nævnt i det forudgående kapitel har evalueringen givet mange eksempler på, at der blandt undervisere, vejledere og mentorer er bred enighed om, at målgruppens læringsforudsætninger kræver et særligt tilrettelagt uddannelseskoncept, hvis sigtet er at styrke den erhvervsrettede uddannelsesprofil og udsigterne til faglært beskæftigelse. Samtidig peger aktørerne samstemmende på, at deltagernes særlige læringsforudsætninger skaber en række skismaer i forhold til danske uddannelsestraditioner og pædagogiske paradigmer.

Som tidligere nævnt har undervisere og vejledere især sat fokus på deltagernes manglende selvstændighed og beskrevet, hvordan deltagernes forventninger til undervisningen kan være et dilemma i forhold til de faglig-pædagogiske paradigmer og metoder, som institutionerne generelt sætter i højsædet. Det gælder for eksempel:

- Forventningen om, at eleverne tager ansvar for egen læring.
- Forventningen om, at eleverne deltager aktivt gennem dialog og respons.
- Forventningen om, at elevernes læring bygger på kritisk refleksion og personlig erkendelse.
- Forventningen om, at eleverne opstiller læringsmål og forholder sig bevidst til progressionen i læringsprocessen.

Læring mellem nytteperspektiv til erkendelsesperspektiv

"Uddannelse og det "kompetente barn" er essentielt i dansk kultur. Kompetenceudvikling og opfattelsen af kompetence er en del af vores opdragelse og opvækst i Danmark. Dette aspekt – med hovedvægt på at skabe mening og ansvar – er to ultravigtige elementer og udgangspunktet for eleverne på sosu, hvis de skal gennemføre uddannelsen. Hensigten og målet skal være klart for dem. Eleverne skal lære den danske undervisningsform og indfaldsvinkel til indlæring at kende. De skal lære forskellen mellem at blive spurgt af læreren for at få viden i stedet for at blive fortalt, hvad der skal læres. Der arbejdes meget med at implicere elevernes praktiske viden og oplevelse fra praktikkerne i undervisningen – altså at tillægge det praktiske en teoretisk betydning..." (Interviewrunde på sosuskolen).

Undervisere og vejledere fra både UCI og sosuskolen har lagt vægt på at fastholde de danske læringsbegreber i undervisningen. Paradigmet om ansvar for egen læring udgør en grundpille i en dansk pædagogisk tradition og i en dansk kompetenceforståelse. Derfor er det vigtigt, at institutionerne ikke går på kompromis med disse grundlæggende paradigmer. I stedet kan det være nødvendigt at tilpasse undervisningen i form og varighed til

deltagernes behov og forudsætninger. Der skal skabes et læringsrum, hvor deltagerne opnår en erkendelse af, at de er subjekter for deres egen læringsproces, og at læring indebærer både en videnstilegnelse og udviklingsproces, som berører identiteten og personligheden.

Undervisere og vejledere har samtidig givet eksempler på, hvordan der opstår dilemmaer i undervisningen, hvis deltagernes læringsmotivation har et andet udspring, og hvis de pædagogiske paradigmer kommer i så stærk konflikt med deltagernes forudsætninger og forventninger, at det virker demotiverende for den videre læringsproces:

"Responsen kan også omvendt være: det er dig, der er læreren. Det er dig, der bestemmer..." (Interviewrunde på sosuskolen).

Deltagernes motivation er i mange tilfælde tæt knyttet til en forventning om, at lærerne entydigt styrer undervisningen, og at læring er lig med indlæring af faktuelle færdigheder, jf. tidligere afsnit om deltagernes kvalificering. Der kan også være tale om et dilemma, hvis deltagerne lægger større vægt på undervisningens umiddelbare nytteværdi i forhold til konkrete beskæftigelsesmuligheder – end på en mere personlig erkendelses- og udviklingsproces.

Det er med andre ord dilemmaer, der netop opstår i skellet mellem en konkret og nytteorienteret læringsopfattelse og et mere universelt og erkendelsesorienteret læringsbegreb.

Ansvar for egen læring kræver tid til erkendelse

Trods faldgruberne omkring deltagernes læringsopfattelse må det konkluderes, at projektet positivt bekræfter, at det er muligt at bygge bro mellem forskellige læringstraditioner på en måde, der styrker deltagernes motivation for læring og uddannelse

"Man kan mærke på eleverne, at de begynder at forstå den danske arbejdsform og tage den til sig. Vi oplever respons som: "nu forstår jeg, hvorfor I vil have os til at arbejde i undervisningen" – altså en erkendelse af den aktive læring..." (Interviewrunde på sosuskolen).

Undervisere og vejledere har samtidig understreget, at tiden spiller en afgørende rolle for deltagernes erkendelsesproces og positive læringsresultater:

"Det kunne være en barriere, hvis forløbet kun varede 12 uger. Men nu hvor det varer 40 uger, bliver denne læringsform en del af deres udvikling. Nu har de i stedet et forspring, når de har været på grundforløbet..." (Interviewrunde på sosuskolen).

Det er nødvendigt at tage nøje hensyn til deltagernes forventninger og læringsmotivation, hvis det skal lykkes at nå frem til en erkendelse af, hvad der er essensen i paradigmet om ansvar for egen læring. I den praktiske opbygning af undervisningsforløbet vil det i praksis betyde, at undviserne indbygger en progression i læringsmålene, der netop tager højde for den enkelte deltagers forudsætninger. Selv om institutionerne opretholder principperne

om det aktive deltagelsesperspektiv gennem brug af dialogiske undervisningsmetoder, studieværksteder og gruppearbejde mv. – så er underviserne opmærksomme på behovet for at yde en særlig støtte til deltagerne i undervisningsformer, der adskiller sig fra deres hidtidige undervisningserfaringer. Processen indebærer, at undervisere og vejledere har respekt og forståelse for deltagerens ”motivationskerne” og er i stand til at tilpasse meto-
dikken til deltagerens forudsætninger og forventninger uden at tabe målet om ansvar for egen læring mv. af sigte:

*”De mangler forståelse for danske læremetoder, gruppearbejde. Venter på instruktion. Det autoritære lærer-
syn igen. Men det bliver bedre, de udvikler sig. De kan godt lære det med at lære selv, og de synes, det er
interessant, når først de forstår idéen bag...”* (Citeret fra referat fra pædagogisk dag på sosuskolen).

Samlet må det konkluderes, at det danske læringsparadigme om ansvar for egen læring i sig selv kræver en længerevarende erkendelses- og udviklingsproces blandt deltagerne. Den aktive og selvstændige læring er en tilpasningsproces, som må have det fornødne tidsmæssige rum, hvis deltagerne ikke skal opgive og falde fra i utide. Til gengæld er det en udviklingsproces, som givetvis også vil styrke dem i fremtidige uddannelsessituationer.

Behov for fælles erfaringsdannelse på et pædagogisk-filosofisk niveau

Konklusionen er videre, at den metodiske tilpasning i høj grad er et anliggende, som er fælles for undervisere, vejledere og mentorer på tværs af de institutionelle rammer. Derfor må det anbefales, at aktørerne får mulighed for en systematisk fælles erfaringsdannelse og kollegial supervision.

Det skal være et erfaringsrum, som ikke alene giver mulighed for den rene udveksling af konkrete metoder og eksempler på undervisningsmateriale. Det må meget gerne blive et erfaringsrum, der også giver plads til mere teoretiske diskussioner, der sætter fokus på den generelle forståelse og begrebsliggørelse af kompetencer, af læringsværdier mv.:

”Med hensyn til erfaringsudveksling er det ikke interessant at tale om det konkrete, men i stedet at tale om det mere abstrakte – om værdier, holdninger og erfaringer omkring metoder, og hvordan man for eksempel kan identificere kursisters kompetencer. Hvad der er interessant, er, hvis man i stedet havde en anden diskussion, der ikke gik på konkrete mål, men på hvordan man forstår kursisterne, og hvordan man når kursisterne og får dem til at have lyst til at blive en del af samfundets system. Igen altså at diskutere metoderne og indfaldsvinklerne til hele området på et mere abstrakt niveau, på et pædagogiske teoretisk og filosofisk niveau. Inspiration og erkendelse gør jo, at man både taler om og ser mennesker på en ny måde...” (Interviewrunde på UCI).

De seneste erfaringer fra de pædagogiske dage har lagt et solidt grundlag for det videre samarbejde.

4.4 Praktik med ordentlig plads til praksislæring

Som vist i figur 2 udgør sosuarbejdspladserne det tredje led i det tværgående uddannelseskoncept. Arbejdspladserne er et læringsforum på lige fod med uddannelsesinstitutionerne. Ligesom i de ordinære uddannelser er det arbejdspladsernes opgave er at sikre, at der via praktikperioderne bliver en tydelig sammenhængskraft mellem teori og praksis i deltagerens samlede uddannelsesforløb. I Equalprojektet har praksislæringen særlig vægt i kraft af de gentagne praktikperioder under både forberedelsesforløbet, det særlige grundforløb og til sidst i form af den ordinære praktik under hjælperuddannelsen. Praksislæringen er desuden opprioriteret gennem mentorordningen, der indgår som et væsentligt fornyelseselement.

Der har i den anden evalueringsrunde lydt flere kritiske røster omkring uddannelseskonceptets praktikorganisering. Nogle aktører har således rejst tvivl om, hvorvidt praktikkerne er tilrettelagt hensigtsmæssigt i forhold til deltagerens faktiske behov for praksislæring. Heri ligger også en frygt for, at tidsrammen for mentorfunktionen er for snæver set i forhold til lærings- og sparringsbehovet:

"Praktikvejlederne og mentorerne siger – ud fra det, jeg har kendskab til – at de ikke har tid nok til dem (deltagerne, vor bem.). De har 5 timer om ugen. Det er forbundet med nogle frustrationer, fordi de vil gerne have, at deltagerne kommer grundigt ind i arbejdet, samtidig med at de ikke må lave noget rigtigt. Så er 8 timers arbejdsdag lang tid i 4 ugers praktik..." (Interviewrunde blandt FOA-repræsentanter).

Synspunktet lyder, at der måske knytter sig et dilemma til praktikforløbene i forberedelses- og grundforløbsfaserne. På den ene side har deltagerne et stort behov for både faglig og social støtte i en indslusningsproces. Det gør mentorrollen til en tidskrævende funktion. Men på den anden side er de indledende praktikker kendetegnet ved at være en form for "snusepraktikker", hvor deltagerne kun i begrænset omfang får lejlighed til at afprøve de sosufaglige discipliner. Det er problematisk, hvis mentorfunktionen ikke bliver tæt koblet til en praksislæring, der grundigt anskueliggør for praktikanterne, hvilke krav arbejdet stiller. Faren kan desuden være, at praktikanterne kommer til at kede sig i de relativt lange praktikforløb, når de ikke har mulighed for at medvirke mere aktivt i jobudførelsen. Det kan i værste fald skærpe deres oplevelse af at være uden for og *anderledes*, ligesom det også i arbejdsmiljøet kan forstærke billedet af, at de i kraft af deres etnicitet og anderledeshed ikke kompetencemæssigt er på højde med danske medarbejdere.

Andre aktører har tilsvarende gjort gældende, at det måske slet ikke er praktikanternes etniske herkomst, men snarere praktikkernes længde og praktikanternes begrænsede spillerum, der skaber usikkerhed omkring praktikredskabet. De stiller sig skeptiske over for modellen med mange korte praktikperioder, som ikke reelt og tilfører deltagerne et fagligt udbytte, det være sig sosufagligt eller arbejdskulturelt:

"Det er også svært med de korte praktikker. Måske er det problemet – måske snarere end deres etniske baggrund...De er ikke særligt selvkørende, og så tager det længere tid. Det står jo ikke nøjagtigt beskrevet,

hvad de må. Det er praktikvejlederens opgave. Der er den fornemmelse fra vejlederne, at de (vejlederne, vor bem.) bliver en smule marginaliserede, når de har etniske minoriteter i praktik. Så tager de andre kolleger sig ikke så meget af praktikken. De bliver endnu mere alene om opgaverne...” (Interviewrunde blandt SUF-repræsentanter).

Fra mentorsiden er der imidlertid kommet en anden melding på baggrund af de første mentorerfaringer:

”Det er jo nogle korte praktikker, for der går noget tid med at komme ind i kulturen mv. 4-6 uger er meget kort. Det er ikke for meget praktik. Det har været meget gavnligt for dem (deltagerne, vor bem.) at komme ud – især det her med at møde hver dag og blive her i arbejdstiden...uden deres praktikker tror jeg faktisk, de vil få et chok, hvis de først møder arbejdspladsen i den rigtige uddannelse. De får jo også det ud af det: hvad er uddannelsen, og hvad skal man lave i praksis – altså arbejdspladskendskabet. Mange får et chok over, at de skal gøre en masse rent, deltage i køkkenet ud over beboerne. Også at de skal have både mænd og kvinder i intim pleje...” (Interviewrunde blandt mentorer).

Erfaringen er, at praktikperioderne danner det nødvendige bindeled mellem uddannelsesforløbet og hverdagen på en sosuarbejdsplads. Praktikkerne er så at sige med til at visualisere den teoretiske og begrebsmæssige læring, som deltagerne opnår på skolebænken. Det har en særlig betydning for projektets målgruppe, som generelt mangler konkrete forestillingsbilleder på det danske social- og sundhedsvæsen, når de starter på uddannelsesforløbet. Konklusionen er, at det velkendte ”virkelighedschok” bliver forstærket i en målgruppe, der er opvokset med andre kulturbetingede traditioner, normer og praksisformer, hvad angår ældrepleje og omsorgsarbejde.

Der blev i den første evalueringsrunde sat fokus på behovet for at opstille klare mål og kravsspecifikationer i forhold til praktikperioderne. Den første evaluering viste også, at projektets arbejdsgruppe var i fuld gang med at udvikle konkrete rammer for praktikkerne.

Den anden evalueringsrunde giver på baggrund af de forskellige synspunkter anledning til at konkludere, at der fortsat er behov for, at aktørerne i fællesskab drøfter praktikkernes mål og funktionsmåde. Det gælder primært en vurdering af, hvordan der kan skabes rum for mere praksislæring for en deltagergruppe, der både af sproglige og kulturelle grunde kan have særlige behov for at få suppleret den teoretiske undervisning med en grundig og autentisk praksislæring ude på arbejdspladserne.

5. Integration og mangfoldighed – to sider af samme sag

Resultater i lyset af mangfoldighedsperspektivet

5.1 Indledning

Med mangfoldighedsperspektivet har evalueringen til opgave at vurdere, hvorvidt og hvordan Equalprojektet bidrager til at styrke mangfoldighedstanken på de medvirkende sosu-arbejdspladser – såvel som blandt øvrige aktører.

Et gennemgående spørgsmål lyder, hvordan der i praksis skabes klangbund for mangfoldighedstanken, således at projektet ikke alene retter blikket mod *personsiden* og deltagerne forudsætninger – men også fastholder et fokus på forudsætningerne på *arbejdsplads-siden*. Hvor integrationsindsatsen retter sig mod deltagerne og deres behov for at opbygge en kompetence, der samlet matcher kravene på det danske arbejdsmarked – udvider mangfoldighedsindsatsen perspektivet til de krav, som integrationen stiller til det faglige og kollegiale miljø på arbejdspladserne.

Generelt er der i dag en voksende erkendelse af, at arbejdsmarkedsintegrationen er en gensidig proces, som både afhænger af potentialerne og barriererne på personsiden og arbejdspladssiden. Equalprojektet indskriver sig i denne tankegang i og med, at der i projektbeskrivelsen er opstillet et mål om at styrke mangfoldighedsprincippet gennem udviklingen og implementeringen af mangfoldighedsfremmende værktøjer. Mentorordninger er nævnt som et af de værktøjer, der kan bidrage til at forbedre rekrutteringen og fastholdelsen af etniske minoriteter på sosuarbejdspladserne.

De følgende afsnit sætter fokus på projektets mangfoldighedsinitiativer. Der gøres for det første rede for de resultater, der udspringer af projektets mentoruddannelse og etableringen af mentorordninger på udvalgte sosu-arbejdspladser. Dernæst drøftes behovet for et fælles mangfoldighedsbegreb, efterfulgt af en kort introduktion til en række personalepolitiske strategier inden for det samlede mangfoldighedsperspektiv.

5.2 Mentoring – en bæredygtig bro til mangfoldighedsberedskabet

Etableringen af en mentoruddannelse og udpegningen af lokale mentorer har hidtil udgjort den centrale metode i projektets mangfoldighedsperspektiv.

"Et af de kritiske punkter er, at mentordelen har været så længe undervejs. Det kræver meget at tage imod disse kvinder. Der er også den økonomiske dækning – at kunne udføre disse opgaver, uden at det bliver for belastende. Det er alfa og omega at have arbejdspladserne med, for det er der, de skal integreres. Det har taget lang tid..." (Interviewrunde blandt FOA-repræsentanter).

Oprettelsen og udbredelsen af mentorfunktionen på de deltagende sosu-arbejdspladser betragtes af alle aktører som et kernepunkt, der er knyttet tæt sammen med projektets mangfoldighedsperspektiv. Som det ovenstående citat illustrerer, ses mentorfunktionen som en nøgle til målgruppens arbejdsmarkedsintegration. Mentorerne skal være brobyggere, der baner vejen for en bedre introduktion og forankring i forhold til både det faglige og kollegiale miljø på sosuarbejdspladserne. Mentorerne skal danne bindeled mellem den enkelte deltager og resten af arbejdspladsen – det være sig både ledelse og medarbejdere. Set i dette lys hersker der også blandt samarbejdsaktørerne en bred forventning om, at mentorerne *i sig selv* kvalificerer arbejdspladserne til større mangfoldighed.

"Hele mentorkonceptet er nyt for dette projekt og nyt for SOF i forhold til denne målgruppe..." (Interviewrunde blandt SOF-repræsentanter).

Der har i evalueringen lydt kritiske toner om, at mentoruddannelsen var længe undervejs i betragtning af, hvor omfattende behovet er i praksis. Men det er samtidig værd at understrege, at alle aktører på nuværende tidspunkt sætter stor pris på, at de første forløb er gennemført, og at der er åbnet mulighed for at udvide mentoruddannelsen til en større kreds af praktikvejledere og øvrige medarbejdere på kommunens sosuarbejdspladser. Synspunktet er klart, at arbejdspladserne trods den lange tradition for praktikvejledning ikke er i besiddelse af de nødvendige værktøjer til at håndtere integrationen af projektets deltagere. Man er vant til praktikvejledningen, som er sat i faste rammer i forbindelse med praktikperioderne i den ordinære hjælperuddannelse. Men der kan rejse sig mange tvivlsspørgsmål – praktiske såvel som etiske – til en mentorrolle, hvor man har brug for at udvikle en særlig lydhørhed over for den enkeltes behov for støtte af både faglig og social karakter. Man er en bølgebryder i et fagligt og kollegialt miljø, som man kender til bunds – men man ved ikke, hvad der skal til for at "bjærge" deltagerne ind i miljøet på en måde, der giver dem en synlig og respekteret plads blandt de øvrige kolleger:

"Det er snarere selve mentorrollen, hvordan gør du det rent praktisk – der er behov for værktøjer. Hvordan får man udøvet den rolle at bringe folk videre? Det er lidt mindre end praktikvejlederens rolle, fordi de er jo endnu ikke i egentlige elevroller i den rigtige praktik, hvor man kan bestå eller dumpe. Det er en lidt anden rolle, men mentorforløbet kan bruges af alle grupper..." (Interviewrunde blandt FOA-repræsentanter).

Evalueringen bekræfter, at mentorfunktionen stiller en bred vifte af kompetencekrav til mentorerne. Mentorerne skal især være i stand til at sikre:

- At der skabes en organisatorisk forankring af mangfoldighedstanken.
- At der skabes et positivt grundlag for det interkulturelle møde mellem praktikanter og kolleger.

- At der skabes en kollegial forståelse og respekt for deltagernes samlede kompetenceprofil.

5.3 Mentorfunktionen – mellem tovejskommunikation og organisatorisk kvalificering

"Det vigtigste er at man har en fornuftig indstilling til mødet med andre mennesker, hvor du ikke behøver at være forudindtaget, men er åben og også har en indsigt i andre kulturer og kan sige: hvad kan vi så lære her. I stedet for at sige: her gør vi sådan! Alle arbejdspladser har en kultur. Der har hersket en kultur i det danske samfund om, at os, der har job, det er os, der bestemmer! Men hvis de skal være attraktivt for den nytilkomne – se på hendes kompetence, så hun ikke mister sin identitet for at blive som os andre..." (Interviewrunde blandt mentorer).

Mentorerne er blevet bedt om at beskrive, hvordan de selv opfatter mentorfunktionen. Evalueringen tegner et meget homogent billede af mentorfunktionen, således som den defineres og håndteres af den nuværende mentorkreds i projektet:

"Det er først og fremmest kvindernes motivation, der skal støttes. Det næste er: kan arbejdspladserne rumme forskelligheder, og det kan de jo ikke, hvis de ikke bygger på kvindernes kompetencer, men kun på deres kultur..." (Interviewrunde blandt mentorer).

Som citaterne afspejler, har mentorerne en klar forestilling om, at de skal varetage en *tosidet* opgave.

Mentorerne skal *på den ene side* være talerør for praktikanternes behov og være opmærksomme på, hvilke faktorer der vækker og fastholder motivationen hos den enkelte praktikant, og hvilke faktorer der omvendt får den enkelte til at miste modet og interessen i forhold til de faglige opgaver, for arbejdsrutinerne og for arbejdspladskulturen.

Mentorerne skal *på den anden side* være de brobyggere, der formidler viden på tværs af praktikanten og arbejdspladsen – men som først og fremmest bliver igangsætter for den nødvendige *dialog* mellem praktikanten og miljøet. Det er netop dialogen, der er en forudsætning for integrationsprocessen:

"Du kommer ind på begge sider – du skal være brobygger på begge sider. At kunne forklare den nye og forklare de andre..." (Interviewrunde blandt mentorer).

Mentoren som katalysator for en kollektiv mangfoldighedsindsats

Budskabet fra mentorerne er enstemmigt, at mentorerne kan bygge broen, men mangfoldighedstanken bliver først bæredygtig, når hele arbejdspladsen tager stilling til, hvad mangfoldigheden indebærer, og hvilke konsekvenser den i længden vil have for arbejdspladskulturen.

Ud fra de hidtidige mentorerfaringer giver evalueringen grund til at konkludere, at mentorerne har brug for en solid træning i formidlings- og forankringsteknikker, der i praksis kan støtte dem i en udbredelse af mangfoldighedstanken:

"Jeg synes også godt, man kunne diskutere, hvordan man måske får budskabet mere ud på selve arbejdspladsen – samlet flere på arbejdspladsen. Jeg er jo den eneste på denne store arbejdsplads, og det er jo meget lidt, for de andre skal også have den kulturelle indsigt. Én mentor er ikke nok til at nå det..." (Interviewrunde blandt mentorer).

"Det kan være, man har en god mentor. Men du skal være hele arbejdspladsen med. Det siger praktikanterne også..." (Interviewrunde blandt mentorer).

Mentorerne er bevidste om det organisatoriske perspektiv i mangfoldighedsarbejdet. Men de skal også have den rette opbakning fra ledelsen til at involvere hele miljøet i integrationsprocessen, således at mentorrollen ikke reduceres til at være en tovejskommunikation mellem mentor og praktikant uden aktiv medvirken fra kolleger og ledelse. Det kræver, at arbejdspladserne med ledelsen i spidsen udvikler en *kollektiv* bevidsthed om mangfoldighedsperspektivet og ikke ser det som en perifer opgave, der ligger på den enkelte mentors bord. Det er en lære, der tilsyneladende også kan uddrages af de hidtidige erfaringer fra den ordinære praktikvejledning, hvor der er set en tendens til, at vejledningen af praktikanter med etnisk minoritetsbaggrund bliver gjort til en isoleret indsats uden for det almindelige kollegiale og faglige samarbejde:

"Fornemmelsen fra praktikvejlederne er, at de bliver en smule marginaliserede, når de har etniske minoriteter i praktik. Så tager de andre kolleger sig ikke så meget af praktikanten. De bliver endnu mere alene om opgaverne (vejlederne, vor bem.)..." (Interviewrunde blandt SOF-repræsentanter).

Det sociale fællesskab som springbræt til gensidig forståelse

Flere mentorer har gjort gældende, at nøglen til den organisatoriske forankring især findes i det uformelle sociale fællesskab på arbejdspladsen. Opgaven består ifølge dette synspunkt i at få indsluset praktikanterne i dette fællesskab. Idéen er, at praktikanter og kolleger gensidigt får lejlighed til at møde hinanden på et *relationelt* plan, hvor det er legitimt at stille spørgsmål til traditioner, normer og vaner. Gennem den uformelle samtale bliver det ofte klart, at der bag den umiddelbare fremmedhed og *anderledeshed* gemmer sig et væld af fælles mellem menneskelige erfaringer. Det sociale fællesskab kan således danne udgangspunkt for en bred kollegial forståelse for, at forskellighed også går hånd i hånd med ligheder, og at det vigtigste er at opbygge en gensidig respekt og ligeværdighed:

"Den største del er at få den person, der møder, godt ind i fællesskabet. Ellers er det hele tabt på gulvet, hvis man møder en masse mennesker, der ikke vil have noget at gøre med én. Så det handler om at introducere personen og få dem i snak med de andre. Det er mere end med danske praktikanter. Tit er der her fordomme om, at det her er en fra en fremmed kultur, og hvad vil de. Vi møder jo mange nydanskere som afløsere, og nogle gange får vi nogle ind, hvor man tænker, ok – hvad vil de her. Det er især svært, inden de kommer (praktikanterne, vor bem.). Så tænker kollegerne: tørklæder, store dragter osv. Men sådan er det jo ikke i praksis. De har ikke haft kolleger over længere tid med nydansk baggrund. Det er mere i hjemmeplejen ..." (Interviewrunde blandt mentorer).

Dialogværktøjer til støtte for det interkulturelle møde

Gennem mentoruddannelserne har det første mentorhold fået en række værktøjer i hænde. Evalueringen viser, at det primært drejer sig om værktøjer til brug for det løbende feedback mellem mentor og praktikant. Det gælder for eksempel værktøjer til den indledende introduktion til arbejdspladsen samt værktøjer til en løbende registrering af praktikanternes læringsmål og læringsprocesser. Herudover har nogle mentorer selv udviklet praksisformer, der blandt andet bygger på konceptet om logbøger:

"I uddannelsen har vi lært det her med et velkomstskema, man kan bruge, når de kommer: hvad er målene, vores forventninger, deres forventninger, deres begrænsninger. Jeg bruger ikke skemaet direkte, men snakker med dem efter et par dage... Vi spørger selvfølgelig, om de har nogle særlige problemer og prøver at tage højde for det..." (Interviewrunde blandt mentorer).

"Vi har en bog, hvor vi skriver alt muligt i. De skriver, de har fået selvtillid og føler, at der er sket noget..." (Interviewrunde blandt mentorer).

Evalueringen anledning dermed anledning til at konkludere, at der fortsat er behov for værktøjer, som i højere grad understøtter det interkulturelle møde i det kollegiale rum og giver metoder til at italesætte fordomme og stereotyper på en konstruktiv måde.

5.4 Fra statisk kulturformidling til dynamisk kulturforståelse

Alle mentorer har fremhævet den *kulturformidlende* funktion, som de i forlængelse af mentoruddannelsen ser som et kernepunkt i mentorens opgaver. Indfaldsvinklen er, at mentoren skal formidle en faktuel viden om den kulturbaggrund, der kendetegner den nye praktikant (eller medarbejder):

"Mentoren skal også skabe en forståelse på arbejdspladsen: hvad er det for en person? hvor kommer hun fra? Har hun tørklæde – fordomme, vi også har på arbejdspladsen. Det skal mentorerne have undervisning i – hvordan man kan formidle den viden til de andre kolleger. Også den slags viden som: har de været i krig? Hvordan er kvindesynet og deres roller i hjemlandet? Der lever vi jo i et samfund, hvor vi bare siger: du skal møde op..." (Interviewrunde blandt mentorer).

"Der skal indgå mere om deres baggrund og deres kultur. Det kunne vi godt bruge mere tid på. Lidt mere om, hvordan er de der, hvor de kommer fra i forhold til, hvordan man kun gør det, som ledelsen siger. Her uddelegerer vi mere, og hvor jeg kan mærke, at de skal sættes mere i gang – og spørger: må jeg godt det her. De tager ikke så meget initiativ... At støtte, til de bliver selvstændige..." (Interviewrunde blandt mentorer).

"De (andre kolleger, vor bem.) kan godt rumme det, men der er mange, der har svært ved at forstå, at så kan man have en anden gang, når man kommer "syd for Alperne". Man arbejder bare i et andet tempo. Det skal danske kolleger vænne sig til..." (Interviewrunde blandt mentorer).

Det interkulturelle møde - problemfelt eller dialogfelt?

De ovenstående citater afspejler, at mentorerne opererer med det, der inden for kulturforskningen er kaldt det funktionalistiske – eller statiske - kulturbegreb. Et af kendetegnene er, at kultur uvægerligt sættes lig national oprindelse eller lig herkomst i bestemte landegrupper. Kulturen opfattes som et symbolsystem, der determinerer adfærden blandt alle mennesker i et givet samfund, og som de viderefører, hvor end de bevæger sig hen i verden. Det betyder endvidere, at det nationale tilhørsforhold bliver en ensliggørende faktor, der så at sige koder os til bestemte føle-,tænke- og handlemønstre:

"Kultur deles i denne opfattelse af medlemmerne af et samfund og er et fællesskab af forestillinger, værdier og betydninger, som ligger bag en given adfærd. Bag bestemte handlinger ligger således et net af styrende strukturer, som overføres fra den ene generation til den næste som en norm for kulturel programmering. Individet er bærere af deres kultur, som forudbestemmer det, de gør..."¹

Inden for denne kulturopfattelse vil det interkulturelle møde snarere være et møde mellem forskellige kulturkoder end et møde mellem mennesker, der på baggrund af de individuelle livshistorier og værdier er præget af både ligheder og forskelle.

Skema 2: Forskellige opfattelser af det kulturelle møde



Kilde: mhtconsult

Interkulturel kommunikation bliver derved et spørgsmål om at manøvrere så smidigt og gnidningsløst som muligt mellem væsensforskellige værdier og referencerammer. Interkul-

¹ Citeret fra Hvenegård-Lassen, K.: *Kan kulturer mødes?* Tidsskriftet Crit 2/98.

turel metodik og interkulturelle værktøjer bliver i forlængelse heraf sat lig med kulturelle facts, der kan opgøres som en endegyldig kulturviden på en checkliste.

Set i det statiske kulturperspektiv repræsenterer det interkulturelle således snarere et problem møde end et dialogmøde. Det er et "besværligt" møde – mere end et ligeværdigt møde, der kan være lærerigt og inspirerende.

Interkulturel kommunikation – et menneskeligt perspektivbytte

Som modvægt til den statiske kulturopfattelse har nogle forskere introduceret begrebet om *kulturelle identiteter*² for at modgå forestillingen om, at mennesker kan reduceres til et kulturbegreb, og at mennesker kun har én essentiel identitet:

*"Nogle gange skulle man tro, at det udelukkende er kvinder, der har et køn, ældre, der har en alder, og sorthårede, der har en etnisk baggrund. Vi er alle både et køn, en alder, en social baggrund, en etnisk baggrund osv., og ingen ønsker at blive reduceret til blot at være repræsentant for en gruppe, for så forsvinder de individuelle forskelle, og man sættes i bås ud fra en enkelt dimension af sin identitet..."*³

Indfaldsvinklen er, at det er vigtigt at være opmærksom, hvornår der i mødet mellem mennesker sker en "kortslutning", så etniske minoriteter primært kendes ved deres etnicitet, kvinder ved deres køn, seniorer ved deres alder mv. De projektdeltagere, der kommer til sosuarbejdspladserne som praktikanter, vil i givet omfang være præget af deres etnisk-kulturelle baggrund. Men de vil samtidig være kvinder og måske mødre, der kan dele en erfaringsverden med mange af de kvindelige kolleger på arbejdspladsen. Det kan også være, at de grundet deres alder har særlige fællestræk med kolleger i den tilsvarende aldersgruppe. Det kan være, de har sport eller teater som fælles interessepunkt.

Med begrebet om kulturelle identiteter bliver både kultur- og identitetsbegrebet knyttet meget tættere til kontekstbegrebet ud fra den betragtning, at alle mennesker i større eller mindre grad – og mere eller mindre bevidst – vægter sider af identiteten alt efter, hvilken kontekst de indgår i. I nogle sammenhænge er der især fokus på det faglige fællesskab – i andre sammenhænge kan kønnet spille en dominerende rolle.

Det afgørende er, at der i den enkelte sammenhæng er en åbenhed og rummelighed, der gør det muligt at udveksle forskellige *perspektiver* på arbejdet og på tilværelsen i bredere forstand. Det menneskelige perspektivbytte er et kernepunkt i mangfoldighedstanken. Betydningen af det menneskelige perspektivbytte og evnen til at betragte kolleger og medmennesker i lyset af flere kulturelle identiteter er således et centralt led i den formidlingsproces, som hviler på mentorernes skuldre, men som alle på arbejdspladserne må være med til at forankre i arbejdspladskulturen. Skema 2 opsummerer nogle af de kompetencer, der herved knytter sig til det interkulturelle møde på arbejdspladsen.

² Jf. Jensen, I.: *Kultur i mangfoldighedsledelse*. I antologien *Med kurs mod mangfoldighed?*, red. Thomsen, M.H., Hans Reitzels Forlag, 2004

³ Citeret fra Plum, E.: *Mangfoldighedsledelse – dynamikken mellem ligestilling og ressourcer*. I antologien *Med kurs mod mangfoldighed?*, op.cit. 2004

Skema 3: Kompetencebehov i det interkulturelle møde

Tilpasningskompetence	Evnen til professionelt at håndtere uvant adfærd og fremmedartede reaktionsmønstre.
Holdningskompetence	Evnen til professionelt at være åben, tolerant og lydhør over for forskelligartede behov og værdier.
Videnskompetence	Evnen til at indsamle og kategorisere en dynamisk viden om et flerkulturelt samfund og arbejde professionelt ud fra et komplekst kulturbegreb, der forstår betydningen af kulturelle identiteter.
Kommunikationskompetence	Evnen til professionelt og autoritativt at kommunikere verbalt og nonverbalt med forskelligartede grupper.
Organisationskompetence	Evnen til at tilpasse og kvalificere arbejdspladsen til en etnisk-kulturel mangfoldighed på grundlag af de øvrige kompetencer.

5.5 Mentorer som formidlere af den brede faglighedsmodel

"Som mentor skal man være meget åben og kunne rumme. For nogle af dem, der kommer, har mange problemer. Der kan være en masse ting derhjemme. Så kommer de og møder én, som de tror ved det hele. Jeg får ligeså mange spørgsmål om hjemmefronten, børneopdragelse, begreber og papirer, man har fået derhjemme. Det er ligesom deres første møde med denne kultur. Hvis de har andre vejledermuligheder, så bruger de dem ikke. Det har en forventning om, at: det er din mentor, som du kan spørge om alt. Det er en livsvejleder. Det behøver ikke at have med jobbet at gøre..." (Interviewrunde blandt mentorer).

Evalueringen har vist, at ud over det organisatoriske perspektiv favner mentorfunktionen også en bred vifte af formidlingsbehov i forhold til praktikanterne. Mentorerne skal være forberedt på at møde et væld af forskelligartede problemstillinger, som hidrører fra praktikanternes samlede livssituation. Som det fremgår af citatet, er det netop nærliggende at anvende begrebet om *livsvejledning*, når mentorerne skal gøre rede for de spørgsmål, praktikanterne præsenterer dem for.

Mentorfunktionen giver derved også anledning til at fremhæve den brede faglighedsforståelse, for så vidt at den ligeledes i praktikperioderne kan tjene til at afklare og systematisere, hvilke kvalificeringsbehov praktikken først og fremmest skal tilgodese – og hvilke ressourcer praktikanterne hurtigt kan nyttiggøre i praktikken, hvis mentorerne klart får formidlet praktikantens ressourcer til de øvrige kolleger.

I praktikkerne kan den brede faglighedsmodel således være med til at synliggøre og illustrere over for det samlede kollegiale miljø, hvad praktikanterne kan varetage, hvad de har behov for at lære – og hvordan de på baggrund af deres faktiske kompetenceprofil kan

inddrages bedst muligt i de daglige arbejdsgange. På denne måde bliver faglighedsmodellen også et velegnet udgangspunkt for at organisere en mere kollektiv ansvarsfordeling i introduktionen af praktikanterne til jobudførelsen.

Mentorskab med sigte på alle kompetencer

Den brede faglighedsmodel er så meget desto mere relevant, fordi det er karakteristisk for projektets praktikanter, at de har brug for at afprøve alle faglighederne i det brede faglighedsfelt, som tidligere vist i figur 1. Praktikken har ikke alene fokus på de sosu-faglige kompetencekrav. Det er også nødvendigt at arbejde med den sproglige dimension:

"Så snakkede jeg med en lærer om det, og vi blev enige om, at praktikanten skulle blive her hos os, hvor vi så kunne træne hendes sprog. Så lagde vi målene om i stedet for at vægte det sosu-faglige. .." (Interviewrunde blandt mentorer).

I dette tilfælde konkluderede praktikanten i samråd med mentoren tidligt i praktikforløbet, at hun ikke skulle fortsætte inden for sosuområdet. Alligevel blev der indgået en aftale mellem uddannelsesstedet, arbejdspladsen og praktikanten om, at hun kunne fortsætte praktikforløbet ud fra et revideret mål om at træne den dansksproglige kompetence. Praktikken blev således ændret til at være en *jobbaseret sprogræning*, der angiveligt var til stor støtte for praktikantens sprogkvalificering.

Mentorer og praktikvejledere – er grænsen altid klar?

Samlet må det konkluderes, at deltagerne gennemgående har særlige praktikbehov, som samtidig stiller krav til udvælgelsen af medarbejdere til mentorfunktionen. Det har fået nogle mentorer til at anbefale, at mentorfunktionen så vidt muligt varetages af erfarne sosu-hjælpere, der i kraft af deres grundige kendskab til hjælpergruppens jobfunktioner menes at have de bedste forudsætninger for at vejlede praktikanterne:

"Det skal være en hjælper med stor erfaring, der vil være rigtig god til det her...Hjælperne har flere beboere, og det får praktikanten mere ud af..." (Interviewrunde blandt mentorer).

Det er et standpunkt, som samtidig tyder på, at mentorfunktionen i et vist omfang bliver sammenflettet med den traditionelle praktikvejledning i og med, at brobygningen og formidlingen knyttes så tæt til den konkrete funktionsudøvelse.

"I forhold til arbejdspladsen skal man jo for det første fortælle, hvad de må og skal – og for den sags skyld ikke skal. Hvad praktikanterne skal opnå og ikke skal kunne. De skal have lov til at være elever og ikke kun være med i én ting. Det er jo ikke en uddannelse, de skal i gang med nu. Nogle er jo ikke egnede..." (Interviewrunde blandt mentorer).

Flere mentorer har – som i citatet – beskrevet mentorrollen i vendinger, der kan lede tanken hen på praktikvejlederfunktionen. Samtidig lægger alle vægt på, at der er tale om forskellige funktioner, som tjener forskellige formål.

Set i lyset af deltagernes udbredte behov for en "livsvejledning" kan der være grund til at overveje, om grænsefladen mellem praktikvejledning og mentoring er åbenlys for deltagerne. For så vidt at der kun er afsat et fåtal af ugentlige timer til mentorfunktionen, kan det være nødvendigt at trække en klar skillelinie mellem de forskellige funktionsområder for at modvirke, at den enkelte mentor bliver et samlingspunkt for alle faglige, sociale og personlige problemstillinger i praktikforløbene.

Som nævnt i det foregående kræver det en tydelig markering af, at mentorfunktionen er ét led i en større organisatorisk sammenhæng, hvor integrationen af etniske minoriteter må udgøre en kollektiv opgave.

Men derudover tyder evalueringen på, at der fortsat kan være behov for at præcisere de mål og funktioner, der indgår i mentoropgaven.

5.6 Mentorer i nyt minefelt – behov for fælles erfaringsdannelse

Alle mentorer fra det første mentorhold har i evalueringen tilkendegivet, at et kortvarigt kursusforløb ikke opfylder det faktiske uddannelsesbehov. Mentorfunktionen kan ikke *indlæres* som en faktuel færdighed. Der er i høj grad tale om en funktion, der tilegnes i en praksisorienteret udviklingsproces - gennem afprøvning og tilpasning af metoder og værktøjer. Hertil kommer behovet for en kollektiv erfaringsdannelse i en fælles udveksling med andre mentorer.

Sparringsbehovet er således udpræget og omfatter tillige den tværgående kontakt til samarbejdsaktørerne på UCI og sosuskolen, som i forberedelsesforløbet og det særlig grundforløb formidler kontakten mellem praktikanter og arbejdspladser:

"Der er en kontakt tilbage til skolen (sosu, vor.bem.). Når den nye har været her i 5 dage, så kommer der en lærer fra skolen og snakker om målene for denne praktikant. Hvad skal vi være opmærksomme på..." (Interviewrunde blandt mentorer).

Evalueringen tyder på, at den tværgående kontakt har fundet en positiv form, der modsvarer behovet for gensidig sparring. Samtidig giver selve uddannelseskonceptet anledning til at anbefale, at mentorerne i højere grad inddrages i den tværgående erfaringsudveksling, der har fundet sted på den pædagogiske dag på tværs af undervisere og vejledere fra UCI og sosuskolen. I betragtning af, at arbejdspladserne – og mentorerne – udgør et organisk led i det tværgående uddannelseskoncept, er det nærliggende at anbefale, at det fælles lærings- og erfaringsforum udbredes til alle de samarbejdsaktører, der har en berøringsflade til deltagerne i det samlede uddannelses- og praktikforløb.

Det giver samtidig anledning til at anbefale, at der i den videre projektperiode sker en oprioritering af sådanne netværksaktiviteter, der kan understøtte den fælles erfaringsdan-

nelse omkring målgruppen, dens indsatsbehov og de faglig-pædagogiske og arbejdskulturelle udfordringer, der knytter sig til det særlige uddannelseskoncept. Det er netop en erfaringsdannelse, der må række ud over repræsentanterne i projektgruppen og rette sig bredt mod de undervisere, vejledere og mentorer, som i dagligdagen møder deltagerne.

5.7 Gensidig tilpasning er mangfoldighedens grobund

"Helt fantastisk, at vi kan bringe de her folk igennem og give dem den uddannelseskompetence, der kan give dem en plads på arbejdsmarkedet varigt. Men det kræver også en tilpasning af arbejdsmarkedet, fordi de her folk ofte er enlige forsørgere. Det skal man kunne tage højde for. Det gælder ikke alene med netværk. Det her er jo døgnarbejdspladser og weekendarbejde. Hvem skal så passe mine børn, siger de. De er ofte meget enlige. Det er et særligt problemfelt. Hvis man diskuterer det på arbejdspladserne, så kunne man måske ændre arbejdsgangen lokalt, så de måske kunne have en aftenvagt indimellem. (Interviewrunde blandt FOA-repræsentanter).

Flere aktører har i evalueringen gjort gældende, at uddannelsesforløbet og det særlige uddannelseskoncept ikke i sig selv er en garanti for, at deltagerne når frem til endemålet om ansættelse på sosuområdet – og en stabil plads på det danske arbejdsmarked. Kvindernes arbejdsmarkedsintegration afhænger ikke alene af deres egen kvalificering. Integrationen er også afhængig af arbejdspladsernes holdninger og praktiske håndtering af de problemstillinger, der knytter sig til integrationen af nydanske medarbejdere. Som angivet i citatet oven for vil det blandt andet gælde mulighederne for at tage hensyn til kvindernes særlige livssituation i den daglige arbejdsorganisering og herunder mødetider og vagtskemaer mv.

Det har fået flere aktører til at pege på behovet for at afklare, hvad mangfoldighedstanken indebærer - begrebsmæssigt såvel som i praksis. Man er engageret i at indgå i det transnationale samarbejde omkring udviklingen af værktøjer, der konkret kan understøtte en mangfoldighedstræning på sosuarbejdspladserne. Men der har samtidig lydt tilkendegivelser af, at opgaven også repræsenterer et nyt og ukendt terræn, som må give anledning til en fælles afklaringsproces:

"Der er et meget forskelligt syn på mangfoldighed på vores arbejdspladser. Rekrutteringsbehovet kan være en løftestang på ledelsesniveauet. Men det er ikke noget, der fylder. Der er heller ikke nogen tydelig politik på forvaltningsplan..." (Interviewrunde blandt SOF-repræsentanter).

Evalueringen tyder klart i retning af, at der er et behov blandt samarbejdsaktørerne for at skabe en fælles referenceramme, hvad angår mangfoldighedsperspektivet og udmøntningen af en mangfoldighedspraksis på sosuarbejdspladserne.

Det følgende giver derfor eksempler på, hvordan mangfoldighedsbegrebet kan konkretiseres og operationaliseres i projektets sammenhæng.

5.8 Mangfoldighed – samlebetegnelse for flere strategier

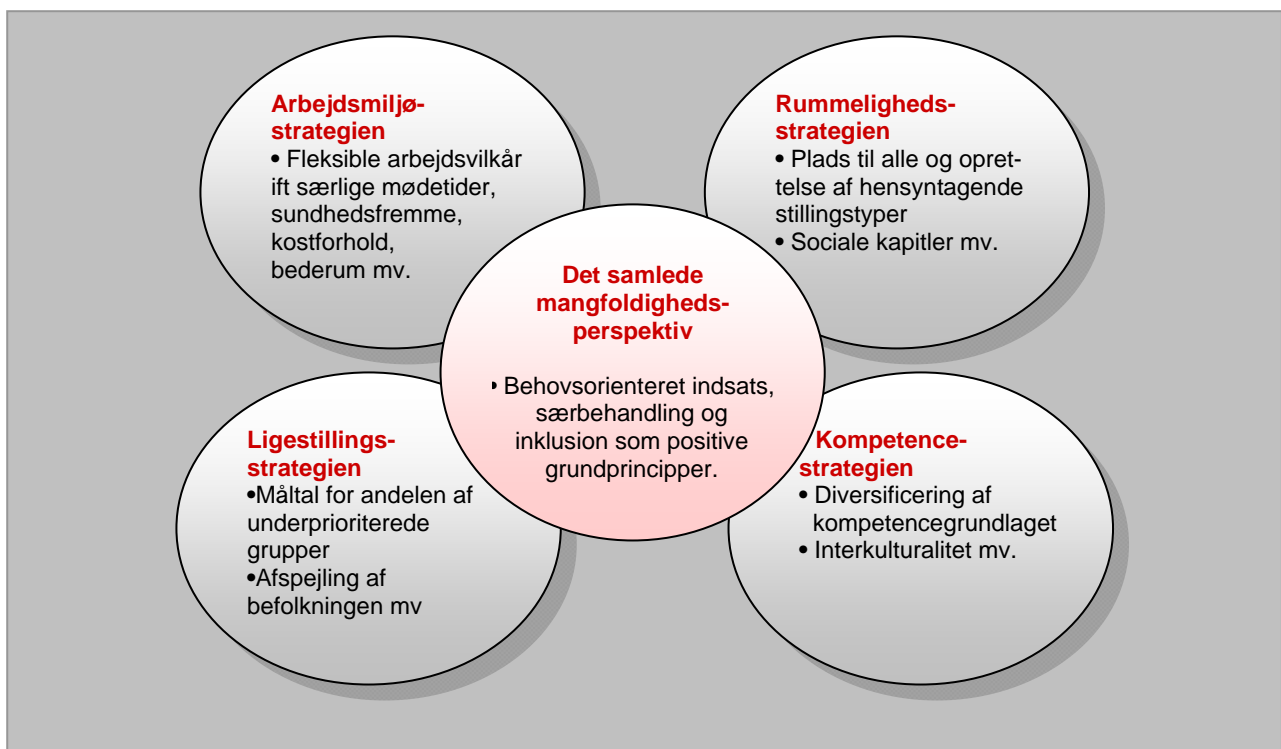
I den hjemlige debat bliver mangfoldighedsbegrebet ofte brugt i flæng med en række andre begreber, som har det til fælles, at de alle knytter sig til forskellige strategier for et mere fleksibelt arbejdsmarked og for integrationen af udsatte målgrupper i arbejdslivet. Det gælder:

- Arbejdsmiljøstrategien
- Rummelighedsstrategien
- Ligestillingsstrategien
- Kompetencestrategien.

De fire strategier kan samlet indskrives i et mangfoldighedsperspektiv, og ofte vil de supplere hinanden i den personalepolitiske praksis på arbejdspladserne – uden at de nødvendigvis udgør bevidste strategier til styrkelse af mangfoldighedsprincippet.

Figur 3 neden for illustrerer, hvordan de fire strategier kan placeres inden for et overordnet mangfoldighedsperspektiv.

Figur 3: Det samlede mangfoldighedsperspektiv



Kilde: mhtconsult

Figuren kan bidrage til at klargøre, hvordan strategierne vægter forskellige aspekter af mangfoldighedsperspektivet, for så vidt at de alle sigter på at styrke det grundlæggende mangfoldighedsprincip om en behovsorienteret indsats, der kan anerkende og tilgodese, at mennesker har forskellige behov, og at særlige behov ikke bør være en udelukkelsesfaktor. Det være sig i arbejdslivet såvel som i samfundslivet generelt.

Set i relation til Equalprojektet kan figuren således også medvirke til at afklare, hvorvidt og hvordan sosuarbejdspladserne allerede er i gang med at implementere mangfoldighedsfremmende praksisformer og metoder – og på hvilke områder der i dag mangler konkrete initiativer.

Fleksibilitet og plads til særbehov – om arbejdsmiljøstrategien

Arbejdsmiljøstrategien er givetvis den mest udbredte praksis på arbejdspladserne. Siden midten af 1970'erne har det psykiske arbejdsmiljø udgjort et centralt indsatsområde, som siden er udvidet og perspektiveret med indsatsområder som det udviklende arbejde, medarbejderindflydelse, arbejdsorganisering og selvstyrende grupper, HR-afdelinger, menneskelige ressourcer i arbejdslivet, sygefravær, stress, sundhedsfremme samt det grænseløse arbejde og forholdet mellem arbejdsliv og familieliv mv.

Arbejdsmiljøstrategien sætter i stigende grad fokus på, hvordan nye arbejdsformer med flydende arbejdstider og selvregulerede jobfunktioner er med til at skærpe de psykosociale belastninger i arbejdsmiljøet. Det har samtidig skærpet opmærksomheden på balancen mellem arbejdsliv og familieliv – og synliggjort behovet for en arbejdskultur, der anerkender, at medarbejdere med familieforpligtelser kan have særlige behov i relation til arbejdstider og arbejdsorganisering. Balancen mellem arbejdsliv og familieliv er herved et godt eksempel på, hvordan det moderne arbejdsliv afføder nye medarbejderbehov, som arbejdspladserne må finde nye veje til at imødekomme for at fastholde de menneskelige ressourcer.

Set i et mangfoldighedsperspektiv bidrager arbejdsmiljøstrategien således til at sætte særlige medarbejderbehov på dagsordenen – og dermed også til at *legitimere*, at særlige medarbejderbehov imødekommes som personalepolitiske goder, der for eksempel kan:

- kompensere for stress gennem rådgivningstilbud og særlige fraværsordninger
- forebygge livsstilssygdomme gennem sund kantinemad og motionsrum
- nedbringe fravær gennem fleksible mødetider og afspadseringsregler
- mindske arbejdsskader gennem behandlingstilbud og ergonomiske møbler
- fastholde seniorer gennem nedsat arbejdstid med lønkomensation
- tiltrække kvinder gennem fleksible arbejdstidsordninger
- tiltrække etniske minoriteter gennem oprettelse af bederum mv.

Fleksible arbejdstidsordninger og bederum til nydanske medarbejdere kan således anskues som personalepolitiske goder, der i lighed med særlige hensyn til kostvaner og motion i stigende grad vil kendetegne det fleksible – og mangfoldighedsfremmende - arbejdsmiljø.

Set i dette lys kan den lange arbejdsmiljøtradition i Danmark være et springbræt til en mangfoldighedsforståelse på arbejdspladserne, for så vidt at arbejdsmiljøstrategien allerede har givet et væld af eksempler på, hvordan det er muligt at imødekomme særbehov.

Solidaritet med særbehov – om rummelighedsstrategien

I takt med det økonomiske opsving og den voksende arbejdskraftmangel har strategien for det rummelige arbejdsmarked vundet stadig større indpas i indsatsen for at styrke udsatte målgruppers arbejdsmarkedsintegration. Rummelighedsstrategien bygger på et dobbelt perspektiv, for så vidt at den sammenkæder arbejdspladsernes sociale engagement og ansvar (corporate responsibility) med det skærpede arbejdskraftbehov og udsatte gruppers mulighed for at finde beskæftigelse på fleksible ansættelsesvilkår. Rummelighedsstrategien tilgodeser dermed både et velfærdsperspektiv og et konkurrenceperspektiv:

- Et velfærdsperspektiv, fordi mere fleksible ansættelsesvilkår giver plads til den del af arbejdskraftreserven, der ikke er i stand til at honorere ordinære ansættelseskrav.
- Et konkurrenceperspektiv, fordi fleksible ansættelsesvilkår giver arbejdspladserne adgang til at indsluse arbejdskraftreserven med tilskud i en skærpet efterspørgsels- og vækstsituation⁴.

I relation til mangfoldighedsdebatten kan rummelighedsstrategien bidrage til at skærpe blikket for dette dobbelte perspektiv og styrke forståelsen for, hvordan et samfundsmæssigt solidaritetsprincip kan gå hånd i hånd med en øget samfundsmæssig velstandsudvikling. Selv om rummelighedsbegrebet primært er koncentreret om personer med varig nedsat arbejdsevne, er det nærliggende at trække en tråd til etniske minoriteters indslusningsbarrierer og behovet for ligeledes at betragte den etniske arbejdsmarkedsintegration i et samlet velfærds- og konkurrenceperspektiv.

Det rummelige arbejdsmarked er således udtryk for et rummelighedsbegreb, hvor særbehandling generelt er et *legitimt* solidaritetsprincip. De høje ledighedstal blandt etniske minoriteter taler sammen med erfaringerne fra integrationsindsatsen et tydeligt sprog om be-

⁴Jf. mhtconsult og Teknologisk Institut: *Nye veje til aktivering og beskæftigelse af svage grupper. En undersøgelse af udviklingsmuligheder og perspektiver for et lokalt og regionalt samarbejde om det rummelige arbejdsmarked*. 2002, Thomsen, M.H.: *Integration – fra halve løsninger til helhedsorientering? Et statusbillede over paradigmer og strategier i integrationsindsatsen*, 2004, Damgaard, B.: *Kommunerne, virksomhederne og den aktive socialpolitik*. SFI, 2000/12 samt Streeck, W.: *Competitive Solidarity: Rethinking the "European Social Model"*. Max Planck Institutet, 1999

hovet for at skabe den samme legitimitet i forhold til en positiv særbehandling af etniske minoriteter.

Positiv særbehandling som løftestang for ligestilling

Etnisk ligestilling har siden slutningen af 1990'erne været et indsatsområde på store dele af det offentlige arbejdsmarked. Den statslige ligestillingspolitik har i næsten et tiår været reguleret af overenskomstmæssige tillægsaftaler, der forpligter statslige arbejdspladser til en stående ligestillingsindsats. På den kommunale front har der ligeledes været igangsat aktiviteter til fremme af en etnisk ligestilling, og Københavns Kommune vedtog allerede for flere år siden en handlingsplan til fremme af etnisk ligestilling⁵.

Den klassiske ligestillingsstrategi skriver sig 30 år tilbage, da ligelønsloven blev vedtaget i 1976. Den første lov om ligebehandling af kønnene på arbejdsmarkedet fulgte i kølvandet to år efter og er i 2000 udvidet med ligestillingsloven, der regulerer ligestilling på alle områder uden for arbejdsmarkedet. Det skal ske ud fra det antidiskriminatoriske perspektiv, at ingen må stilles ringere i adgangen til arbejdsmarkedet på grund af kønnet. Den etniske ligestilling er tilsvarende omfattet af både internationale og nationale love og konventioner⁶.

Målet for den *etniske* ligestillingsstrategi er at forhindre forskelsbehandling og at fremme ligebehandling af alle uanset race eller etnisk oprindelse. Hvor strategien for det rummelige arbejdsmarked forbindes med et solidaritetsprincip – knytter ligestillingsstrategien sig til et formelt demokratisk princip. Ligestillingsbegrebet spejler sig samtidig i sin modsætning, nemlig udelukkelse af visse grupper som følge af *diskrimination*.

I den personalepolitiske sammenhæng på arbejdspladserne er der en lang tradition for at håndhæve et lighedsprincip i ordets bogstavelige forstand, hvor ingen har forrang eller særlige goder på bekostning af flertallet. Det er et lighedsprincip, som generelt går dårligt i spænd med særordninger som eksempelvis kvotering.

Tidligere undersøgelser af etnisk ligestilling og mangfoldighed på offentlige arbejdspladser⁷ har dokumenteret, hvordan der er en udbredt skepsis over for en positiv særbehandling, som systematisk sigter på at fremme etniske minoriteters arbejdsmarkedstilknytning. Positiv særbehandling forbindes paradoksalt nok med en øget risiko for diskrimination, selv om målet er det stik modsatte, nemlig at modvirke og nedbryde diskrimination.

⁵ Jv. Thomsen, M.H. m.fl.: *Etnisk ligestilling i kommunerne – mellem personalepolitik og integration*, 2000 samt Københavns Kommunes Handlingsplan for Etnisk Ligestilling 2003-2005.

⁶ Fx ILO's Konvention nr. 11 fra 1958, FN's Racediskriminations-konvention fra 1965 og EU's Ligebehandlings-direktiv fra 2000.

⁷ Fx Thomsen, M.H.m.fl.: *Med mangfoldighed som mål – en undersøgelse af muligheder og barrierer for etnisk ligestilling og integration af etniske minoriteter på statslige arbejdspladser*. 1999, Thomsen, M.H. m.fl.: *Etnisk ligestilling i kommunerne – mellem personalepolitik og integration*, op.cit. samt mhtconsult: *Fra monokultur til mangfoldighed – en undersøgelse af mangfoldighedsstrategier på 10 statslige arbejdspladser i Norden*. 2001.

Særbehandlings paradoks opstår netop, når særbehandling ud fra en overfladisk betragtning fremstår som en forskelsbehandling af de øvrige medarbejdere, der repræsenterer flertallet. Den udbredte modvilje mod positiv særbehandling vidner således om behovet for at italesætte begreberne om særbehandling og ligestilling på arbejdspladserne. Det kræver blandt andet en fælles, kritisk refleksion over, *hvem* vi særbehandler, *hvordan* minoritetsgrupper i udgangspunktet er ulige stillet, og *hvorfor* majoriteten i realiteten har en førsteret til jobbene, uden at vi betegner det som særbehandling mv.

Ligeværdighed gennem komplementære kompetencer – om kompetencestrategien

Set i et mangfoldighedsperspektiv er det hensigtsmæssigt at udvide det klassiske ligestillingsbegreb til et begreb om ligeværdighed. Ligeværdighed kan defineres som gensidig respekt og udveksling af viden, færdigheder og kreativitet i den fælles opgaveløsning. Det bliver først muligt at tale om ligeværdighed, når alle tilstedeværende ressourcer bliver betragtet som værdifulde bidrag til arbejdspladsens samlede kompetence- og ressourcegrundlag⁸, således som det også er diskuteret i det tidligere afsnit om mentorfunktionen i Equalprojektet.

Kompetencefeltet i den ovenstående figur 2 modsvarer således det mangfoldighedsbegreb - diversity management – der er fremherskende i den internationale sammenhæng, hvor mangfoldighedsbegrebet placerer sig i en organisatorisk tradition⁹. Forskellighed er i denne tradition kædet sammen med et kompetencemæssigt og konkurrencemæssigt perspektiv.

Mangfoldighedsstrategien handler ikke om at skabe lige muligheder, men i en vis forstand om at give medarbejdere *forskellige* opkvalificeringsmuligheder ud fra den forståelse, at medarbejdere har forskellige forudsætninger og derfor også forskelligartede behov for at kvalificere sig i forhold til arbejdspladsens interesser og kerneydelser. Man kan sige, at forskelligheden er blevet arbejdspladsens legitimitetsgrundlag, fordi bredden og komplementariteten i ressourcerne hører til de vigtigste konkurrenceparametre.

Når mangfoldighed som i kompetencefeltet bliver et udtryk for komplementaritet mellem forskelligartede kompetencer, ressourcer og erfaringsverdener, er det også muligt at praktisere ligeværdighed som et grundprincip i det faglige og kollegiale miljø. Som tidligere nævnt taler det samtidig om behovet for at anvende et bredt faglighedsbegreb, der kan bidrage til at synliggøre, hvor den enkelte elev eller medarbejder har stærke kompetencer henholdsvis behov for kvalificering.

⁸ Jf. Thomsen, M.H. og Moes, M.: *Kompetencer mellem kulturalisering og mangfoldighed – om brugen og bedømmelsen af etniske minoriteters kompetencer og ressourcer på det danske arbejdsmarked*. I Akademiet for Migrationsstudier i Danmark: Working Paper Series 9/2002.

⁹ Jf. fx Plum E. m.fl.: *Mangfoldighed som virksomhedsstrategi – på vej mod den inkluderende organisation*, 2001.

Mangfoldighedsarbejde gennem flere strategier

Med de foregående afsnit er der peget på strategier, der med forskellige mål og fra forskellige vinkler kan være med til at understøtte et mangfoldighedsperspektiv på arbejdspladserne. Det er strategier, som i forskelligt omfang allerede vil være iværksat - eller i hvert fald italesat - på sosuarbejdspladserne. Men evalueringen giver grund til at antage, at der ikke på nuværende tidspunkt eksisterer en fælles viden og bevidsthed om, hvilke strategier der allerede er søsat, og hvilke værdier og praksisformer de enkelte strategier bygger på.

Det taler for en indsats, der målrettet tager sigte på at skabe en fælles referenceramme for mangfoldighedsperspektivet i projektet gennem kurser og møder, der dels belyser begrebernes sammenhæng – og dels giver eksempler på, hvilke praksisformer arbejdspladserne kan iværksætte for at styrke mangfoldighedsprincippet i en indsats for at rekruttere og fastholde etniske minoriteter i medarbejderstaben på kort og længere sigt. En fælles debat og refleksion på tværs af arbejdspladser og andre samarbejdsaktører kan givetvis også medvirke til at *afmystificere*, hvad mangfoldigheden indebærer – men også til at understrege dens samfundsmæssige relevans og nødvendighed.

Med udgangspunkt i arbejdsmiljøstrategien kan samarbejdsaktørerne i fællesskab afdække, hvordan man både på sosuarbejdspladser og i andre kommunale institutioner har erfaring med at imødekomme forskellige særbehov i medarbejderstaben for at fastholde det ressourcegrundlag, som medarbejderne udgør.

Med udgangspunkt i rummelighedsstrategien kan samarbejdsaktørerne sammen reflektere over, hvordan solidaritetsprincippet er blevet stadfæstet på arbejdspladserne gennem oprettelsen af fleksjob og skånejob – og hvordan erfaringerne fra disse foranstaltninger kan nyttiggøres i forhold til indslusningen af etniske minoriteter.

Med udgangspunkt i ligestillingsstrategien kan samarbejdsaktørerne sammen vurdere, om særbehandling udgør et tabuområde, og hvorvidt man allerede på arbejdspladserne opererer med særbehandlende foranstaltninger over for nogle medarbejdergrupper.

Med udgangspunkt i kompetencestrategien kan samarbejdsaktørerne på tværs af arbejdspladser og institutioner overveje, hvilke kompetencer og ressourcer medarbejderne samlet repræsenterer, hvordan de forskellige kompetencer er med til at styrke servicekvaliteten, og hvordan etnisk-kulturelle kompetencer kan udgøre en ressource i et fremtidigt kvalitetsperspektiv.

Sammenfattende kan strategierne netop mødes i et fælles punkt - mangfoldighedsperspektivet - hvor den behovsorienterede indsats ikke længere er betragtet som en særbehandling, men derimod som en individuel medarbejderudvikling, der sigter på at styrke det samlede kompetencegrundlag på arbejdspladserne.

5.9 Mangfoldighed – mellem faglig anerkendelse og øget efterspørgsel

Aktørerne er blevet bedt om at vurdere, hvilke potentialer deltagerne i kraft af deres etnisk-kulturelle baggrund repræsenterer i forhold til sosuområdet. Evalueringen viser, at argumenterne både går i retning af arbejdskraftbehovet og i retning af et mangfoldighedsperspektiv, hvor kvindernes motivation ses som en vigtig kompetence i forhold til den professionelle identitet og fagstolthed inden for sosuområdet. En faglig repræsentant har haft denne kommentar:

"Det er jo, at i forhold til at få vores fag gjort interessant igen – og det er attraktivt at søge ind i vores branche. At få motiverede kolleger ind – dem, der har det berømte omsorgsge og drive til at være engageret. At man har energi i det her.." (Interviewrunde blandt FOA-repræsentanter).

Motivation og professionel stolthed som kernekompetence

Mangfoldighedsperspektivet ses herved også som en strategisk vej til at rekruttere og integrere nye målgrupper af medarbejdere, der søger til sosu-området ud fra en faglig motivation - og som udviser et engagement, der udspringer af en faglig stolthed over for arbejdets menneskelige og samfundsmæssige nytteværdi.

Ud fra denne synsvinkel bidrager mangfoldighedsperspektivet således til at tydeliggøre vigtigheden af at tiltrække nye medarbejdere, der netop er kendetegnet ved den *motivationale kompetence*, som kan være med til at holde fagets professionalisme i hævd. Det fremstår så meget desto vigtigere i en tid, hvor sosuområdet har mistet terræn, hvad angår den generelle tilgang og søgning til uddannelserne - og hvor store mediesager har kastet en skygge ind over den professionelle profil.

En øget tilgang af engagerede medarbejdere – som i et vist omfang også repræsenterer en anderledes omsorgstradition – kan i længden bidrage til at styrke fagets profil og brede samfundsmæssige anerkendelse.

Arbejdskraftmangel som argument for mangfoldigheden

"Vi snakker jo om, at det kan godt være, at nogle har den frygt, at de tager vores arbejdspladser. Men vi har brug for arbejdskraft inden for vores område, og skal vi ikke slide os helt ned, så har vi brug for dem. Det er det bedste argument. Men vi får jo også danske kolleger, der ikke er fuldt på højde. Nogle siger, at vi alene får alle dem, der er svære. Men det er nødvendigt at tage sliddet med for at få nogle gode kolleger på længere sigt. Jo bedre vi bliver til at integrere dem, desto bedre bliver de på længere sigt..." (Interviewrunde blandt mentorer).

Nogle aktører har især vurderet deltagerpotentialer ud fra argumentet om det voksende arbejdskraftbehov. Det er en mere pragmatisk tilgang, som ikke tager udgangspunkt i den kompetencemæssige vurdering. Den bygger snarere på det synspunkt, at deltagerne ikke

nødvendigvis er på højde med kompetencekravene, men at det til gengæld må være arbejdspladsernes forpligtelse at give dem de bedst mulige vilkår for at tilegne sig det nødvendige kompetencegrundlag.

Mangfoldighedsperspektivet handler i denne optik om at sikre et medarbejderpotentiale, der ikke har sin primære værdi i de særlige etnisk-kulturelle kompetencer - men netop er værdifuld, fordi det udgør en nødvendig og hidtil uudnyttet arbejdskraftreserve.

Sammenfattende må det ud fra evalueringen konkluderes, at uanset om aktørerne hælder til den ene eller den anden opfattelse – så er der bred enighed om, at sosu-arbejdspladserne har et stort og stigende behov for at indsluse kvinderne i målgruppen og give dem de bedst mulige betingelser for at integrere sig i virksomhedskulturen – med den personlige integritet i behold.

6. Bedre brugerservice gennem samarbejde

Resultater i lyset af samarbejds- og mainstreamingperspektivet

6.1 Indledning

Med samarbejdsperspektivet sætter evalueringen fokus på selve projektorganiseringen og det tværgående samarbejde, der danner grundlag for projektets særlige uddannelseskoncept. Omdrejningspunktet er den brobygning, der løbende skal finde sted mellem organisationskulturer, værdier, normer og konkrete metoder på tværs af forvaltningsgrænser, uddannelsesinstitutioner, arbejdspladser og øvrige organisationer, dvs. internt i den kommunale struktur såvel som i samspillet mellem kommunen og eksterne aktører. Det gælder således en brobygning på både på det systemiske og institutionelle niveau. Hertil kommer den transnationale samarbejdsflade og erfaringsudveksling.

Samarbejdsperspektivet omfatter desuden den mainstreaming, der skal bidrage til at forankre projektets nyskabende resultater både vertikalt og horisontalt i den samlede kommunale organisation. En mainstreaming vil for det første kræve, at samarbejdsaktørerne på både forvaltnings- og institutionsniveau er enige om, at projektets forsøgsindsats har givet resultater, der kan styrke og forbedre den ordinære drift i et fremtidigt perspektiv. En mainstreaming vil for det andet være betinget af, at samarbejdsaktørerne ser mulighed for at udvikle realistiske modeller til at forankre projekterfaringerne inden for driftsbudgettet.

Begge spørgsmål er blevet belyst i anden evalueringsrunde, og de følgende afsnit gør rede for aktørernes overvejelser om det overordnede samarbejde og en mainstreaming af tværgående projekter.

6.2 Tværsektorielt samarbejde - en vej til fælles kvalitetssikring i den kommunale integrationsindsats

Alle aktører har i interviewrunden tilkendegivet en klar opbakning til den tværgående projektidé. Der lyder i samme åndedrag en forventning om – og opfordring til – at de medvirkende forvaltninger så snart som muligt sætter sig sammen om bordet for at udvikle mere varige samarbejdsmodeller, der kan styrke et tværsektorielt samarbejde i den ordinære drift. En samarbejdsaktør har udtrykt det med denne "ligning":

"BIF kan have et spor, BUF et andet mv. Men det gode ved projektet er, at man herved skaber en tresporet motorvej..." (Interview med BUF-repræsentant).

Et af de positive budskaber er, at Equal-projektet har banet vej for en større samhørighed i kommunen. Det er en samhørighed, der netop kan opstå, når man vover at nedbryde den traditionelle "silotækning" til fordel for en ægte tværfaglighed, hvor forvaltningerne så at sige samtænker deres ressourcer og muligheder for at bidrage til løsninger i de mange tilfælde, hvor en indsats over for etniske minoriteter eller andre målgrupper i praksis involverer flere forvaltnings områders ansvarsområder.

Et af nøgleordene i denne proces er større gensidig forståelse og respekt over for den enkelte forvaltnings rammebetingelser. Når repræsentanter fra forskellige forvaltninger arbejder på at indfri fælles mål i den tværgående projektgruppe, sker der automatisk en videndeling, som også er med til at opløse de myter og antagelser, man måske hidtil har haft i forhold til andre forvaltninger. Det kan netop være myter, som tidligere har dæmpet samarbejdsviljen:

"Jeg kan sagtens se, at der er etableret nogle andre samarbejdsflader end tidligere. Vi får jo en dialog om det, vi ikke har forstået. Projektet kræver en større forståelse for hinandens arbejdsbetingelser, at vi er underlagt lovgivning osv...." (Interviewrunde blandt FOA-repræsentanter).

Resultatet er, at *brugerne* modtager en bedre service, for så vidt at den tværsektorielle indsats bidrager til at udvikle bedre servicekoncepter. Det gælder for eksempel brugen af en *fagbaseret* sprogkvalificering i Equalprojektet. Det må antages, at flere af deltagerne tidligere ville være henvist til en sprogscoleundervisning, som ikke på samme måde ville imødekomme behovet for den fag- og jobrelaterede læring. Tidligere ville der ikke være samme grobund for at koordinere sprogundervisningen i den ene sektor med beskæftigelsesrettede initiativer i den anden sektor over for en given målgruppe.

Evalueringen har således bekræftet, at en mainstreaming med fordel kan tage udgangspunkt i et fælles integrationsperspektiv, som samtidig kædes tydeligt sammen med et kvalitetsperspektiv ud fra argumentet om, at en mainstreaming kan bidrage til at styrke kommunens brugerservice og serviceprofil på integrationsområdet.

En mainstreaming vil samtidig være ensbetydende med, at alle deltagende forvaltninger kommer til at sætte integrationen på dagsordenen inden for hver deres ressortområder. Selv om kommunens integrationspolitik er forankret i Beskæftigelses- og Integrationsforvaltningen, vil mainstreamingen af tværgående integrationskoncepter- og aktiviteter i sig selv bevirke, at den overordnede integrationspolitik bliver udmøntet bredt i forvaltningsstrukturen.

Integration som springbræt for samarbejdet

"Vi er uddannelseskonsulenter, som jo på papiret er dem, der varetager de studerendes interesser i projektet. Men vi har jo også den vinkel ind i dette projekt, at det har med integration at gøre..." (Interviewrunde blandt SOF-repræsentanter).

Efterhånden som projektet har fundet sin tværgående samarbejdsform, bliver det også mere tydeligt for alle samarbejdsaktører, at projektet *netop* i kraft af det tværsektorielle perspektiv tager sigte på at få et uddannelsesmæssigt og et integrationsmæssigt formål til at gå op i en højere enhed. Det er vigtigt at være opmærksom på, at det i vidt omfang er dette dobbelte formål, som skærper engagementet og motivationen blandt de mange aktører, der er involveret med hver deres opgaver i det samlede projekt.

Som citatet oven for afspejler, har SOF-repræsentanterne fra starten haft det udgangspunkt, at deres funktion i projektet var knyttet snævert til praktikdelen og kontakten til samarbejdspladserne. Men i takt med at samarbejdsfladen til de andre aktører har konsolideret sig, er det blevet mere og mere klart, at praktikperspektivet ikke kan adskilles fra det integrationssigte og fra det mangfoldighedssigte, der udgør projektets grundelementer. Det åbner blikket blandt alle samarbejdsaktører for den læring, man i fællesskab får adgang til i projektet:

"Vi er jo blevet grebet af det og ser en masse spændende perspektiver..(..)..og det er uopdyrket i SOF. Det er tydeliggjort via projektet..." (Interviewrunde blandt SOF-repræsentanter).

Anden evalueringrunde har således givet positive eksempler på, at der allerede sker en gradvis forankring af det tværgående samarbejde omkring selve uddannelsesmodellen i projektet. Der lyder generelt positive røster om, at man på tværs af institutionerne har fundet en formidlings- og overleveringsform, der sikrer en tilfredsstillende vidensniveau omkring deltagerne:

"Nu kender vi hinanden. Det gjorde vi ikke før. Nu ved vi, hvornår vi skal henvende os til hinanden, og ser det også i et fremtidsperspektiv..." (Interviewrunde blandt SOF-repræsentanter).

6.3 Fælles branding styrker bæredygtigheden

Den tværsektorielle indsats stiller imidlertid omfattende krav til den løbende "projektbranding" og informationsspredning. Der skal på alle medarbejderniveauer i den enkelte forvaltning opbygges en viden og konsensus om de tværgående projekters mål, vision, resultatkrav, konkrete implementeringsplaner og samarbejdsmodel. Ellers er der grund til at frygte, at positive og fremadrettede initiativer kan drukne i mængden af informationer og arbejdsopgaver i det store kommunale medarbejderhav.

Det skærper behovet for ressourcer til en øget mødevirksomhed og til en tæt og kontinuerlig koordinering ned i mange af detaljerne i udviklingsarbejdet. Så længe der er tale om forsøgsperioder, vil der være et budgetmæssigt grundlag for at imødekomme et forstærket informations- og koordineringsbehov. Men det er vigtigt, at samarbejdsaktørerne så tidligt som muligt gør sig overvejelser om, hvordan der tilvejebringes midler til informations- og koordinationsopgaven inden for de ordinære drift- og budgetrammer på lidt længere sigt. Samarbejdspartnerne skal sammen sætte fokus på mulighederne for også at forankre den

økonomiske side af sagen. Ellers er der fare for, at tværfagligheden kuldsejler, når projekt-tiden er udløbet:

"Man skal arbejde meget hårdt og meget løbende med at tænke, hvordan det overføres i driften. Man skal sætte meget mere ind på branding og information løbende – også generelt for projekter. Det er forankringsdelen..." (Interview med BUF-repræsentant).

Fra forsøg til forankring – behov for samlet driftsmodel

Et af de centrale spørgsmål vil være, om det særlige uddannelseskoncept kan overføres til en bæredygtig driftsmodel, som også kan fungere, når sosuskolerne overgår til at blive selvejende institutioner. Det må blandt andet antages, at sosuskolen vil have brug for at sikre et stabilt deltagerflow til det særlige grundforløb, så en driftsmodel kan gøres økonomisk rentabel som en ydelse, der udbydes sideordnet med andre af skolens kerneydelser.

Et andet spørgsmål kan være, om der kan skabes mulighed for at indlægge dele af det særlige grundforløb i UCI's ordinære sosurettede tilbud.

Endelig må det overvejes, om en driftsmodel kan baseres på en projektor organiseret opgaveløsning, hvor medarbejdere på tværs af forvaltninger og institutioner allokeres til tværgående projektgrupper med sigte på at implementere særlige integrations- og uddannelsesprojekter på grundlag af særlige bevillinger inden for det samlede driftsbudget.

Sammenfattende må det konkluderes, at der set i et realistisk tidsperspektiv er behov for at iværksætte en mainstreaming i den nærmeste fremtid. På baggrund af de positive erfaringer fra projektgruppen må det videre anbefales, at samarbejdsaktørerne nedsætter en *forankringsgruppe* bestående af repræsentanter fra de medvirkende forvaltninger og institutioner. Forankringsgruppen må sammensættes således, at den har et videnskabsmæssigt grundlag for både at arbejde med de lovmæssige, indholdsmæssige og budgetmæssige elementer i en driftsmodel.