

***”JEG ER LIGEGLAD MED DET DER EFFEKT.
JEG VIL BARE GERNE HA’ DET GODT!”***

ET MIXED METHODS-STUDIE AF EVIDENSBEVÆGELSENS
BETYDNING FOR EFFEKT MÅLINGEN AF KOFOEDS SKOLES
SOCIALE ARBEJDE



SPECIALE VED SOCIOLOGISK INSTITUT
KØBENHAVNS UNIVERSITET
TEA SYLVEST

AFLEVERET 14.04.15

VEJLEDER: JØRGEN ELM LARSEN
OMFANG: 191.855 ANSLAG
(91.160 ANSLAG I FODNOTER)

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	5
1.1 Problemfelt og -formulering	6
1.2 Læsevejledning	6
2. Evidensens indtog	8
2.1 Hvad er evidens?	8
2.1.1 Evidensbegrebets indtog på den danske velfærdsscene.....	9
2.2 Øget fokus på måling – og kritik af dette	9
2.2.1 Frontarbejdernes professionsforståelse	9
2.3 Begrebsafklaring	10
2.3.1 Effekt og resultat.....	10
2.3.2 Mål.....	10
2.3.3 Validitet.....	10
3. Diskussionen om evidens	11
3.1 Hvorfor overhovedet evidens?	11
3.2 Kontekstens betydning	12
3.2.1 Fortalernes tilbagesvar på kontekst-kritikken.....	12
3.2.2 Individets reaktioner	12
3.3 Problemets form	13
3.4 Endemålet eller vejen derhen – fokus på mekanismerne	13
3.4.1 Årsag-Virkning-diskussion	14
3.5 Ethiske overvejelser med evidensfokuset og især RCT	14
3.6 Evidens som politisk styringsredskab	14
3.7 Kan evidensfokuset sikre mere valid viden?	15
3.8 Spørgsmål om paradigmatisk modsætninger	15
4. Kofoeds skoles målinger	17
4.1 Kofoeds Skoles arbejde	17
4.1.1 Præsentation af Kofoeds Skole, målgruppe mv.....	17
4.2 Resultatkontrakt mellem Kofoeds Skole og Socialministeriet	18
4.2.1 Mål 2 – Hvordan forbedres livssituationen?.....	18
4.2.2 Mål 2 som udtryk for et evidensfokus.....	19
4.2.3 Udfordring af mål 2.....	19
5. Intro til metode: Mixed Methods Casestudie	20
5.1 Casestudie	20
5.2 Metodedesign	20
5.3 Mixed methods – hvorfor og hvordan?	20
5.3.1 Integration i metodedesign.....	21
5.3.2 Kritik af mixed methods.	22
5.4 Videnskabsteoretiske udgangspunkt	22
5.4.1 Socialkonstruktivisme og hermeneutik.....	22

5.4.2 Kritisk realisme	23
5.4.3 Kritiske realister og effektmåling	24
5.4.4 Abduktion	24
5.4.5 Kritiske realisme og kvantitativ forskning - kan kausaliteten sikres?	25
6. Kvantitativ analyse af Kofoeds Skoles mål 2	26
6.1 Data fra Kofoeds Skole	26
6.1.1 Reliabiliteten af data	26
6.2 Præsentation af metode og teststatistikker	26
6.2.1 Tests	27
6.3 Modelsøgning	28
6.3.1 Multikollinearitet	29
6.3.2 Forklaringskraft	30
6.4 Test af slutmodel	30
6.4.1 Logikken bag modelkontrollen	30
6.4.2 Likelihoodratio-tests	30
6.4.3 Hosmer Lemeshows goodness-of-fit	31
6.4.4 Residualanalyser på variable fjernet, omkodet og ikke medtaget	32
6.5 Præsentation af slutmodel	32
6.5.1 Parametres betydning	32
6.5.2 Kofoeds Skole – kan dette billede genkendes?	35
6.6 Opsummering og videre analyse	35
7. Kvalitative interviews	36
7.1 Pilotinterviews – et eksempel på hvordan det <i>ikke</i> skal gøres	36
7.2 Ny fremgangsmåde - produktionsværkstedet	37
7.2.1 Det fælles tredje: Rawlplugs	37
7.2.2 Præsentation af interviewpersoner	38
7.3 Indsamling af data	38
7.3.1 Udvælgelse af elever ud fra baggrundsoplysninger	39
7.3.2 Opbygning af interviews	39
7.4 Metodemæssige problemer og etiske overvejelser	39
7.4.1 Etske overvejelser i design	39
7.4.2 Metodemæssige problemer ved interviews i det åbne værksted	39
7.4.3 Kritik af sentimentalitet i interviewudførelsen	40
7.4.4 Forhandling af den sociale identitet i interviewet	40
8. Analysestrategi	41
8.1 Analysen er 2-delt	41
9. Analysedel 1: Målet med Kofoeds Skoles arbejde	43
9.1 Hvad får eleverne ud af at gå på skole?	43
9.1.1 Et sted at være	43
9.1.2 At tjene til spisebilletter	44
9.1.3 Mindre druk	44
9.1.4 Fremtidig beskæftigelse som mål?	45
9.2 Elevernes opfattelse vs. Kofoeds Skoles målinger	46
9.2.1 Udviklingen i velfærdssystemet er fra welfare til workfare	46
9.2.2 Udsattes plads i 'systemets' workfare-fokus	47

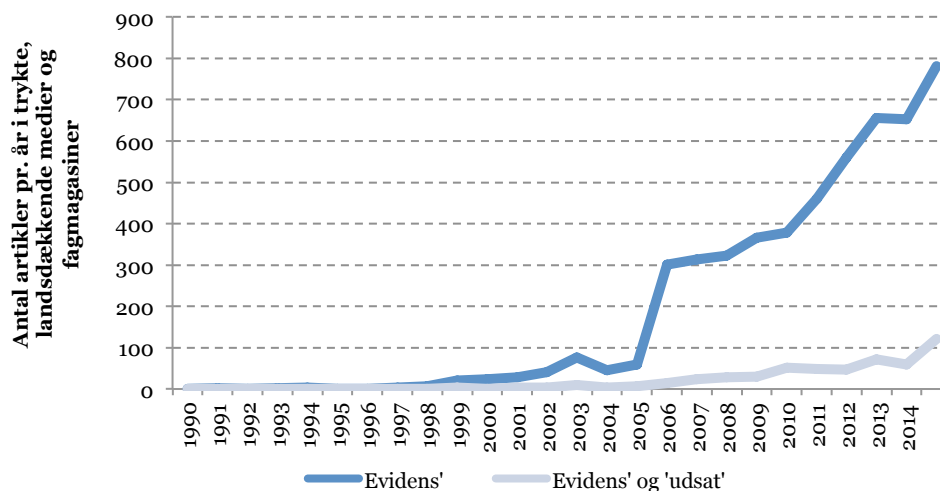
9.3 Hvorfor opfatter eleverne ikke arbejdet som et mål?	49
9.3.1 Arbejdet er alligevel ikke realistisk	49
9.3.2 Stiafhængighed	49
9.3.3 Forskelle i målopfattelse giver dårligere hjælp.....	50
9.4 Opsummering: Målet med Kofoeds Skoles arbejde	51
10. Analysedel 2: Generative mekanismer, hvad virker?	52
10.1 Hvad er afgørende for at komme tættere på arbejdsmarkedet?	52
10.1.1 Individuelle eller strukturelle faktorer som afgørende?	53
10.1.2 Etionalitet – det er kombinationen, der er farlig.....	54
10.2 Hvad er afgørende for, at eleverne kan lide at være der?	54
10.2.1 Fri for stigma på Kofoeds Skole	54
10.2.2 Goffman og stigma.....	55
10.2.3 Becker og afvigelse.....	55
10.2.4 Eleverne opfattelse af stempling og stigma.....	56
10.2.5 Stigma i interviewsituationen	57
10.2.6 Fri af systemet.....	58
10.2.7 Institutionelt skabte problemidentiteter	59
10.2.8 Kofoeds Skole som opposition til 'systemet'	60
10.2.9 Mik og opdragelsesanstalten	61
10.3 Opsummering: Hvad skal der til for at målene nås?	62
11. Diskussion	64
11.1 Divergens i målopfattelser – hvad betyder det for målingen?	64
11.1.1 Divergens mellem politisk mål og reelt mål.....	65
11.1.2 Betydning for validiteten af målingen	65
11.2 Generative mekanismer – hvad betyder det for målingen?	66
11.3 Evidens fordrer én type viden – ikke som et bevis	67
12. Konklusion	68
12.1 Videre undersøgelser	69
Abstract.....	70
Litteraturliste	71
Bilagsfortegnelse.....	75

1. Indledning

I de seneste årtier har et nyt fokus i stigende grad fyldt i politikken og debatten om det sociale arbejde og velfærdsstaten: *Fokuset på evidens*. Evident viden, evidensbaserede metoder osv. Flere eksperter mener, at et øget fokus på evidens og viden om, *hvad der virker*, kan styrke kvaliteten af sociale indsatser og samtidig spare penge i det offentlige budget (Hede & Andersen 2004).

Karen Hækkerup (socialminister fra 2011-2013) efterlyste på KL's sociale topmøde i juni 2012 mere evidens på det sociale område: *"Der mangler evidens. Vi har i dag alt for lidt viden om, hvad der virker"* (Allentoft 2012). Hendes efterfølger, Anette Vilhelmsen (socialminister fra 2013-2014), lancerede med de sociale 2020-mål ligeledes en stærk holdning til, at evidensbaserede metoder skulle udvikles og bruges til at effektivisere og videndele 'best practice' på det sociale område (Altinget.dk 2013). Senest er nuværende socialminister Manu Sareen fulgt i dette spor med udtalelsen *"Jeg er meget optaget af en målrettet og evidensbaseret tilgang til arbejdet med socialt udsatte"* (Altinget.dk 2014).

Også i mediedebatten er diskussionen om evidens vundet frem i de seneste år. Herunder ses en oversigt over antallet af trykte artikler i landsdækkende dagblade og fagmagasiner¹:



Figur 1 - Udviklingen i antal artikler med ordet 'evidens' fra 1990-2014

Der er altså sket en kraftig stigning i antallet af artikler om evidens - og ikke uden grund. Flere og flere organisationer og offentlige institutioner underlægges krav om at udvikle eller arbejde efter evidensbaserede metoder. I 2013 udgav Socialministeriet pjecen 'Viden til gavn - Politik for udvikling og anvendelse af evidens', med klare krav til evaluering af projekter og

¹ Denne graf er lavet på baggrund af en søgning i Infomedia på antallet af artikler pr. år fra 1990 til 2014, der indeholder hhv. ordet 'evidens' og ordene 'evidens' og 'udsat'. Grafen kan ikke tjene et strengt videnskabeligt formål, der kan være artikler om evidens, der indeholder specifikke ord, men er her medtaget som et billede på en tendens af et stigende fokus i debatten.

indsamling af data til national metodeudvikling: Det skal være evidensbaseret! (Socialstyrelsen 2013)

Men hvad betyder dette stigende fokus på evidens? Er der typer af viden, der overses, når der er fokus på at måle 'hvad der virker' ud fra bestemte metoder? Evidensbevægelsen har de sidste årtier også mødt stærk modstand – i særlig grad fra frontarbejdere (BUPL 2014). Det er denne diskussion, nærværende speciale skal tage sit udgangspunkt i.

1.1 Problemfelt og -formulering

Det stigende fokus på evidens har betydet et tilsvarende stigende fokus på at effektmåle med udgangspunkt i bestemte typer af undersøgelsesdesign – de eksperimentelle forsøg. I nærværende speciale vil jeg undersøge, hvordan dette fokus på evidens påvirker den viden, der skabes i effektmålinger af socialt arbejde.

I dette ligger altså en udfordring af selve evidens-begrebet, der (som det skal ses i afsnit 2) kan oversættes til 'beviseligt'. Med dette speciale vil jeg stille spørgsmålstegn ved, om den 'evidente' viden, der frembringes ved disse undersøgelsesdesigns, i virkeligheden ville være anderledes ved andre methodedesigns, og om evidens derfor ikke kan betragtes som 'bevis' men i stedet som 'viden lagt frem på en særlig måde' (Nissen & Skovgaard Møller 2006:6). Sigtet er således at diskutere, om andre methodedesigns kan tilvejebringe andet viden og andre resultater, der også kan have gyldighed.

Dette undersøges som et single casestudie af Kofoeds Skole – en selvejende institution i København, der underviser og hjælper socialt udsatte mennesker. Ligesom mange andre sociale institutioner er Kofoeds Skole underlagt afrapportering til Socialministeriet - og derunder også Socialministeriet retningslinjer for effektmåling. Kofoeds Skole evaluerer ikke deres arbejde med 'perfekte' højevidente metoder. Men de er stærkt influeret af fokuset på evidens og denne bevægelses paradigme om kvantitative, standardiserede målinger. Problemformuleringen i nærværende speciale lyder derfor:

Hvilken betydning har evidensfokusset på validiteten af effektmålingen af det sociale arbejde på Kofoeds Skole?

Dette undersøges ved en sammenligning af den effekt, som Kofoeds Skole selv måler i deres resultatkontrakt med Socialministeriet ud fra deres registerdata, og den effekt, en kvalitativ brugerundersøgelse finder. Hermed sammenlignes resultatet af en evidens-baseret og ikke-evidens-baseret undersøgelse. Nærværende speciale benytter således mixed methods: En kvantitativ analyse af Kofoeds Skoles registerdata og en kvalitative analyse af elevernes egen opfattelse af mål og effekt.

1.2 Læsevejledning

Jeg vil i det følgende afsnit først præsentere de vigtigste begreber: Hvad betyder evidens og i hvilke sammenhænge bruges det. Herefter følger i **afsnit 3** en diskussion af evidensbegrebet: Hvad er de vigtigste kritikpunkter af dette og hvordan håndteres de af fortalernes for evidensbevægelsen. I **afsnit 4** præsenteres casen Kofoeds Skole, effektmålingssystemet samt hvorfor dette kan siges at være et eksempel på effektmåling, der trækker på evidensbevægelses paradigme. I **afsnit 5** introduceres specialets metodiske fremgangsmåde: Et mixed methods studie, samt de videnskabsteoretiske udgangspunkter, specialet trækker på. I **afsnit 6** ses en kvantitativ analyse af Kofoeds Skoles registersystem, der viser hvilke karakteristika, som samvarierer med en elevs sandsynlighed for at blive udskrevet til en situation, der opfylder Kofoeds Skoles mål. I **afsnit 7** præsenteres den kvalitative metodeindsamling samt

metodiske overvejelser om dette, og i **afsnit 8** præsenteres analysestrategien. I **afsnit 9** ses første del af analysen, der i kvalitative brugerinterviews, som metodemæssigt ligger lavest på evidenshierarkiet, viser hvordan eleverne oplever effekten af at være på skolen. I **afsnit 10** udfordres effektmålingen ved at undersøge, om der kan findes generative mekanismer, der er afgørende for effekten af Kofoeds Skoles arbejde. I **afsnit 11** diskuteres på baggrund af analysens fund, hvordan man meningsfyldt kan effektmåle det sociale arbejde. I **afsnit 12** konkluderes på undersøgelsens fund.

2. Evidensens indtog

2.1 Hvad er evidens?

Evidens kommer fra det latinske begreb 'evidentia', der betyder *klarhed, indlysende* eller *tydelighed*. I videnskabeligt regi kendes ordet bedst fra lægevidenskaben, hvor det beskrives således:

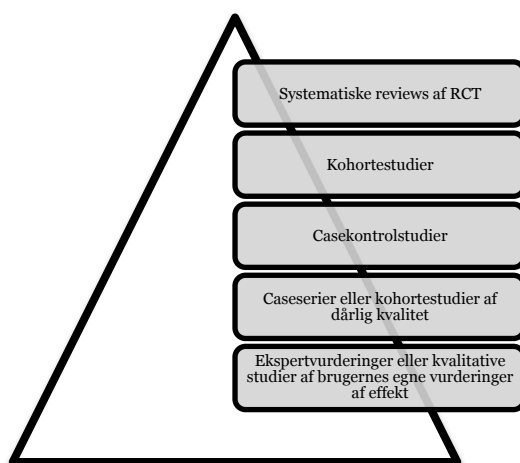
Evidens handler om videnskabelig dokumentation og om at finde årsagssammenhænge. Hvad virker, hvad har ingen virkning (Sundhedsstyrelsen 2013)

Evidens handler om, at en indsats er funderet i metoder, der er dokumenteret virksomme. At der er 'evidens for noget' betyder, at det er videnskabeligt bevist gyldigt eller validt – at der er 'sandt' (Martinsen & Eriksson 2013: 47; Rieper et al. 2007:13). En indsats kan altså være *evidensbaseret*, hvis der er dokumenteret viden om sammenhængen mellem intervention og effekt (Krogstrup 2011:17).

Evidensbevægelsen er i særlig grad vokset frem de sidste 20 år, og et centralt virkemiddel er *systematiske reviews*. Disse har til formål inden for et givent område at identificere alle primærstudier og vurdere disses kvalitet. De bedste studiers viden kondenseres og betragtes som den mest gyldige viden på et bestemt område – en slags metaevalueringer (Rieper et al. 2007: 13–14).

Det banebrydende og omdiskuterede i dette er den måde, kvaliteten af studier vurderes, da det er netop disse kriterier, der viser, hvilken slags viden, der betragtes som mest legitim. Udgangspunktet er, at nogle vidensformer er bedre og mere valide end andre – at der findes en rangorden af vidensformer. Denne rangorden kaldes evidenshierarkiet. Det randomiserede, kontrollerede eksperiment (Randomized Controlled Trial – herefter benævnt RCT) er i toppen som det mest valide forskningsdesign – kaldet Golden Standard – og det kvalitative (bruger)interview er i bunden som det mindst valide. I et RCT-studie inddeles deltagere randomiseret i to grupper: hhv. treatmentgruppe og kontrolgruppe. For begge grupper registreres individernes tilstand både før og efter en eventuel treatment. Dermed kan man efterfølgende måle den rene nettoeffekt af treatment ved at trække resultaterne fra de to grupper fra hinanden (Ibid.: 68f).

Der kan være små variationer forskere imellem, men det mest anerkendte hierarki, som også Socialstyrelsen lægger sig op ad, ser således ud (Rieper et al. 2007:19; Krogstrup 2011:134; Socialstyrelsen 2013a:13):



Figur 2 - Evidenshierarkiet

Netop tanken om at eksperimentelle lodtrækningsforsøg er det, der kan skabe den mest valide viden om sammenhængen mellem indsats og effekt, er – og har i lang tid været – særligt udbredt i den medicinske sektor. En af de første fortalere for at adoptere tanken til det samfundsvidenskabelige område, var Donald Campbell, der særligt fra slutningen af 1960'erne argumenterede for nødvendigheden af at evaluere sociale metoder med en eksperimentel tilgang (Bhatti et al. 2006:62).

2.1.1 Evidensbegrebets indtog på den danske velfærdsscene

Ligesom i resten af Europa og USA har evidensbevægelsen og evidenshierarkiet med RCT i toppen haft sit indtog i Danmark. Både i form af stærkt fokus i den politiske debat, men også på den forskningsmæssige scene. I 2002 åbnede Campbell Center på Socialforskningsinstituttet finansieret af satspuljemidler (Bhatti et al. 2006:70). Campbell Centerets formål er:

”SFI Campbell arbejder med evidens og effektmåling af sociale indsatser. SFI Campbells formål er at skabe viden om, hvad der virker ved at udarbejde systematiske Campbell forsknings-oversigter og videreformidle resultaterne til praktikere og politiske beslutningstagere” (SFI Campbell)

Socialstyrelsen har også fokus på evidensbevægelsen og skriver i deres 'Viden til gavn'-publikation, at der bør foretages effektstudier, fx lodtrækningsforsøg, som evaluering af de projekter, der har til formål at udbrede metoder nationalt, samt at der i forlængelse af dette også i alle andre sociale indsatser bør udfærdiges evalueringer, der dokumenterer effekten og resultaterne med validerede og evidensfokuserede målemetoder (Socialstyrelsen 2013a:4, 15f).

2.2 Øget fokus på måling – og kritik af dette

Evidensbevægelsens indtog i velfærdsstaten er primært legitimeret af et ønske om at vide, hvilke indsatser der virker, for derved at kunne bruge midlerne på at hjælpe flest mennesker på den bedst mulige måde (Hede & Andersen 2004:10). Med evidensbevægelsen følger et øget krav om dokumentation og systematik for både frontarbejdere og på et organisatorisk plan. De sidste årtier har velfærdssektoren været præget af mange reformer, der har krævet fornyelse af ledelses- og styringsformer, herunder en indføring af resultat- og præstationsorienterede værktøjer, der skal effektivisere og forbedre arbejdet (Ejler et al. 2008:17). Det har i høj grad medført kritik fra frontarbejderne, der mener, at kravet om dokumentation af deres arbejde som følge af evidensbevægelsen tager tid fra det vigtigste: Kontakten til borgeren. Der ses en dualitet i frontarbejderenes opfattelse mellem på den ene side 'rigtigt socialt arbejde' med frontarbejderens faglighed i fokus og på den anden side evidensbaseret måling og dokumentationen af arbejdet, der bygger på administrative og styringsmæssige rationaler².

2.2.1 Frontarbejdernes professionsforståelse

Denne diskussion om det øgede krav om dokumentation af velfærdsydelser kan forstås ved at inddrage Michael Lipsky og hans arbejde om 'Street Level Bureaucrats' (2010). Iflg. Lipsky er det frontarbejderne, der tager de egentlige beslutninger mere end det er lovgiverne, idet implementeringen af lovgivningen sker igennem frontarbejderne. Samtidig er deres daglige arbejde karakteriseret af skøn og vurderinger, da socialt arbejde kræver stillingtagen til den konkrete borger. Derfor kan socialt arbejde ikke baseres på entydige arbejdsmanualer, der

² Et eksempel er det, der af mange frontarbejdere kaldes 'minuttyraniet' i ældreplejen, hvor medarbejdere via tablets skal dokumentere tidsforbrug på forskellige aktiviteter (personlig pleje eller rengøring) ned til minuttal. Eller 'dokumentationstyraniet' i børneinstitutioner, hvor pædagoger skal bruge tid på læreplaner o.l. i stedet for at være sammen med børnene (Ejler et al. 2008: 18).

definerer arbejdsopgaverne på tværs af de forskellige individer og kontekster (Lipsky 2010:3ff). Denne professionsforståelse hos frontarbejderne gør, at de er mere negativt indstillet overfor politisk lovgivning og forandringer, fordi der skabes et bias mellem deres konkrete arbejde med unikke individer, og regler og regulativer for dette arbejde. Med indførelsen af målings- og styringsparadigmet som en del af evidensbevægelsen, er de ifølge Lipsky er tvunget til at indføre ”rubberstamping” i stedet for at have fokus på individet (Ibid.: 129f).

Professionsforståelse gør altså, at frontarbejdere over en bred kam er negativt indstillet overfor dokumentationskravene og den forståelse af effektmåling, der følger med evidensbevægelsens indtog. Nærværende speciale lægger sig altså i et felt, der er sprængfarligt, når man taler med frontarbejdere. Dette kom i høj grad også til udtryk i empiriindsamlingen på Kofoeds Skole: Medarbejderne gav alle udtryk for, at ’effektmålings-tyranniet’ har taget overhånd, og ikke giver et retvisende billede af, hvad ’godt socialt arbejde’ ifølge dem er – et udsagn, der ikke gør nærværende speciale mindre relevant.

2.3 Begrebsafklaring

Før evidensbegrebet diskuteres, vil betydningen af en række nøglebegreber blive afklaret.

2.3.1 Effekt og resultat

Effekt og resultat er to begreber, der begge beskriver det, *der følger af en bestemt handling*. I denne definition ligger en forståelse af en vis årsags-virknings forventning: En handling medfører et resultat og en effekt. I forandrings- og programteorier betegner de to begreber to forskellige stadier af virkninger. Her taler man om en forventet kæde af årsagsvirkninger: ressourcer → aktiviteter → outcome (resultater) → impact (effekter). Resultat forstås i denne optik som den kortsigtede virkning af en indsats, mens effekt forstås som den langsigtede virkning (Ejler et al. 2008: 48;136).

Netop denne forståelse af en singular, målbar kausalsammenhæng mellem indsats og effekt, som evidensbevægelsen lægger sig op af, skal udfordres i nærværende speciale. Den begrebsmæssige forskel på effekt og resultat vil dog ikke være genstand for yderligere diskussion.

2.3.2 Mål

I bogen ’Når måling giver mening’ er ’mål’ beskrevet som det, der bør være i fokus, når man skal finde ud af, hvad der er meningsfuldt at dokumentere. Målet beskrives her som *”De tilsligtede (positive) forandringer eller tilstande, som beslutningstagere ønsker at skabe”* (Ejler et al. 2008:27). Målet forstås således som den ønskede effekt.

2.3.3 Validitet

I afsnit 2.1 ses, at ’evidensbaseret’ betyder videnskabeligt validt. Med validitet menes ’gyldighed’ eller ’korrekthed’ – og i lærebøger kan man ofte finde den metodiske validitet beskrevet som *”I hvilket omfang afspejler vores observationer de virkelige fænomener”* (Kvale 2005:233). Denne forståelse lægger sig op ad en positivistisk forståelse af, at der findes én målbar, objektiv virkelighed – netop den forståelse af evidens, der i nærværende speciale udfordres. En mindre positivistisk definition af validitet ses hos Chronbach, der taler om ’begrebsvaliditet’ og om, at sikring af validitet ikke handler om at bekræfte, men om at udvikle holdbare fortolkninger af observationer (Ibid.: 234-235).

Når jeg i nærværende speciale undersøger og diskuterer, om evidensbevægelsen påvirker *validiteten* af effektmålingen, vil jeg trække på den definition, Socialministeriet beskriver:

”Validitet handler grundlæggende om, hvorvidt instrumentet belyser det, det skal” (Socialstyrelsen 2013b:18). Denne validitetsforståelse lægger sig op af det, Hansen og Andersen beskriver som ’indholdsvaliditet’: Hvorvidt der er overensstemmelse mellem den teoretiske og operationelle definition af målefænomenet (Hansen & Andersen 2000:154)³. Validitetsforståelsen går altså på, hvorvidt der er overensstemmelse mellem det teoretiske mål med Kofoeds Skoles arbejde og den effekt, Kofoeds Skole måler på⁴.

3. Diskussionen om evidens⁵

Som tidligere beskrevet har evidensbevægelsens indtog skabt en større diskussion. Uenighederne handler ikke om, hvorvidt der skal skabes viden om interventioner og eventuelle effekter – men handler om, hvordan den viden tilvejebringes, altså hvilke metoder, der giver mest gyldig og brugbar viden. Iflg. Krogstrup kan man overordnet dele lejrene i diskussionen op i 2: dem, der tilslutter sig RCT som det ultimativt mest evidente forskningsdesign og derved et evidensbegreb, der trækker på en forståelse af ’objektiv viden’, og dem, der ser socialkonstruktivistisk på evidensbegrebet og fremhæver andre forskningsdesign (Krogstrup 2011:134).

Og debatten er heftig – både i forskningsregi, i fagblade og andre medier. I det følgende vil jeg diskutere de primære stridspunkter i denne diskussion ved at inddrage og vurdere argumenter for og imod dette evidensfokus, samt til slut at overveje, hvilke videnskabs-teoretiske betragtninger, der skiller de to parter.

3.1 Hvorfor overhovedet evidens?

Hovedargumentet for at indføre evidens i det sociale arbejde er, at man kan isolere og få kendskab til ’rene’ effekter af en indsats. Eksperimentelle forsøg med tilfældigt udvalgte kontrolgrupper postulerer at producere ikke biased-viden om den *gennemsnitlige* effekt fra af en given treatment eller indsats (Krogstrup 2011:138). Evidensbaseret viden afdækker i denne optik årsags-virkninger mere korrekt end noget andet studie, hvilket sikrer, at den interne validitet er så høj som muligt (Rieper et al. 2007:69). Argumentet er følgelig, at man således får den mest gyldige viden om hvilke indsatser, der virker bedst, og derfor kan bruges i en styringskontekst for at sikre højest mulig kvalitet i den sociale sektor. Følgende argumentet er fremført af en række samfundsdebatører i et debatindlæg i ugebrevet Mandag Morgen:

”Råderummet til vækst i de offentlige udgifter bliver mindre. Det skærper behovet for velinformerede prioriteringer. Evidens kan – hvis tankegangen håndteres rigtigt af alle parter – blive et afgørende bidrag til et prioriteringsprog for den offentlige sektor” (Hede og Andersen 2004:10)

Kendskab til hvilke indsatser, der virker bedst, sikrer at politikere, ledere og fagprofessionelle kan vælge den bedste og mest effektive behandling for færrest midler (Krogstrup 2011:151). Evidensbevægelsen vidner således om en formålsrationel benchmarking-tankegang om, at ressourcerne skal bruges på den mest effektive måde (Rieper et al. 2007:14).

³ Denne validitetsforståelse ligner det, Bøgh Andersen et. al. kalder målingsvaliditet (Bøgh Andersen et al. 2010:99)

⁴ Jeg er klar over, at jeg her bevæger mig tæt på en cirkelslutning: Jeg ønsker at udfordre tanken om evidens som validt ved netop at undersøge validiteten af den viden, evidensbevægelsen producerer. Det er netop derfor, jeg trækker på en mindre positivistisk forståelse af validitetsbegrebet: At det er forholdet mellem det, man teoretisk og operationelt måler.

⁵ I det følgende vil jeg omtale evidens som den forståelse af evidens, der er præsenteret i evidenshierarkiet – dvs. forståelsen af eksperimentelle randomiserede forsøg som det, der skaber mest gyldig viden

3.2 Kontekstens betydning

Et af de primære argumenter imod evidens i socialt arbejde er, at sociale indsatser er komplicerede – og at konteksten omkring dem altid er komplekse og vil variere fra individ til individ. Den sociale viden er ikke rationel, og årsags-virkningsforholdene i en indsats er kontekstafhængige og vil derfor også altid være komplekse (Krogstrup 2011:137). Dette argument er først og fremmest fremført af Ray Pawson i 'Evidence-Based Policy' fra 2006 (Rieper et al. 2007:73).

Hanne Kathrine Krogstrup stemmer i ift. denne kritik. Hun mener, at indsatser og interventioner i sig selv er selvtransformative og aldrig vil blive fortolket og implementeret ens alle steder. For det første er der forskellige socialrådgivere bag indsatser, og for det andet vil hver enkelt socialrådgiver ændre interventionen over tid, alt efter hvilke behov og ny viden han/hun får (Krogstrup 2011:104). Da sociale indsatser er komplicerede, vil der aldrig kunne identificeres sikker viden om intervention og effekt. Metoder, der evalueres med RCT, forudsætter en stabil og ensartet intervention, men ifølge kritikerne af evidensbevægelsen vil sociale interventioner aldrig være standardiserbare, og evidens er derfor ikke meningsfyldt på dette område (Rieper et al. 2007:72–73).

3.2.1 Fortalerne tilbagesvar på kontekst-kritikken

Dette argument er naturligvis ment tilbagevist af fortalere for evidens. Et svar er, at der er en *gennemsnitlige* effekt, og at konteksternes betydning bliver udlignet som en del af den randomiserede opdeling i kontrol- og treatmentgruppe. En kritiker vil pointere, at man stadig ikke har gyldig viden om indsatsen i netop den kontekst, metoden efterfølgende skal implementeres i, og det derfor anfægter gyldigheden af den eksterne validitet (Rieper et al. 2007: 73–76). Et andet fortaler-svar på kritikken er at nedtone variationerne i konteksten i det sociale arbejde. For eksempel argumenterer debattører i debatindlægget i Mandag Morgen for vidensdeling om evidente metoder fordi "*mange velfærdsopgaver er jo fagligt set de samme, uanset hvor på kloden man er*" (Hede & Andersen 2004:11).

Der er også fortalere, der anerkender betydning af konteksten og derfor argumenterer for en blødere forståelse af evidens-begrebet ved at betragte indsatser som værende 'evidens-informeret' frem for 'evidensstyrede'. At arbejde evidens-informeret betyder: "*At arbejde aktivt og kritisk for at være ajour med den bedste aktuelle viden på ens område og dernæst pragmatisk anvende denne viden i ens daglige beslutninger*" Ibid.:45).

Kritikerne vil dog anfægte argumentet om, at der overhovedet kan findes en *bedst* viden på et helt område – idet de som tidligere beskrevet mener, at effekter af indsatser varierer med kontekster.

3.2.2 Indviders reaktioner

I forlængelse af argumentet om kontekstens afgørende betydning ses kritikken af, at RCT-tanken bygger på en behavioristisk stimulus-respons-model, hvor man forventer, at individet reagerer på en treatment – og udelukkende på den treatment (Rieper et al. 2007:73). Ifølge kritikerne overses den såkaldte Hawthorne effekt, hvor forsøgspersoner kan ændre adfærd, alene fordi de deltager i et forsøg – fx ved at gøre sig ekstra umage – og ikke pga. den indsats, de får (Vedung 2008:174).

Fortalere af evidens vil tilbagevise kritikken med pointen om, at et ideel RCT-forsøg er blindet, dvs. at hverken forsøgspersoner eller forskere skal kende til inddelingerne i de to grupper under projektet. I lægevidenskaben er dette kendt som placebo-fænomenet, men det kan diskuteres, om dette overhovedet er muligt i socialt arbejde.

3.3 Problemets form

I forlængelse af diskussionen om kontekstens betydning anfægter Krogstrup evidensbevægelsens manglende forståelse af sociale problemers form.

Hun skelner mellem to former for problemer i evalueringer: tamme og vilde problemer. Tamme problemer kan nemt defineres, og det er muligt at få kontekstafhængig viden om sammenhængen mellem en intervention og problemet. Krogstrup nævner selv manglende benzin på en bil som et tamt problem. Uanset i hvilken sammenhæng man er, vil mere benzin løse problemet (Krogstrup 2011:95f). Den effekt, man vil kunne måle på et sådant problem, karakteriseres som deterministisk (sikker) effekt. Uanset konteksten ved man, at en bestemt interaktion på X nødvendigvis vil føre til Y.

Vilde problemer er derimod kendetegnende ved ikke at kunne defineres klart. Løsningen er derfor normativ, og der kan ikke skabes klar viden om, hvad der præcist virker hvornår. Effekten af en løsning vil være probabilistisk (sandsynlig). Et eksempel kan for være en hjemløs mands alkoholmisbrug. Problemet er svært at definere (er det depression, manglende bolig, manglende netværk el. andet). Man kan derfor iflg. Krogstrup ikke 'måle' en sikker effekt af en løsning på et vildt problem, da der vil være en masse uobserverbare træk og elementer af tilfældigheder. Hun konkluderer derfor, at for vilde problemer må man ty til andre metoder end randomiserede forsøg for at evaluere en effekt (Ibid.: 109).

I debatindlægget i Mandag Morgen anerkender forfatterne dette som et problem for evidensbevægelsen, men udelukkende fordi der mangler evident forskning i problemers karakter – forskning om hvilke problemer, der kræver hvilke indsatser (Hede & Andersen 2004:46). Hvorvidt dette er en cirkel-argumentation ("Vi kan løse problemet med evidensen med mere evidensbaseret viden") skal jeg i dette speciale ikke gå ind i, men blot anfægte, at der her er et kritikpunkt, som fortalerne umiddelbart ikke helt kan tilbagevise.

3.4 Endemålet eller vejen derhen – fokus på mekanismerne

I forlængelse ligger diskussionen og mål eller proces. Forudsætningen for evidensbaserede effektstudier er tanken om årsags-virknings-sammenhænge. Der laves en intervention, og der kan måles en effekt af denne. Iflg. Pawson & Tilley (der trækker på den kritiske realisme, som er præsenteret i afsnit 5.4) er der tale om underliggende mekanismer, der er afgørende for at skabe effekter (Rieper et al. 2007:84; Pawson & Tilley 2004:95f). For at man kan forstå effekten af en indsats, bør man ifølge Pawson & Tilley finde de bagvedliggende generative mekanismer – dvs. finde ud af, hvad der gør, at en interaktionen virker og i hvilke kontekster. De generative mekanismer ses i dette kritiske realistiske synspunkt som 'engines of explanation', og derfor som det interessante i en effektmåling (Gray, Plath & Webb 2009:72–73). Men RCT (som ligger højt på evidenshierarkiet) har iflg. Krogstrup og Rieper udelukkende fokus på endemålet og en smal, singulær forståelse af kausalitet, hvilket gør, at man ikke får viden om, hvilke mekanismer, der ligger bag (Krogstrup 2011:98) (Rieper et al. 2007:72). Krogstrup eksemplificerer dette med et projekt, der skal forbedre folkeskoleelevers læseevne. En evaluering af et sådant projekt bør ikke blot skabe viden om, hvor meget elevers læseevne er forbedret – men i stedet også skabe viden om *hvordan* og *hvorfor*. Samme kritik præsenteres af Ensigt et al. i publikationen 'Skolen i en reformtid'. Her pointerer han, at de evidensbaserede systematiske reviews kun har fokus på 'what works' i analyserne af støtteordninger i folkeskolen. I stedet burde undersøgelserne handle om "*Hvad virker for hvem, hvorfor virker de, og under hvilke kontekstuelle betingelser virker det?*" (Engsig 2014:75)

Fortalerne for evidensbevægelsen argumenter modsat for, at der med god grund har været en stigende efterspørgsel for ikke blot at kunne dokumentere indsats men også reelle effekter (Krogstrup 2011:150f). I Krogstrups læseeksempel ville fortalerne sige, at der ikke kun er interesse for, hvor meget ekstra undervisning eleverne har fået – men også hvor gode de rent

faktisk er blevet, med en underliggende ide om, at en forbedring i elevernes evner er direkte afledt af undervisningen.

3.4.1 Årsag-Virkning-diskussion

Denne uenighed er parallel til den dialektik Møller og Nissen beskriver i deres analyse af evidensdiskussionen. Ifølge dem kan der identificeres 2 spor: 'politisk-administrativ-semantik' og 'socialt-arbejdes-semantik'. Mens man med førstnævnte forklarer socialt arbejde med, at den individuelle klients livsforløb er *afhængig* af indsatsens virkninger (klassisk årsag-virkning), vil man med socialt-arbejde-semantikken stille spørgsmåls tegn ved, om forklaringsprocessen på den måde kan bevises (Nissen & Skovgaard Møller 2006:7–9). I stedet ses indsatsens virkning som værende influeret af individets livsforløb - på samme måde som Pawson og Tilley udfordrer årsags-virknings-sammenhængen ved at påstå, at der findes bagvedliggende, generative mekanismer, og at det er disse, der interessante i forskningen og effektmålingen.

3.5 Ethiske overvejelser med evidensfokusset og især RCT

I forhold til det eksperimentelle RCT-studie er der en række etiske overvejelser, man bør gøre sig. Primært den randomiserede udvælgelsesmetode påkalder sig kritik. Kan man forsvare, at nogle mennesker udvælges til en behandling for fx stofmisbrug, og andre går uden behandling, for at sikre, at indsatsens effekt kan kontrolleres? (Rieper et al. 2007:72). Et eksempel på sådanne overvejelser er familiebehandlingsprogrammet MTFK, der sidste år var planlagt evalueret med et RCT-design. Dog blev studiet opgivet, fordi der ikke var nok institutioner, der ville deltage – af faglige og etiske grunde (Socialpædagogen 2014).

Fortalerne afviser dette med pointen om, at det er meget sjældent, at kontrolgruppen ikke modtager indsats – oftest modtager de standardbehandlingen, mens treatmentgruppen modtager en ny behandlingsform, der evalueres (Hede & Andersen 2004:31). Samtidig argumenterer fortalerne for, at det ville være uetisk ikke at foretage RCT, fordi man derved ikke ville kunne være sikker på, om en metode virkede, før man udbredte den til en masse mennesker (Rieper et al. 2007:75). Med evidensbaserede metoder kan man derimod informere borgere på en mere etisk funderet måde: *"Evidenstankegangen kan (...) blive et markant kvalitetsløft og være et nyt grundlag for dialogen med brugere og brugerorganisationer"* (Hede & Andersen 2004:10, 19)

3.6 Evidens som politisk styringsredskab

Udover diskussionen om selve evidensbevægelsen, er der diskussion om, hvordan resultaterne af højevidente studier bruges som styringsredskab i den offentlige og politiske dagsorden.

Nogle kritikere mener ligefrem, at evidensfokusset skaber et demokratisk problem. Det ensidige fokus på eksperimentelle forsøg og gennemsnitlige effekt kan fjerne vigtige hensyn i beslutningsprocesser, så som 'den enkelte borger'. Det undergraver brugerinddragelse, innovation, prøven-sig-frem og debat. Kritikerne anfægter ikke ideen om, at beslutninger skal tages på et oplyst grundlag om, hvad der virker bedst, men mener, at tanken om, at det eksperimentelle designs giver en helt neutral viden er en fejltolkning. Menneskelig aktivitet er ikke det samme som teknisk autoritet, og indsatser udført af mennesker kan derfor aldrig være uafhængig, jf. Lipskys pointe om frontmedarbejderens skøn i afsnit 2.1.1 (Krogstrup 2011:152; 156f).

Fortalerne argumenterer forståeligt nok i mod dette. I deres optik er evidens et vigtigt styringsredskab for at skabe en god og ensartet indsats for alle. Der kan være store regionale forskelle på den sociale indsats, og evidensbevægelsen kan være med til at identificere de

gode metoder og implementere dem i hele landet – i deres optik en demokratisk sikring af, at alle har lige adgang til virksomme indsatser. Samtidig kan denne vidensdeling sikre, at den enkelte sagsbehandlers kvalitet løftes, når indsatsen tilrettelægges efter det, man ved virker (Hede & Andersen 2004:18).

3.7 Kan evidensfokusset sikre mere valid viden?

Opsummerende handler denne diskussion om, hvorvidt evidensfokusset kan sikre, at vi får mere valid viden om, hvilke sociale indsatser, der virker.

På den ene side står fortalernes, der mener, at RCT kan skabe sikker viden om den *rene* effekt af en indsats, og på den anden side er kritikerne, der mener, at en sådan sikker viden ikke kan findes i socialt arbejde, hvor konteksten, generative mekanismer, individet og sagsbehandleren influerer forskelligt på effekten af indsatsen. Denne kritik slås fast af Albæk og Rieper:

”Det [er] forbundet med betydelig usikkerhed at konkludere noget håndfast om effekter selv i de tilfælde, (...) hvor evalueringen benytter de mest avancerede samfundsvidenskabelige metoder” (Albæk & Rieper 2001:133).

Herudover mener Krogstrup, at empiriske studier har fastslået denne pointe ved at vise, at RCT ikke er kilde til sikker viden, idet en indsats effektmålt målt med RCT flere gange kan vise forskellige resultater. Et eksempel er en række evalueringer af et amerikanske welfare-to-work projekt, der alle er baseret på eksperimentelle metoder. Nogle konkluderer, at der kommer bedre effekt ved langsigtet erhvervstræning end kortsigtet intensiv træning, og nogle konkluderer det modsatte (Krogstrup 2011:136).

3.8 Spørgsmål om paradigmatisk modsætninger

Ovenstående diskussion for og imod evidensbevægelsen kan fortolkes som en paradigmatisk diskussion om, hvilke videnskabelige antagelser af virkeligheden, man har. Krogstrup præsenterer 3 spor i debatten om evidens, der viser dette (Krogstrup 2011:139–142):

Det eksperimentelle spor lægger sig op ad det tidligere præsenterede evidenshierarki og kan derfor betragtes som evidensfortaler. Dette spor viser en positivistisk opfattelse af, at der er én virkelighed, der kan studeres objektivt. Forskningen i denne optik stræber efter at komme tættere på sandheden og har en antagelse om, at kausaliteten er observerbar i årsagssammenhænge $X \rightarrow Y$. I dette spor har evalueringerne deduktive tilgange og er kvantitative.

Det kritiske spor er derimod socialkonstruktivistisk og har en antagelse om, at der findes flere subjektive virkeligheder, der skifter i tid og rum og med individet og omgivelserne. I dette spor anses årsag og virkning ikke som adskillelige 1:1, da alt er kontekstbestemt. Sociale fænomener kan derfor aldrig betragtes som 'rene' - uafhængigt af omgivelserne. Der eksisterer ikke neutral og ufortolket "evidens", og alt er et produkt af den, der ser og konteksten omkring. Evalueringer kan i dette optik bedst opfatte de subjektive lag af virkeligheden ved en induktiv, kvalitativ tilgang.

Det tredje spor, Krogstrup beskriver, er det *pragmatiske spor* – der lægger sig mellem de to forestående yderpunkter. Dette spor anerkender, at der kan findes én virkelighed, men at der er mange forklaringer på denne. Valg af metododesign afhænger i dette spor af, hvilket forskningsspørgsmål man vil undersøge. Dette pragmatiske spor er det, de fleste evalueringsforskere hælder til, og er altså en måde til dels at overkomme ovenstående diskussion.

Dette speciale beskæftiger sig med diskussionen om evident socialt arbejde – og om, hvorvidt man meningsfyldt kan arbejde med evidens inden for det sociale område. Langt de fleste (også fortalere af evidens) er enige om, at man ikke kan udvikle evaluerings- og

monitoreringssystemer, der følger guldstandard RCT hele vejen – det vil stort set aldrig være ressourcemæssigt eller praktisk muligt (Ejler et al. 2008:260). Derfor skal diskussionen og den følgende analyse af Kofoeds Skoles effektmålingssystem ikke være en diskussion for og imod RCT – men en diskussion for og imod effektmåling præget af evidensbevægelsen og tankerne bag det eksperimentelle spor.

4. Kofoeds skoles målinger

4.1 Kofoeds Skoles arbejde

Dette speciale er et single casestudie af Kofoeds Skole – en institution i København, der underviser socialt udsatte mennesker.

4.1.1 Præsentation af Kofoeds Skole, målgruppe mv.

Kofoeds skole har eksisteret siden 1928 og har en hovedafdeling i København og en mindre i Århus med kontakt til i alt lidt over 4000 elever årligt⁶. Målgruppen er i princippet alle ledige mellem 18-65 år, men er reelt præget af de svageste mennesker i samfundet. I følge socialrådgiver og afdelingsleder i 'Modtagelsen' på Kofoeds Skole, Ellen Christensen, er målgruppen primært bestående af det, der i beskæftigelsessystemet defineres som aktivitetsparate kontanthjælpsmodtagere⁷, dvs. den gruppe kontanthjælpsmodtagere, der er længst væk fra arbejdsmarkedet. Målgruppen beskrives på hjemmesiden som:

"Kofoeds Skole arbejder med socialt udsatte ledige, som har massive problemer og barrierer ud over ledighed. Mennesker, som ofte har brug for en individuel og særlig indsats for at komme tættere på arbejdsmarkedet. Der kan være tale om misbrugere, mennesker med psykiske lidelser, fysiske problemer, familie og netværksproblemer, indlæringsvanskeligheder og dårlig skole- og uddannelsesbaggrund" (Kofoeds Skole 2000)

Formålet med skolens arbejde er beskrevet i årsrapporten som:

"Skolen har til formål at yde hjælp til selvhjælp til mennesker, der har sociale vanskeligheder. Skolen arbejder med undervisning og uddannelse, optræning og resocialisering, akuthjælp og støtte til personlig udvikling, behandling og botræning. Skolen ønsker gennem sin indsats at hjælpe den enkelte elev til at udvikle øgede ressourcer og kompetencer til at kunne leve et (...) bedre liv som integreret medborger i samfundet" (Kofoeds Skole 2013:2)

Kofoeds Skoles arbejde er hovedsageligt finansieret af statslige puljemidler og sekundært af private donationer. I 2013 udgjorde bevillingen af statslige midler til Kofoeds Skole 37 mio. kr. – heraf en stor del fra satspuljen administreret af Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale forhold (i det følgende kaldet Socialministeriet).

Ligesom langt de fleste sociale institutioner i Danmark, der modtager statslig støtte, er Kofoeds Skole underlagt afrapportering til Socialministeriet – og derunder også Socialministeriets retningslinjer for effektmåling. I dette speciale er Kofoeds Skole derfor valgt som casestudiet for at afdække spørgsmålet om, hvordan Socialministeriets fokus på evidens i effektmålingerne af socialt arbejde påvirker validiteten af den viden, effektmålingerne skaber.

⁶ Det præcise elevantal er ikke opgjort, da Kofoeds Skole har centrale udfordringer i forhold til at tælle unikke elever – både fordi der kan være gengangere på tværs af undervisningshold og værksteder og fordi nogle dele af skolen ikke er en del af registreringssystemet.

⁷ Kontanthjælpsreformen i 2013 indførte denne skelnen mellem jobparate, uddannelsesparate og aktivitetsparate kontanthjælpsmodtagere, hvor sidstnævnte definerede som "dem der ikke vurderes at kunne komme i arbejde inden for en kortere periode". (Beskæftigelsesministeriet 2013:3)

4.2 Resultatkontrakt mellem Kofoeds Skole og Socialministeriet

I resultatkontrakten, der er indgået i 2012 mellem Kofoeds Skole og Socialministeriet er målene i resultatkontrakten opsummeres således:

Mål	Beskrivelse	
1	Eleverne forbedrer deres livskvalifikationer og livskvalitet	Eleverne vurderer en forbedring på kvalifikationer og livskvalitet.
2	Eleverne forbedrer deres livssituation	Eleverne, der står til rådighed for arbejdsmarkedet, udskrives til en forbedret livssituation, forstået som arbejde, uddannelse, behandling eller ledighed med arbejdsrettet handlingsplan
3	Eleverne tilbydes rådgivning inden for kort tid	Eleverne har en ventetid på rådgivning på mindre end 5 dage, og der er tilfredsstillende statusrapporter for hhv. juridisk, psykolog- og familierådgivning.
4	Unge med psykosociale problemer får ressourcer til at kunne bo selv	De unge flytter i eget botilbud.
5	Særligt udsatte grupper forbedrer deres muligheder for at finde beskæftigelse	Deltagerne udskrives til en forbedret beskæftigelsessituation.
6	De socialt udsatte grønlandere, der deltager i Kofoeds Skoles aktiviteter, forbedrer deres kvalifikationer og livskvalitet	Grønlanderne vurderer at have forbedret kvalifikationer og livskvalitet.

Tabel 1 - Kofoeds Skoles resultatkontrakt

Målene er vægtet, så mål 2 og 5 vejer tungest. Mål 1 og mål 6 opgøres vha. halvårslige brugerundersøgelser, hvor eleverne spørges om, hvorvidt de oplever en forbedring af egne kvalifikationer og livskvalitet. Mål 2 og 4 opgøres vha. registreret data i Kofoeds Skoles system om elevernes beskæftigelsessituation ved ind- og udskrivning. Mål 3 er et 'meta-mål', der skal angive kvaliteten af det arbejde, Kofoeds Skole laver og ikke effekten af dette. Mål 4 er specifikt på Kofoeds Skoles bo-funktion.

Grundet omfanget af nærværende speciale, vil jeg tage udgangspunkt i kun ét af de opstillede kontraktmål. Jeg vælger at basere min undersøgelse af effektmålingen på mål2, da det er dette mål (samt mål 5, der er næsten magen til), der har den tungeste vægt i resultatkontrakten med Socialministeriet samt dette mål, der afrapporteres i årsrapporter. Det er altså dette mål, Kofoeds Skoles arbejde i højeste grad måles på⁸.

I resten af denne undersøgelse vil jeg således henvise til Kofoeds Skoles målinger som mål2, velvidende at der her er andre mål, der ikke medtages.

4.2.1 Mål 2 – Hvordan forbedres livssituationen?

Mål 2 opgøres som den andel af de udskrevne elever, der er udskrevet til enten arbejde, uddannelse, behandling eller ledighed med arbejdsrettet handleplan – operationaliseret som 'en forbedret livssituation'. Dette kan forstås som et mål om at komme tættere på arbejdsmarkedet eller beskæftigelse.

Alle elever registreres i modtagelsen med en række baggrundsdata som køn, alder, nationalitet, forsørgelsesgrundlag, bopæl osv⁹, når de melder sig på skolen første gang. Når elever udskrives registreres dato samt hvilken beskæftigelsessituation, eleven udskrives til. Sidstnævnte kræver dog, at der afholdes en 'udskrivelsessamtale', eller at eleven svarer på den udskrivelsesblanket, de får tilsendt, hvis de bliver væk i længere tid. Desværre udskrives

⁸ Samtidig betyder den svingende datakvalitet i Kofoeds Skoles data, at jeg ikke kan få brugbar data fra de halvårslige brugerundersøgelser, specifikt på Grønlander-arbejdet eller Kofoeds Skoles bo-indsats, og derfor ikke kan lave en udvidet analyse på disse mål. Mål5 er på samme måde som mål2 en måling af beskæftigelsessituationen – blot mere indsnævret til at være arbejdsmarkedsrettet.

⁹ De præcise registrerede baggrundsdata præsenteres i bilag 4

en lang række elever uden at Kofoeds Skole ved, hvad de udskrives til – oftest fordi eleverne bare udebliver. Ifølge afdelingsleder Ellen Christensen er langt størstedelen af de elever, der udebliver, ikke udskrevet til forbedret livssituation målt på mål2.

I opgørelsen af effekterne afrapporteres dette mål som én samlet andelen af elever, der udskrives til 'succes'. I bilag 2 vises præcis hvilke udfaldsrum, der betragtes som succes, og hvilke der ikke gør. Herunder præsenteres fordelingen af andel elever, hvor den ønskede effekt er opnået, dvs. den andel, der er udskrevet til succes¹⁰:

Årstal	Andel udskrevet til succes på mål2
2009	45,99%
2010	42,47%
2011	36,52%
2012	34,50%
2013	37,19%
2014	25,26%*

Tabel 2 - Andel elever udskrevet til succes på mål2

*Andelen fra 2014 er ikke direkte sammenlignelig med data fra de andre år, da det kun inkluderer data fra det første halve år.

Andelen ligger mellem 46% og 34% og er specielt fra 2009 til 2012 faldet relativt meget.

4.2.2 Mål 2 som udtryk for et evidensfokus

Som nævnt ovenfor betragter jeg mål2 som et udtryk for, at Kofoeds Skoles effektmåling lægger sig i det eksperimentelle spor med en kvantitativ effektmåling, der søger en objektiv måling af en effekt, der er uafhængig af kontekst og individ. På tværs af etnicitet, alder, forsørgelse, boligforhold og værksted på Kofoeds Skole måles effekten på én måde, der forventes at være sammenlignelig, uagtet om konteksten svinger for en grønlandsk misbruger uden bolig på kontanthjælp og en psykisk syg førtidspensionist. Godt nok er der her ikke tale om måling på højeste evidensniveau (det er ikke et RCT), men snarere en før-efter måling på et kriterium, der forventes at være "objektivt". Derfor kan man ikke postulere, at Kofoeds Skole benytter evidensbaseret måling, men man kan argumentere for, at når effekten af arbejdet opgøres som en kvantitativ optælling af antal individer, der er kommet tættere på beskæftigelse, er målingen influeret af den evidensmæssige tanke om en ens, kvantitativ målbar effekt af indsatsen (årsag → virkning), der ikke varierer med konteksten – eller hvor konteksten i hvert fald ikke har en plads i målingen.

4.2.3 Udfordring af mål 2

Nærværende speciale skal undersøge, hvordan validiteten udfordres af evidensbevægelsen. Når Kofoeds Skole og Socialministeriet vælger dette mål2 som afgørende mål for effekten, vælger jeg derfor at se dette som et udtryk for, at de er influeret af evidensbevægelsen i deres effektmålinger, og det er derfor relevant at udfordre validiteten af dette mål2.

Det er interessant at forsøge at 'efterprøve' Kofoeds Skoles mål2 med en måle-type, der er længere nede i evidenshierarkiet, for at finde ud af, om en sådan ville vise en anderledes effekt. Derfor laves en kvalitativ brugerevaluering for at finde ud af, hvordan effekten af Kofoeds Skoles arbejde herudfra kan opgøres. Dette sammenlignes med mål2.

¹⁰ Det skal her bemærkes, at andelen, der er opgjort i Kofoeds Skoles årsrapport er højere. Dette skyldes, at Kofoeds Skole kun har kunne udlevere data til mig på elever, der deltager i deres almene aktiviteter (værksteder og undervisningstilbud). Denne data inkluderer således ikke den fulde population, men mangler elever fra botilbud, Grønlanderhuset Naapiffik o.l. Derfor kan jeg i denne undersøgelse ikke udtale mig om andet end Kofoeds Skoles almene aktiviteter.

5. Intro til metode: Mixed Methods Casestudie

5.1 Casestudie

Specialet er som nævnt bygget op over et single casestudie, der skal undersøge, hvilken betydning evidensbevægelsen har på effektmålingen af det sociale arbejde på Kofoeds Skole. Jeg ønsker at undersøge evidensbevægelsens betydning på et eksempel – en case – inden for hele kategorien af sociale institutioner. Casestudie-valget betyder, at jeg ikke kan generalisere med statistisk sikkerhed til resten af feltet af sociale institutioner, som man ville kunne ved at lave eksempelvis en kvantitativ analyse af et repræsentativt udsnit af institutioner, der effektmåler socialt arbejde (Yin 2013:5ff). Casestudiet skaber konkret, praktisk og kontekstafhængig viden om feltet, som ifølge Flyvbjerg står centralt, når man ønsker at opnå viden og læring om et bestemt felt (Flyvbjerg 2009:87). Jeg ønsker ikke på baggrund af dette studie at opnå generaliserbarhed i statistiske forstand for at kunne sige noget *sikkert* om evidensbevægelsens betydning for al socialt arbejde – men jeg ønsker at skabe viden om betydningen for Kofoeds Skole og derved bidrage til at opnå læring om evidensbevægelsen på hele feltet.

5.2 Metodedesign

Analysen af Kofoeds Skoles effektmålingssystem består kort beskrevet af to metodiske dele, der belyser forskellige dele af problemstillingen:

- En kvantitativ analyse af hvordan eleverne fordeler sig på det mål, Kofoeds Skole har valgt som det der viser *om deres arbejde virker* – dvs. om de kommer tættere på beskæftigelse efter endt ophold (mål2). Dette er udformet som en regressionsanalyse af Kofoeds Skoles registerdata for at finde ud af, om der er særlige kendetegn knyttet til de elever, der har succes på dette mål. Herudfra findes en samlet model, der estimerer sandsynligheden for at blive udskrevet til succes for en given elev med nogle bestemte baggrundskarakteristika.
- En række kvalitative interviews med elever for at afdække, hvordan de forstår effekten og målet ved at gå på Kofoeds Skole, samt hvad der er afgørende for, at dette opnås. For at undersøge hvordan eleverne fordeler sig i forhold til sandsynligheden for succes på mål2, vil jeg bruge modellen fra den kvantitative analyse til at estimere denne for hver af interviewpersonerne.

Den kvalitative del skal således vha. resultaterne fra den kvantitative del undersøge, om eleverne har samme opfattelse af effekt, Kofoeds Skoles mål2 viser – samt undersøge om elevernes opfattelser af dette varierer med deres sandsynlighed for at opnå succes på dette mål. Det undersøges således, om spørgsmålet om, hvorvidt Kofoeds Skoles arbejde virker, ville have et andet svar med en mindre evident metode til at måle (kvalitative brugerinterviews, der er lavest i evidenshierarkiet).

Disse to undersøgelsesdele vil blive yderligere beskrevet og diskuteret i afsnittene senere – men først en præsentation og diskussion af valget om at inddrage flere (modsatrettede paradigmatisk) metoder, kaldet mixed methods, samt en redegørelse for hvilke videnskabsteoretiske betragtninger, jeg i dette speciale abonnerer på.

5.3 Mixed methods – hvorfor og hvordan?

Mixed Methods er i vundet frem i 1980'erne og 90'erne som reaktion mod metodepuritanisme: Ideen om, at metoder er 'rene' og ikke kan blandes. Særligt mod ideen om, at kvalitative og kvantitative metoder ikke kan blandes, fordi de kommer af to helt modsatrettede forskningsparadigmer med det positivistiske, kvantitative paradigme på den

ene side og det interpretivistiske, kvalitative forskningsparadigme på den anden side. Mixed methods opstod som en modpol til dette ved at foreslå en blanding som et tredje paradigme (Frederiksen 2013:18).

Det, at kombinere flere metoder i én undersøgelse, lyder umiddelbart fornuftigt og ligetil. Men hvis man vil mere end blot at lave to sidestillede konklusioner med udgangspunkt i hver deres empiriske analyser, er der brug for metodemæssige og analytiske overvejelser. Ifølge Morten Frederiksen bør man i mixed methods-forskning ikke blot have fokus på design af undersøgelsers metoder, man bør også have fokus på, hvordan disse metoder og delstudier reelt *integreres* (Frederiksen 2013:9, 18). Frederiksen præsenterer 3 traditioner indenfor anvendelse af mixed methods, der hver har fokus på forskellige integrationspunkter mellem delstudierne (Frederiksen 2013:18, 25ff):

- *Triangulering*: Tanken om, at validiteten af undersøgelsen af et fænomen kan højnes ved at blande forskellige metoder, da de har forskellige styrker. Til denne tradition knytter sig en epistemologisk antagelse om, at metoderne på hver sin måde forsøger at opfange viden om det samme fænomen, og derfor kan skabe en samlet fortælling om én virkelighed.
- *Teori- og metodeintegration/Fortolkning*: Tanken om, at valget af metoder skal retfærdiggøres gennem en stærk teori- og metodeintegration, dvs. at forskeren har fokus på at fortolke data fra de empiriske metoder i forhold til den teoretiske og metodologiske ramme – uden at de metodiske forskelle mellem delstudierne nødvendigvis spiller nogen nævneværdig rolle.
- *Pragmatisme*: Tanken om, at der kan skabes ny, bedre viden ved at kombinere metoder. Forskellige metoder med tilhørende forskellige forskningsparadigmer betragtes som byggeklodser, der sættes sammen for at optimere forskningsdesignet. De enkelte delstudier udfylder adskilte opgaver men kan tilsammen kombineres. På den måde kan hver metode i undersøgelsen have hver sit epistemologiske og videnskabsteoretiske udgangspunkt, hvilket blot vil bidrage til, at designet bliver mest optimalt.

Den integrationsform, jeg benytter i nærværende speciale, lægger sig tættest på det, Frederiksen beskriver som værende pragmatisk integration, hvor der i høj grad er fokus på at sikre optimal designintegration og koordinering mellem forskellige datamaterialer (Frederiksen 2013:22ff).

5.3.1 Integration i metodedesign

Dette analysedesign med sammensætning af kvalitative interviews og kvantitative analyse er klassisk i mixed methods-forskning. Oftest er det dog udformt med de kvalitative interviews først, der kan danne baggrund for efterfølgende udformningen af spørgsmålene i en survey (Skjøtt-Larsen 2014:68). Jeg har valgt en omvendt rækkefølge, blandt andet inspireret af Skjøtt-Larsens analyse af nye sociale klassers smags- og praksisformer. Her blev interviewpersonerne rekrutteret til den kvalitative del direkte i individskyen fra den kvantitative analyse, og det kvalitative studie blev brugt til at trække nogle forskelle op, som var identificeret i den kvantitative del. Tidsmæssigt blev den kvantitative del gennemført først, og den fundne statistiske model blev brugt til dels at rekruttere interviewpersoner, men også som et aktiv i analysen af den kvalitative undersøgelse (Ibid.: 78). På samme måde spiller de to analyser sammen i nærværende speciale: Resultaterne af den kvantitative del er brugt i analysen og fortolkningen af den kvalitative del, idet hver persons predictedede sandsynlighed for succes på mål 2 bruges som en del af personkarakteristikken og fortolkningsrammen. Samtidig er den kvalitative del brugt til at undersøge og udfordre den måde, effekten opgøres i den kvantitative del. Dataintegrationen, Skjøtt-Larsen beskriver i sit eksempel, er ikke fuldstændig i nærværende speciale, idet de to stikprøver ikke er overlappende (respondenterne i den kvantitative del af udskrevne elever). Jeg vil dog argumentere for, at

man alligevel kan tale om dataintegration, da den kvantitative analyses resultater også kan sige noget om interviewpersonernes sandsynligheder – populationerne er overlappende.

Der er her tale om to komplementære analysestrategier med hvert deres sigte i én samlet analysestrategi (Ibid.:78). Der er altså ikke tale om klassisk metodetriangulering, hvor validiteten sikres ved at se fænomenet fra to sider, men snarere tale om to forskellige dele af problemformuleringen, der belyses, og sammen danner en forståelse af feltet.

5.3.2 Kritik af mixed methods.

Brugen af mixed methods er meget diskuteret. Iflg. Frederiksen går kritikken af den pragmatiske designoptimering bl.a. på, at der ikke tages højde for, at teorien også bør være integreret (Frederiksen 2013:29). En mere generel kritik af mixed methods er, at der ikke tages højde for de forskellige metoders metodologiske og epistemologiske udgangspunkter. Hvis to metoder belyser et problem med fuldstændig modstridende epistemologisk standpunkt, hvordan kan de så integreres med en ide om, at det 'øger' vidensniveauet – det er som at blande æbler og pærer (Risør 2009:7). Netop dette kritikpunkt er tilbagevist, da jeg vælger den pragmatiske integration, hvor forskellige metoder med hver deres paradigmatisk udgangspunkt belyser hver deres del af problemstillingen.

5.4 Videnskabsteoretiske udgangspunkt

Som nævnt anvender jeg – på baggrund af valget af mixed methods – en pragmatisk tilgang til metodevalg og videnskabsteoretiske udgangspunkt: Forskellige metoder fra forskellige paradigmatisk forskningstraditioner (kvantitativ og kvalitativ) kan bidrage med noget forskelligt. I min evidensdiskussion konkluderer jeg, at fortalernes for evidens trækker på dele af en positivistisk opfattelse af, at der er én virkelighed, der kan studeres objektivt, mens kritikerne antager, at der findes flere subjektive virkeligheder, der skifter i tid og rum og med individet og omgivelserne. Implicit i denne diskussion ligger altså modsatrettede videnskabsteoretiske antagelser, der derfor også vil blive inddraget i den videre analyse.

Nærværende speciales analyse af, hvordan mål2 som effektmål kan udfordres med kvalitative interviews af Kofoeds Skoles elever, tager udgangspunkt i den kritiske realisme og trækker på socialkonstruktivismen samt den hermeneutiske tradition.

5.4.1 Socialkonstruktivisme og hermeneutik

Den socialkonstruktivistiske tankegang sætter spørgsmålstegn ved, om der kan opnås én sikker viden. Socialkonstruktivisme opfatter modsat logiske positiver sandhed som kontekstbestemt – sandheden er konstrueret. Virkeligheden præges eller formes af vores erkendelse af den, og vores viden og erkendelse er aldrig en direkte afspejling af virkeligheden, men en fortolkning af denne, der afhænger af social og kulturel kontekst (Rasborg 2004:351f). Overordnet er socialkonstruktivismen altså et udgangspunkt, der problematiserer forståelsen af sociale fænomener som 'naturlige' og erkendelsen omkring den som 'sand'. I den kvalitative del af denne analyse udfordres ideen om, at man kan måle effekten af Kofoeds Skoles arbejde med ét objektivt mål – og elevernes individuelle oplevelser og forståelser inddrages i interaktion med intervieweren som perspektiver på dette.

Indenfor socialkonstruktivismen kan man identificere en skelnen mellem moderat og radikal konstruktivisme (Andersen 2007b:47)¹¹. Jeg vil i denne analyse trække på en moderat konstruktivisme med opfattelsen af, at den *sociale* virkelighed er en epistemologisk funderet konstruktion (Esmark, Bagge Laustsen & Åkerstrøm Andersen 2005:47). Jeg analyserer

¹¹ Denne skelnen ligner Rasborgs distinktion mellem erkendelsesteoretisk og ontologisk konstruktivisme, hvor førstnævnte antager at den videnskabelige viden om den fysiske virkelighed er en konstruktion, mens sidstnævnte er mere radikal og betegner den selve den fysiske virkelighed som en konstruktion af vores viden om den (Rasborg 2004:353)

elevernes interviews om Kofoeds Skoles mål og effekter ud fra den antagelse, at konteksten og det sociale er afgørende for opfattelser og forståelser, og jeg trækker på interaktionistiske teoretiske bidrag i analysen, herunder Goffmans stigmabegreb og Järvinen og Mik-Meyers klientliggørelses-perspektiv¹².

I forståelsen af samspillet mellem de to metoder som pragmatisk integrerede lægger jeg mig op ad en hermeneutisk forståelse, der også er basis for meget af kritikken imod evidensbevægelsen: Ideen om, at meningsfulde fænomener kun er forståelige i den sammenhæng, de forekommer i (Gilje & Grimen 2004:176). Den tyske filosof Hans Georg Gadamer introducerer den hermeneutiske cirkel, der dækker over ideen om, at der altid vil være vekselvirkning mellem fortolkning og den sammenhæng, fortolkningen sker i. Det er altså vigtigt at have en fortolkning af hele fænomenet og konteksten for at kunne fortolke et delfænomen (Ibid.: 178f). Jeg benytter som en del af mixed methods-fremgangen en cirkulær forståelse af forholdet mellem de to ovenfor beskrevne metoder; fortolkningen af den ene skal bero på fortolkningen af den anden. Den kvantitative analyse sættes i relation og kontekst til den kvalitative ved at benytte elevernes sandsynlighed for at blive udskrevet til at forstå mønstre i elevernes alternative effektmål. Samtidig bruges den kvalitative metode som forståelsesramme for at fortolke og udfordre den kvantitative forståelse af målopnåelse.

Den hermeneutiske tilgang er ligeledes styrende for den måde, de kvalitative interviews kodes og analyseres. Jeg anvender en fortolkende tilgang, hvor jeg ikke blot iagttager, men også deltager aktivt med min egen forforståelse, både som interviewer og som fortolker i analysen af interviews (Ibid.: 176f).

5.4.2 Kritisk realisme¹³

Som nævnt vil jeg i analysen af effektmålingen af Kofoeds Skoles arbejde i særdeleshed trække på den kritiske realisme som videnskabsteoretiske udgangspunkt. Den kritiske realisme tager udgangspunkt i kritikken af positivismen og empirismen, især af dennes singulære lovmæssige forståelse af årsags-virkningsforhold (*Når A så følger B*) (Buch-Hansen & Nielsen 2005:7ff).

Kritiske realismer sondrer mellem den transitive og den intransitive dimension af viden. Den intransitive del er formet af objekter og fænomener, der kan studeres, mens den transitive del forstås som teorier og diskurser, dvs. epistemologien og vores viden om verden (Ibid.:22). Udover denne skelnen mellem verden og opfattelsen af verden skelner kritiske realister mellem tre domæner, som virkeligheden indeholdes i: Det empiriske, det faktiske og det virkelige domæne. **Det empiriske domæne** indeholder opfattelser og forståelser af verden. **Det faktiske domæne** er observerbare fænomener, som findes, uanset om vi erfarer dem eller ej. **Det virkelige domæne** er strukturer, mekanismer og årsagsforklaringer, der ligesom det faktiske domæne findes uanset vores observation heraf. Strukturer og mekanismer er ikke direkte observerbare, men er bestemmende for, om fænomenerne og begivenhederne i det faktiske domæne sker (Sayer 2000:10ff). Sayer forklarer mekanismerne således: *"Whether they be physical, like minerals, or social, like bureaucracies, they have certain structures and causal liabilities or passive powers, that is, specific susceptibility to certain kinds of change"* (Sayer 2000:11). Strukturer, mekanismer eller kausale kræfter i det virkelige domæne kan altså udløse fænomener, der observeres i det faktiske domæne.

Mekanisme-begrebet i den kritiske realisme er afgørende i nærværende undersøgelse. Det virkelige domæne indeholder en lang række generative mekanismer, der er afgørende for, at objekter i det faktiske domæne realiseres – om deres kausale potentiale udløses. Kausalitets-

¹² Se en yderligere diskussion af interaktionismen i de kvalitative interviews i afsnit 10.2.5

¹³ Jeg betegner denne videnskabsteoretiske retning som 'kritiske realisme' – men ifølge Sayer er der ingen distinkt forskel mellem realisme og 'kritiske realisme' (Sayer 2000:5)

forståelsen her adskiller sig direkte fra positivismens: Kritisk realisme har et multikausalt verdensbillede, hvor kausale forhold forekommer spontant og som tendenser, der er givet af underliggende mekanismer, som *kan* eller *ikke kan* udløse faktiske begivenheder i komplekse relationer med andre mekanismer. Ifølge kritiske realister kan kausalitet og årsagsvirkningsforhold altså forstås som *Mekanismer A og B, der i samspil kan udløse begivenhed C*. Kausale lovmæssigheder forstås kun som tendenser og altså ikke som regelmæssigheder, som positivismen hævder (Buch-Hansen & Nielsen 2005:26). Den kausale kraft kan aktiveres i samspil mellem mekanismer, men kan også udlignes mekanismer imellem. Hvis et individ er vokset op under meget hårde vilkår og misbrugende forældre, er der generative mekanismer, der *kan* pege i retningen af, at han kan blive misbruger (og elev på Kofoeds Skole, måske). Men der findes mønsterbryder-børn, dvs. der kan være mekanismer, der bliver 'udlignet' af andre mekanismer og hvis kausale potentiale derfor ikke udløses og barnet bliver følgelig ikke misbruger. Disse generative mekanismer – den kausale kraft – er ifølge de kritiske realister videnskabens primære studieobjekter, altså det der må afdækkes og forstås, hvis man vil have viden og samfundet. Mekanismerne kan ikke observeres direkte, og må derfor observeres indirekte gennem teori, analyse og fortolkning (Andersen 2007a:26; Buch-Hansen & Nielsen 2005:26).

5.4.3 Kritiske realister og effektmåling

Netop denne mekanisme-tænkning som en udfordring af den singulære kausalitetstanke er som tidligere nævnt grundlag for et af de største kritikpunkter imod evidensbevægelsen. Ifølge Pawson og Tilley skaber evidensbaserede effektmålinger kun viden om, *hvorvidt* en indsats virker, og ikke (som ellers er vigtigst) *hvorfor* den virker eller ikke virker. Kritikken går således på, at der kun er fokus på det faktiske domæne og ikke på de betingende generative mekanismer i det virkelige domæne. Sue Clegg tilslutter sig denne kritik og foreslår et paradigmeskift, hvor vi – når det handler om eksperimenter i den 'åbne verden' – skifter fra at have fokus på interventionsformerne og et direkte resultat af disse til i stedet at søge at forstå de strukturer og mekanismer, der muliggør eller umuliggør forskellige resultater (Engsig 2014:75).

Kritiske realister vil ikke mene, at man i evalueringer af Kofoeds Skole blot skulle have fokus på at tælle observerbare fænomener i den faktiske verden – man bør i stedet undersøge de mekanismer, der er afgørende for, hvad der sker. Sayer skriver:

“What causes something to happen has nothing to do with the number of times we have observed it happening. Explanations depends instead on identifying causal mechanism and how they work, and discovering if they have been activated and under what conditions” (Sayer 2000:14)

Derfor vil jeg i denne udfordring af Kofoeds Skoles effektmåling ikke blot undersøge, hvordan effekten af Kofoeds Skole ser ud i deres registermåling og hvordan denne effekt fordeler sig på elevtyperne. Jeg vil også undersøge, hvilke årsagsforklaringer og generative mekanismer, der kan ligge bag eventuelle mål opnåelser – dvs. hvad der kan være afgørende for, at en elev oplever effekt.

5.4.4 Abduktion

Kritiske realisternes forklaringsmodeller bygger på abduktion forstået som *”at tolke og rekontekstualisere enkelte foreteelser ud fra en tænkt sammenhæng eller et tænkt mønster”* (Andersen 2007a:113). I modsætning hertil står på den ene side induktion, der iagttager fænomener og drager almengyldige slutninger herudfra, og på den anden side deduktion, der udleder viden om fænomener ud fra almengyldige love. Abduktion som slutningsform ligger tæt op ad den tidligere beskrevne hermeneutiske cirkel, der lægger vægt på forskerens fortolkning og forforståelse som en aktiv del af at forståelsesrammen og en vekselvirkning

mellem helhed og del. Kritiske realisme betoner ligeledes vigtigheden i forskerens teoretiske forforståelser og fortolkninger, når generative mekanismer studeres (Ibid.:113–114). Fælles for de beskrevne videnskabsteoretiske udgangspunkter er, at fortolkning er i fokus, når der skal skabes viden om det sociale.

Som tidligere nævnt er metodevalget, kodningen og analysestrategien i nærværende speciale styret af et hermeneutisk udgangspunkt, og jeg vil derfor ud fra en *abduktiv* tilgangsform tolke og forstå elevernes opfattelser af effekt og mål samt de generative mekanismer bag dette i relation til eksisterende teorier og forklaringer.

5.4.5 Kritiske realisme og kvantitativ forskning - kan kausaliteten sikres?

Som beskrevet ovenfor lægger jeg mig i dette speciale op ad en kritisk realistisk kausalitetsforståelse, men vil samtidig i den kvantitative del af specialet søge at finde en model, der på baggrund af en række observerede parametre 'forudsiger' nuværende elevs sandsynlighed til at blive udskrevet til succes – en kausalitetsforståelse, der ikke stemmer overens med den kritisk realistiske. Det er derfor vigtigt at gøre klart, hvordan jeg betragter resultaterne af den kvantitative undersøgelse. Som det beskrives ovenfor, er den kritiske realismes kausalitetsforståelse ikke deterministisk. Man kan aldrig *forudsige* sociale fænomener, da den sociale verden ikke er et lukket system, og mekanismerne altid vil virke i komplekse forhold med hinanden (Ibid.:31).

Derfor er det til dels også misvisende, når jeg (med det statistiske sprog) hævder at estimere en model, der *forudsiger* elevens sandsynlighed for at blive udskrevet med succes fra Koføds Skole. Der vil – ud fra et kritisk realistisk perspektiv – altid være varierende mekanismer, der kan styrke eller svække hinanden og i relation til hinanden indvirke på det kausale potentiale i de faktiske fænomener. I kvantitative, statistiske analyser findes sammenhænge i det empiriske domæne, og kan forstås som "*den empiriske manifestation af fænomener, der dannes ud fra samspillet mellem de relationelle strukturer og aktørers handling*" (Benjaminsen 2006:73). Jeg vil derfor – på trods af det statistiske sprog i afsnit 6 – ikke betragte den kvantitative metode som et redskab til at finde singulære årsagsvirkninger. Ifølge Benjaminsen er den kvantitative metode et godt redskab til at studere *resultater* af de generative mekanismer over tid, men altså ikke selve årsagsvirkningerne bag (Ibid.:75). Iflg. Andersen kan den kvantitative metode med mening bruges til at belyse egenskaber, regelmæssigheder og fælles karakteristika, der findes i en bestemt gruppe. Men resultatet af et statistisk studie er "*deskriptive repræsentative generaliseringer uden direkte forklarende kapacitet*" (Andersen 2007a:117)¹⁴. Der skal andre sprog end det matematiske til at forklare, hvad grunden til denne effekt er, og hvilke underliggende mekanismer, der producerer ændringer i variablene (Sayer 1997:179)

I den kvantitative del vil jeg altså vise hvilke fællestræk, der er dominerende for den gruppe af elever, der har størst sandsynlighed for at blive udskrevet til forbedret livssituation. Det, at de er udskrevet til en forbedret livssituation, betragtes som resultat af uobserverbare generative mekanismer, der kun kan forklares med teori og fortolkning – ikke i den kvantitative metode. Jeg er opmærksom på, at selvom det statistiske sprog antyder en singulær kausalitetsforståelse, kan jeg med mit kritisk realistiske udgangspunkt *ikke* finde dette i den kvantitative analyse.

¹⁴ Andersen pointerer i forlængelse af dette, at den kritiske realisme ikke taler om kvantitativ og kvalitativ metode, men i stedet om intensiv og ekstensiv metode – der dog til en vis grad godt kan erstatte den forståelse af kvantitativ og kvalitativ der ligger i dette speciale (Andersen 2007a:116)

6. Kvantitativ analyse af Kofoeds Skoles mål 2

6.1 Data fra Kofoeds Skole

Som beskrevet i afsnit 4.2 er mål2 (om eleven er udskrevet til arbejde, uddannelse, behandling eller arbejdsrettet handleplan) den primære måde, hvorpå Kofoeds Skole opgør effekten af deres arbejde. I denne delanalyse udforskes dette mål i form af en multi-level regressionsanalyse, der skal afdække, om der er bestemte typer af elever, der ud fra deres stamoplysninger har større sandsynligheder for at blive udskrevet til forbedret livssituation end andre. Dette gøres for at kunne differentiere mellem interviewpersonerne i de kvalitative interviews – så det kan undersøges, om eventuelle forskelle i deres oplevelse af effekten varierer med hvor godt de 'passer' på Kofoeds Skoles mål2 – dvs. hvor stor sandsynlighed de har for at blive udskrevet til mål2.

6.1.1 Reliabiliteten af data

De omtalte baggrundskarakteristika, der medtages som uafhængige variable i modelsøgningen, er dem, der registreres i Kofoeds Skoles registersystem ved indskrivelses-samtalen. Ellen Christensen, der er afdelingsleder for 'Modtagelsen' på Kofoeds Skole, vurderer reliabiliteten af disse data som *delvist* pålidelig. Flere af variablene, derunder forsørgelsesgrundlag, bærer i registersystemet præg af, at lovgivning og udvikling over tid har ændret i udfaldsrum. De mange udfaldsmuligheder (hvoraf nogle ikke kan være i brug mere) gør socialrådgiverens dataindtastning mindre pålidelig og data mindre sammenlignelig på tværs af år. Herudover skal det nævnes, at data indsamles af forskellige socialrådgivere, men altid på baggrund af elevens selvrapporterede situation. Iflg. Ellen Christensen er der en lille tendens til, at eleverne kan 'oversælge' sig selv i disse samtaler og eksempelvis angive tidligere jobs som ordinære, der i virkeligheden var løntilskudsjobs eller praktik.

Den helt store faldgrube med dette data er dog, at der er en del information, der ikke registreres, men som kan tænkes at indvirke på sandsynligheden for at blive udskrevet til forbedret livssituation. Eksempelvis er der ingen registrering af misbrug samt psykisk eller fysisk sygdom. Det betyder, at modellen må estimeres uden disse parametre. Samtidig tager dette registerdata hverken højde for hvilket værksted eller undervisningstilbud, eleven indskrives til, hvor ofte eleven kommer på skolen, eller om eleven indskrives i et aktiveringsforløb¹⁵ eller ej.

Udskrivningsdata er som beskrevet i afsnit 4.2 af svingende reliabilitet, idet en stor del af eleverne udskrives med statussen 'uoplyst'. Se alle variable, udfaldsrum og omkodninger i bilag 4.

6.2 Præsentation af metode og teststatistikker

Hvis jeg ville teste sammenhængen mellem en afhængig variabel (Hvorvidt eleven udskrives til succes på mål 2) og en enkelt baggrundsvARIABLE, ville det være hensigtsmæssig at bruge en non-parametrisk undersøgelse. Men da jeg ønsker at teste sandsynligheden op i mod en del parametre, er en multipel regressionsanalyse mest velegnet.

¹⁵ Ca. 40% af Kofoeds Skoles elever er i aktiveringsforløb. Det betyder for skolen, at de skriver kontrakt med og fakturerer Københavns Kommune (eller den kommune, eleven er tilknyttet) for disse elever. For eleven betyder det, at der er krav om, at de skal komme på skolen et bestemt antal timer om ugen (typisk omkring 15), samt at de skal ringe til jobcentret, hvis de bliver syge eller af andre grunde ikke kan komme. Hverken de adspurgte medarbejdere eller elever på Kofoeds Skole giver dog udtryk for, at man kan mærke forskel på, hvem der er 'kontraktelever' og hvem der kommer frivilligt. Og mange elever har også perioder på skolen både med og uden kontrakt.

Den afhængige variabel er binær med udfaldene $Y \in (0,1)$, dvs. om eleven er udskrevet til ikke-succes eller succes, og der benyttes derfor en multipel logistisk regression, der vha. en lineær logitstruktur viser, hvordan fordelingen af en afhængig variabel Y afhænger af en række uafhængige variable $X_i - X_j$. (Kreiner 2007:415). Sandsynligheden for $Y=1$ (sandsynligheden for at eleven udskrives til succes på mål 2) givet en række parametre estimeres på baggrund af stikprøven af elever på Kofoeds Skole.

Der efterstræbes en model, der forklarer mest muligt af variansen i den afhængige variabel med færrest mulige parametre. Som det er pointeret ovenfor, er der kritikpunkter i både indsamlingsmetoden og de valgte baggrundsvARIABLE, så det vil derfor langt fra være muligt at forklare al variansen ved en sådan model. Ikke desto mindre vil jeg alligevel forsøge. Der benyttes baglæns modelsøgning, hvor de mindst signifikante uafhængige variable frasorteres gradvist indtil en model står tilbage, der forklarer mest mulig varians i Y med færrest mulige uafhængige variable.

Populationen er samtlige udskrevne og indskrevne elever på Kofoeds Skole. Den stikprøve, der udgør analysegrundlaget, er alle udskrevne elever.

6.2.1 Tests

Estimationen af parametrene sker med udgangspunkt i likelihood-princippet, dvs. at parametrene estimeres, så sandsynligheden for de observerede data bliver så stor som muligt (Ibid.: 427). I modelsøgningen vil jeg teste, om nogle parametre i modellen er lig 0, og derfor kan tages ud. Dette teste dels vha. Wald-testet og dels Likelihood-ratio-testet.

Waldtestet $Z=\beta/SE^{16}$ benyttes til at vurdere de enkelte X -variables signifikante forklaringskraft på Y , dvs. om logitforskellen mellem de forskellige udfald af X (β 'et) er signifikant forskelligt fra 0. Z er tilnærmelsesvis χ^2 -fordelt med 1 frihedsgrad (Ibid.: 431).

Likelihood-ratiotestet bruges til at vurdere, om en uafhængig variabel bidrager signifikant til modellens forklaringskraft, eller om den kan fjernes. Likelihood-ratio er forholdet mellem likelihood-værdierne for modellen med den pågældende variabel og modellen uden den pågældende variabel. Likelihood-ratio skrives som G^2 (Ibid.: 255).

$$G^2 = -2 \log \left(\frac{L_R}{L_{UR}} \right) \Leftrightarrow G^2 = -2 \log(L_R) - (-2 \log(L_{UR}))$$

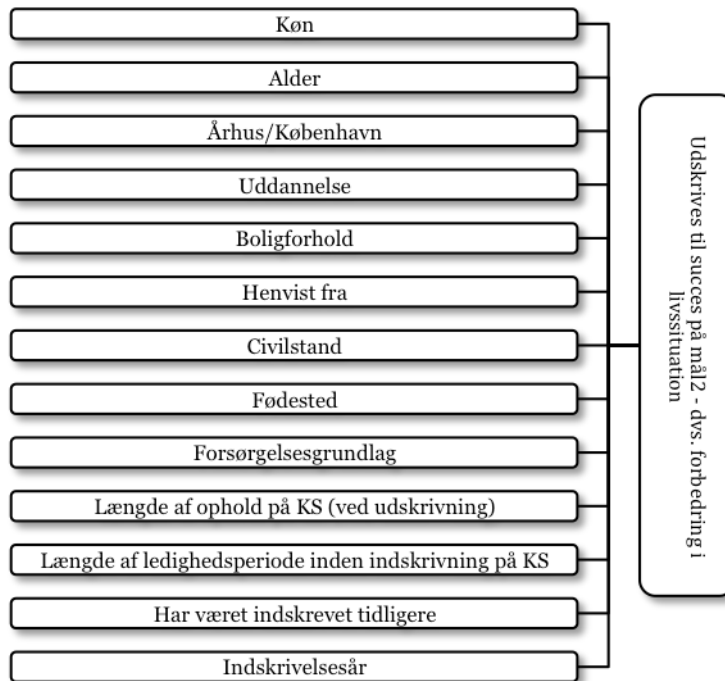
L_R angiver likelihood-værdien for den restictede model – altså den model, hvor en variabel er fjernet, mens L_{UR} angiver likelihood værdien for den unrestrictede model. G^2 er tilnærmelsesvis χ^2 fordelt med forskellen i antal parametre i de to modeller som antallet af frihedsgrader. I modelsøgningen opgives $-2\log(L)$ -værdien for hver model. Hypotesen der testes vha. Likelihood-ratio testet er, hvorvidt samtlige bortreducerede β 'er er lig 0, dvs. der tabes ikke signifikant forklaringskraft ved at variabelen fjernes (H_0), eller der tabes forklaringskraft ved at fjerne de pågældende parametre (H_1) (Ibid.)

Generelt i analysen arbejdes med et signifikansniveau på 95%

¹⁶ Standardfejl på β

6.3 Modelsøgning

Startmodellen, der indeholder samtlige relevante baggrundsdata fra Kofoeds Skoles registersystem (se alle variable præsenteret i bilag 4):



Figur 3 - Startmodel

Den baglænske modellsøgning med model 1 som startmodel viser, at den binære variabel 'Har været indskrevet på Kofoeds Skole tidligere' med et Wald-test er den mest insignifikante, med en p-værdi på 0,3, så den fjernes fra modellen. Likelihood-ratio-testet viser her en G^2 -værdi på 1,1 – og med 1 frihedsgrad giver det en p-værdi på 0,29. Det vil sige, at nulhypotesen for likelihood-ratiotestet ikke kan forkastes, og der tabes ikke forklaringskraft, når denne variabel tages ud af modellen. I model 2 fjernes køn, og model 3 står tilbage med 16 parametre, der alle er signifikante ved waldtestet.

Modellsøgningen og estimaterne er præsenteret herunder:

	Model 1		Model 2		Model 3	
	b	p-værdi	b	p-værdi	b	p-værdi
Køn (1: Mand)	-0,10	0,21	-0,09	0,23		
Alder*Alder	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00***
Alder	0,10	0,00	0,09	0,00	0,09	0,00***
Geografi (1:KBH, 0:Aarhus)	-1,40	0,00	-1,43	0,00	-1,44	0,00***
bolig (1: Har egen bolig, 0: hjemløs)	0,55	0,00	0,54	0,00	0,56	0,00***
Uddannelse (1: Lav, 0: Høj)	-0,20	0,01	-0,20	0,01	-0,20	0,01***
henvist - selvmøder/bekendt						
henvist - medie	0,30	0,11	0,29	0,12	0,30	0,11
henvist – jobcenter/arb.formidling	0,91	0,00	0,94	0,00	0,93	0,00***
henvist - socialcenter	0,33	0,00	0,33	0,00	0,32	0,00***
civilstand (1: enlig, 0: har partner)	-0,11	0,23	-0,11	0,22	-0,12	0,19
Født - Danmark						
Født - Grønland	-0,57	0,00	-0,58	0,00	-0,57	0,00***
Født - Andet land	-0,28	0,00	-0,28	0,00	-0,28	0,00***
Forsørgelse - kontanthjælp						
Forsørgelse - pension	-0,41	0,00	-0,43	0,00	-0,43	0,00***
Forsørgelse - dagpenge	0,30	0,01	0,31	0,01	0,31	0,01***
Forsørgelse - Ingen	-0,45	0,15	-0,45	0,16	-0,44	0,16
Antal år indskrevet på KS	-0,23	0,00	-0,23	0,00	-0,22	0,00***
Har været på KS før (1: ja, 2: nej)	-0,09	0,30				
Indskrivningsåret	-0,12	0,00	-0,12	0,00	-0,12	0,00***
Konstant	232,74	0,00	240,33	0,00	239,40	0,00***
-2log(Likelihood)	4115,67		4116,76		4118,22	
N	3472		3472		3472	
Antal parametre	18,00		17,00		16,00	
Pseudo R	0,12		0,12		0,12	
p-værdi for G² test til foregående model			0,29		0,23	

Tabel 3 – Modelsøgning

* $p < 0,10$

** $p < 0,05$

*** $p < 0,01$

Tabellen viser estimerne for logitforskellene for de forskellige udfald af hver af X-variablene. At 'Antal år indskrevet på Kofoeds Skole' har en negativ logit-forskel betyder eksempelvis, at logitværdien af $x+1$ vil være mindre end logitværdien for x . Logitværdien falder altså med antallet af år indskrevet – hvilket betyder, at de personer, der har været indskrevet længst tid, har lavest sandsynlighed for at blive udskrevet til succes.

6.3.1 Multikollinearitet

Ved baglæns modelsøgning skal man i særdeleshed være opmærksom på multikollinearitet, hvor flere af de uafhængige variabel beskriver samme effekt og derfor korrelerer. Multikollinearitet kan betyde, at det er svært at estimere parametrene, fordi de er vanskelige at skelne fra hinanden, hvilket i værste fald kan betyde fejlagtige konklusioner. For at teste for multikollinearitet har jeg benyttet mig af tolerance-målet, og da samtlige

toleranceværdier ligger over 0,7 finder jeg ikke grund til bekymring over multikollinearitet i slutmodellen¹⁷.

6.3.2 Forklaringskraft

I tabellen ovenfor er vist Pseudo R for hver af de tre modeller. Dette tal kan intuitivt forstås som den del af variansen af data, der er forklaret i modellen¹⁸ – i dette tilfælde omkring 12 pct. Dette viser, at selvom alle parametrene i modellen har signifikant forklaringskraft, og modellen ikke taber forklaringskraft, så er det langt fra en model, der kan forklare al variansen – dvs. alle parametre, der har betydning for om en elev udskrives til succes eller ej.

6.4 Test af slutmodel

Selvom slutmodellen kun indeholder signifikante parametre på waldtestet og den under modelsøgningen ikke har mistet signifikant forklaringskraft på Likelihood-ratiotestet, kan modellen naturligvis godt være fejlagtig - fx kan modellen være overforenklet. Jeg vil derfor kontrollere modellen for at se, hvor godt den fitter data og forsøge at finde eventuelle fejl.

6.4.1 Logikken bag modelkontrollen

Logikken bag kontrollen af den empiriske model bygger på en logik, der kan beskrives vha. Karl Poppers falsifikationsprincip. Poppers filosofi er en kritik af den logiske positivisme, da han ikke mener, at det positivistiske verifikationsprincip er meningsfuldt eller egnet til at skelne pseudovidenskab og metafysik (Gilje & Grimen 2004:75f). I stedet må man benytte sig af falsifikationsprincippet, der siger, at videnskabelighed er defineret ved, at teorien i princippet skal være falsificerbar. Iflg. Popper kan man kun nærme sig den objektive sandhed ved at gradvist at eliminere fejlagtige opfattelser – ved at falsificere dem. Med falsifikationsprincippet kan fejlopfattelser løbende udryddes og derved kan man løbende komme tættere på sandheden om end erkendelsen altid vil være åben. Enhver sætning har derfor kun mening, hvis den i princippet *er falsificerbar*. Derfor skal slutmodellen ikke testes ved at efterprøve dens rigtighed – ved verificering – den må testes ved at lede efter steder, hvor den predicter forkert – falsificering. Hvis modellen i princippet kan falsificeres, men ikke bliver det under modelkontrollen, kan vi ikke forkaste den, selvom den stadig ikke kan siges at være sand (Kreiner 2007:456; Gilje & Grimen 2004:76f). Der er ikke tale om et videnskabsteoretiske udgangspunkt for specialet, men et metodisk greb, der bedst lader sig beskrive ved at inddrage Poppers filosofi.

6.4.2 Likelihoodratio-tests

På samme måde som det er testet i modelsøgningen, benyttes likelihood-ratio til at teste, modellens forklaringskraft op i mod andre modeller, hhv. startmodellen og den tomme model.

	Antal parametre	-2Log(Likelihood)
Model 3	16	4118,22
Startmodellen	18	4115,67
G²= 2,55 (df:2)		P= 0,28

Tabel 4 - Likelihood-ratiotest af startmodel og model3

Det ses, at nulhypotesen forkastes, og ingen af de udeladte estimater er signifikant forskellige fra 0.

	Antal parametre	-2Log(Likelihood)
--	-----------------	-------------------

¹⁷ Se detaljerede udregninger af dette i bilag 6

¹⁸ Dette er forståelsen af R² i OLS. Der findes intet præcist mål for dette i logistiske regressioner, og Pseudo R skal derfor blot intuitivt forstås som sådan.

Model 3	16	4118,22
Den tomme model	0	4665,33

G²= 547,11 (df:16) P= 0,00

Tabel 5 - Likelihoodratio-test af den tomme model og model3

Det ses, at p-værdien er under 0,05, dvs. at model 3 har signifikant mere forklaringskraft end den tomme model.

6.4.3 Hosmer Lemeshows goodness-of-fit

Hosmer og Lemeshow introducerede i 1980 et test for, hvor godt en logistisk model fitter data. Respondenterne opdeles i 10 grupper ud fra deres beregnede sandsynlighed for at blive udskrevet til succes på mål2, således at den første gruppe indeholder den tiendedel af personerne, der har mindst sandsynlighed osv. I hver af disse grupper sammenlignes det forventede antal personer der udskrives til succes med det faktiske antal personer, der udskrives til succes. Chi²-test for alle disse grupper bliver således (Kreiner 2007:460f):

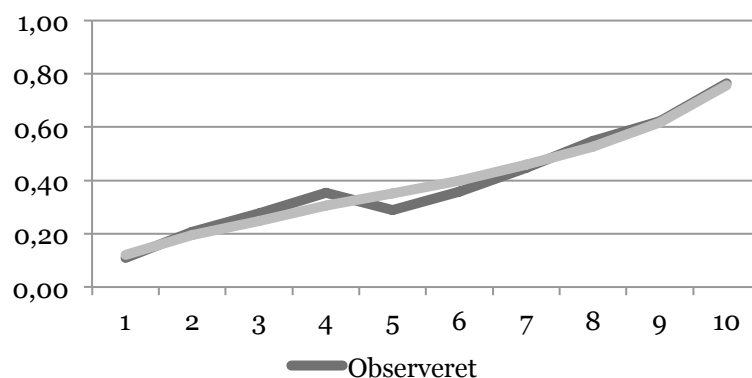
$$\chi^2 = \sum \frac{(Obs - Forv)^2}{Forv}$$

Andel respondenter Y=1			
Gruppe	Observeret	Forventet	Antal
1	0,11	0,12	348
2	0,21	0,19	347
3	0,28	0,25	347
4	0,35	0,30	347
5	0,29	0,35	348
6	0,36	0,40	347
7	0,45	0,46	347
8	0,55	0,53	347
9	0,62	0,62	347
10	0,76	0,76	347

Tabel 6 - Hosmer Lemeshow

Summen af de kvadrerede og standardiserede forskelle mellem de observerede og forventede andele Chi²=16,5 (df.: 8). Signifikanssandsynligheden, p-værdien, bliver 0,04, dvs. at der er sandsynlige forskelle mellem de forventede og observerede sandsynligheder.

En grafisk visualisering af ovenstående tabel viser, at forskellen primært ligger omkring de. 4. og 5. deciler.



Figur 4 - Hosmer Lemeshow illustreret grafisk

Det betyder, at den estimerede model ikke med så god sikkerhed kan predicte sandsynligheder for de elever, der har gennemsnitlig sandsynlighed for at blive udskrevet til succes. Dog er det værd at bemærke, at der ikke er tale om en systematisk under- eller overestimering af sandsynligheder for store grupper, og jeg vil derfor – med dette forbehold – bruge modellen¹⁹.

6.4.4 Residualanalyser på variable fjernet, omkodet og ikke medtaget

Den sidste kontrol, denne model udsættes for, er residualanalyser. Hosmer Lemeshow testet viser kun eventuelle generelle afvigelser mellem hele data og modellen, så for at teste eventuelle systematiske fejlestimationer for bestemte individgrupper, vil jeg teste forskel mellem observerede og forventede sandsynligheder ved at kigge på grupperesidualerne Z_g . Det standardiserede grupperesidual er lig:

$$Z_g = \sqrt{n} * \frac{\sum_i Z_i}{n}$$

Hvor n er antallet af personer i gruppen og Z_i er det standardiserede residual for den i'ende person i gruppen (Kreiner 2007:530).

Residualanalysen er foretaget for variable, der ikke er medtaget i modellen samt variable, hvor udfaldsrummene er kodet sammen i modellen. På denne måde kan man se, om modellen over- eller underspecificerer indenfor en bestemt del af populationen. Som det ses i bilag 5, er dette ikke er tilfældet.

6.5 Præsentation af slutmodel

6.5.1 Parametres betydning

Sandsynligheden for at blive udskrevet til succes $P(Y=1)$ udregnes ud fra estimerne af logitforskellene i slutmodellen med følgende formel:

$$P(Y = 1|X = x) = \frac{e^{\alpha + \beta_1 * x_1 + \beta_2 * x_2 + [\dots] + \beta_{16} * x_{16}}}{1 + e^{\alpha + \beta_1 * x_1 + \beta_2 * x_2 + [\dots] + \beta_{16} * x_{16}}} \text{ (Gujarati 2006:388)}$$

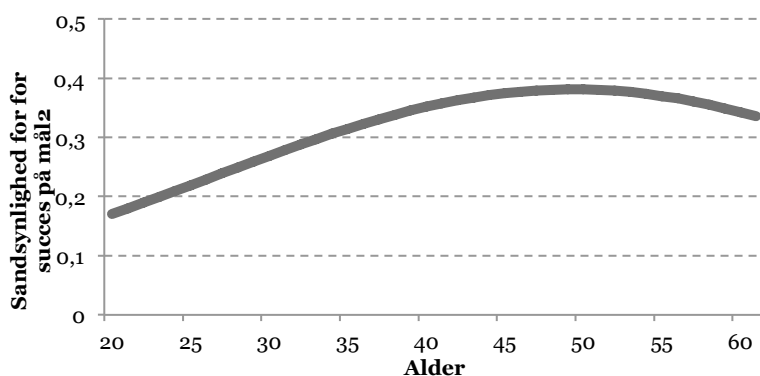
Effekten på Y fra hver af de 16 parametre vil i det følgende blive præsenteret ud fra fortegnet af deres logitværdi, samt som omregnede sandsynligheder. Hvis ikke andet er angivet, vil

¹⁹ Denne fejlestimation ændres ikke ved at medtage flere eller færre variable i modellen eller ved at kode variablene anderledes

sandsynlighederne vil blive beregnet ud fra en 'gennemsnitlig' elev på 25 år, i København, med egen bolig, lav uddannelse, henvist fra socialcenter, født i Danmark, på kontanthjælp ved indskrivningen i 2011 og når at være indskrevet i 2 år.

Alder

Alder indgår i modellen som en funktionel form – dvs. at sandsynligheden for at blive udskrevet til succes på mål2 ikke stiger eller falder lineært med alderen. Den højeste sandsynlighed findes ved dem, der indskrives som 51-årige. Alderens betydning er visualiseret herunder:



Figur 5 - Sandsynligheden fordelt på alder

Boligsituation

Ikke overraskende har hjemløse elever signifikant lavere sandsynlighed for at blive udskrevet til forbedret beskæftigelsessituation end elever med bolig. En gennemsnitlig elev²⁰ med bolig har 22 pct. sandsynlighed, hvorimod sandsynligheden for den samme elev uden bolig er 12,5 pct.

Uddannelse

Heller ikke overraskende har uddannelse en positiv signifikant indvirkning – jo højere uddannelse, jo højere succes-sandsynlighed. Dog er effekten af uddannelse ikke så stor som man måske kunne have forventet. I modellen er 2 uddannelsesniveauer præsenteret:

- *Ingen eller lav uddannelse* (maksimalt 1 års uddannelse). Den gennemsnitlige elev med lav uddannelse har 18 pct. sandsynlighed for succes.
- *Højere uddannelse (mere end 1 år)*. Den gennemsnitlige elev med høj uddannelse har 22 pct. sandsynlighed for succes.

Flere kodninger af uddannelse havde naturligvis været mere fordelagtigt for at få mere varians, men det viste sig, at der ikke var signifikant forskel på eksempelvis dem med ingen og lav uddannelse. Derfor er dette kodning den eneste signifikante uddannelses-variabel i modellen.

Fødested

I forhold til fødested har grønlandske fødte elever laveste sandsynlighed for succes på 12 pct., mens en gennemsnitlig elev, der er født i Danmark, har en sandsynlighed på 22 pct. Elever født andre steder lægger sig i midten med 16 pct. sandsynlighed for at blive udskrevet til succes.

²⁰ For at sammenligne sandsynligheder er de – hvis ikke andet er nævnt - udregnet som en gennemsnitlig elev på 25 år, i København, med egen bolig, lav uddannelse, henvist fra socialcenter, født i Danmark, på kontanthjælp ved indskrivningen i 2011 og når at være indskrevet i 2 år.

Medarbejderne er bevidste om, at der er få grønlændere, der kommer i beskæftigelse efter endt indskrivning, men forklarer det med, at grønlænderne er mere udsatte. I og med at denne analyse bygger på en regression, der også tager andre parametre for udsathed (hjemløshed, forsørgelse) med, kan dette ikke fuldstændig være grunden til at grønlændere har den gennemsnitlige lavere sandsynlighed. Her er det dog vigtigt at bemærke, at modellen ikke medtager parametre som psykisk sygdom og misbrug.

Civilstand

De elever, der ved indskrivelses-samtalen oplyser, at de ikke er gift eller har en partner, har lavere sandsynlighed end dem, der har.

Henvisningssted

Modellen viser, at variabelen 'henvist fra' også har signifikant betydning. Et er selvmøderne og dem der kommer, fordi de kender andre elever, der har lavest sandsynlighed. Dem der er henvist fra et socialcenter og dem, der er henvist fra medierne har middel sandsynlighed. Størst er sandsynligheden for dem, der er henvist fra jobcentre eller arbejdsformidling.

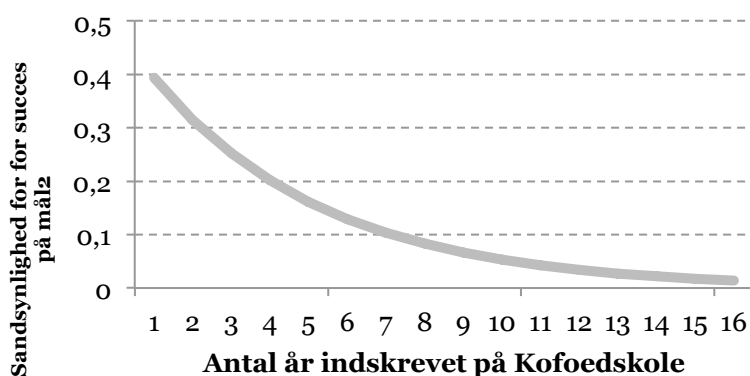
Forsørgelse

Elever, der er på dagpenge, når de indskrives på Kofoeds Skole, har størst sandsynlighed for at blive udskrevet til succes på mål2, mens (førtids)pensionsmodtagere samt elever uden forsørgelse har lavest sandsynlighed. Kontanthjælpsmodtagere ligger middel.

Det er vigtigt her at pointere, at til trods for at succes på mål2 hovedsageligt handler om at nærme sig arbejdsmarkedet, er det også 'succes' hvis de udskrives til behandling, hvilket er den kategori (førtids)pensionsmodtagere oftest udskrives til ved succes.

Indskrivningsperiode- og år

Ikke overraskende er længden af indskrivningsperioden på Kofoeds Skole afgørende for, at en elev udskrives til succes på mål2.



Figur 6 - Betydning af antal år på Kofoeds Skole

Herudover viser modellen, at sandsynligheden for at udskrives til succes på mål 2 generelt er faldet over de sidste år.

Generelt peger de tre sidstnævnte faktorer ikke overraskende på, at den eksisterende integrationen til arbejdsmarkedet er altafgørende for at kunne komme tilbage. Hvis man lige har været i beskæftigelse og er på dagpenge eller kommer fra et jobcenter, kan man lettere komme ud på arbejdsmarkedet. Hvis man er på førtidspension, og derfor er vurderet til ikke at kunne varetage et job (og derfor heller ikke presses i den retning) eller er uden forsørgelse og derfor også uden krav om aktivering mv., er sandsynligheden for at komme tættere på beskæftigelse lav.

6.5.2 Kofoeds Skole – kan dette billede genkendes?

Ovenstående model viser, at der kan identificeres et mønster i, hvem der har størst sandsynlighed for at opnå den effekt af Kofoeds Skoles arbejde, der opgøres med mål2. Dette mønster kan Kofoeds Skole godt genkende. Iflg. Afdelingsleder Ellen Christensen er der nogle elever, der har en reel chance for at komme tættere på arbejdsmarkedet, og nogle, der bare slet ikke har. Mønstret i boligsituation, forsørgelsesgrundlag, henvisning, civilstand, indskrivningsperiode, fødested og uddannelse passer nogenlunde overens med hendes fornemmelser – men alderens betydning overrasker hende. De ansattes egne fornemmelser var ifølge hende, at effekten af Kofoeds Skoles arbejde var størst for de unge elever – at det var her, de var bedst til at få dem tættere på arbejdsmarkedet.

6.6 Opsummering og videre analyse

På baggrund af stamoplysningerne, der registreres ved indskrivning på Kofoeds Skole, er der estimeret en model, der forudsiger sandsynligheden for at blive udskrevet til forbedret livssituation forstået som beskæftigelse, uddannelse, behandling eller arbejdsrettet handleplan – dvs. tættere på arbejdsmarkedet. For at udfordre dette, vil jeg i den kvalitative analyse undersøge elevernes opfattelse af, hvad målet med at gå på Kofoeds Skole er. For at klarlægge, om der er forskelle i målopfattelserne for elever med langt og kort til arbejdsmarkedet bruges ovenstående model til at estimere interviewpersonernes sandsynlighed for at blive udskrevet til succes på mål2, for at lade disse oplysninger indgå som en del af fortolkningen.

7. Kvalitative interviews

Den kvalitative analyse skal afdække, hvad eleverne oplever som værende målet for og effekten af at gå på Kofoeds Skole, samt hvad der er afgørende for, at det opnås. Det kvalitative brugerinterview er valgt for at belyse effektmålings-perspektivet med en metode, der ligger længst nede i evidens-hierarkiet, for at kunne finde ud af, om resultaterne af en sådan analyse viser noget andet end en metode, der er mere influeret af evidens-tanken.

Der er gennemført 8 kvalitative interviews med elever på produktionsværkstedet, mens både de og jeg har arbejdet med at samle rawplugs, der er den primære aktivitet i dette værksted. Inden jeg kom frem til denne måde at indsamle empiri på, gennemførte jeg to pilotinterviews med udvalgte elever. Disse pilotinterviews dannede dog baggrund for at ændre fremgangsmåden i empiriindsamlingen, hvilket er beskrevet herunder.

7.1 Pilotinterviews – et eksempel på hvordan det *ikke* skal gøres

Tanken var oprindeligt at lave formaliserede 1til1 interviews med elever i aflukkede rum med mikrofon, fuld anonymitet og uden mulighed for at andre lyttede. Der er gennemført 2 interviews under disse rammer, der viste som *meget lidt* succesfulde. Derfor valgte jeg at skifte setup og lave interviews med eleverne i det åbne produktionsværksted. For at begrunde dette valg, vil jeg i det følgende kort beskrive de u hensigtsmæssigheder i pilotinterviewene, der fik mig til at ændre fremgangsmåde.

Kvale fremhæver 'Inter'-perspektivet i et interview, dvs. ideen om, at et interview skal være udveksling af synspunkter *mellem* to individer – en samtale. Godt nok vil et interview aldrig blive uden et magtforhold, idet interviewerens per definition har styringen, og samtalen derfor er asymmetrisk (Kvale 2005:19, 131). I de 2 pilotinterviews var *asymmetrien* dog for voldsom, så interaktionen mellem mig som interviewer og eleverne som interviewpersoner endte som envejskommunikation og manglende interaktion. Järvinen og Mik-Meyer trækker på symbolsk interaktionisme og har beskrevet det således: "*Interviewet er et møde, hvor mindst to sæt af forudsætninger, holdninger og interesser brydes mod hinanden. Interviewets materiale er et resultat af dette møde – og derved interviewerens og interviewpersonens fælles bud på en række 'plausible forståelser af verden'*" (Järvinen & Mik-Meyer 2005:29). Problemet med pilotinterviewene var, at jeg ikke tog tilstrækkeligt højde for interaktionen i situationen, men havde en mere etnografisk forståelse og forventning om, at min person og min egen forforståelse blev sat 'i parentes', og at jeg kunne opnå en 'ufortolket' viden om interviewpersonens holdninger og tanker, der var uafhængig af min person og mødet med mig (ibid.)

Denne interaktionistiske forståelse af interviewsituation viste sig især vigtig, fordi jeg både ser ud og opfører mig anderledes end eleverne på Kofoeds Skole. Luften i interviewsituationen var tyk af 'anderledes-hed', og det skyggede over muligheden for at tale om effekterne af Kofoeds Skoles arbejde. Konkret kom det blandt andet til udtryk som manglende forståelse. Eksempelvis:

Int: Hvordan tror du, at dit liv ville have udviklet sig uden Kofoeds Skole?

Ip: Hvad?

Int: Altså hvad ville du have lavet, hvis Kofoeds Skole ikke fandtes?

Ip: Det forstår jeg ikke?

Int: Lige nu for eksempel, hvad ville du lave nu, hvis du ikke kunne være på Kofoeds Skole?

Ip: Det ved jeg ikke. Sove?

Vi delte, med Husserls ord, ikke livsverden og forståelsesramme, og – som det ses i eksemplet herover – forstod interviewpersonerne ikke det reflektive niveau, mine spørgsmål

var rettet imod (Harste & Mortensen 2005:198). Udover dette var interviewene ubehagelige. Situationen var akavet og ikke hyggelig, hverken for eleven eller mig. Ifølge Järvinen og Mik-Meyer er både interviewerens og interviewpersonens sociale identiteter hele tiden til forhandling i en interviewsituation, og derfor er det vigtigt, at eleven ikke er nervøs for stigmatisering (Järvinen & Mik-Meyer 2005:30f)²¹.

7.2 Ny fremgangsmåde - produktionsværkstedet

Pilotinterviewene betød, at jeg ændrede strategi for indsamling af kvalitative interviews – de måtte i langt højere grad tage højde for vigtigheden af interaktionen i interviewet. Derfor fik jeg kontakt til produktionsværkstedet, et af de i alt 6 værksteder, som Kofoeds Skole har. Produktionsværkstedet er placeret centralt i bygningen, og alle elever med et elev-kort kan komme på produktionsværkstedet. Man kan komme og gå, som man vil, men den første time, man er på et værksted, tjener man en spisebillet. Herefter kan man tjene op til andre ting ved at arbejde på værkstedet – tøjvask, adgang til møbel- eller tøjdepotet, cykelreparation osv. Ifølge Kofoeds Skoles pædagogiske leder, Dorthe Andersson, er produktionsværkstedet det sted, hvor der kommer flest forskellige elevtyper – både dem, der er på skolen frivilligt og dem, der har et aktiveringsforløb på skolen. Derfor er produktionsværkstedet et godt sted at møde eleverne og se deres forskellighed, i modsætning til fx transportværkstedet, hvor det typisk kun er de yngre mænd, der går²².

Jeg deltog i aktiviteterne på lige vilkår med eleverne, hvilket viste sig at være langt mere gavnligt i forhold til at indhente viden om elevernes opfattelse og meninger end de første opsatte interviews.

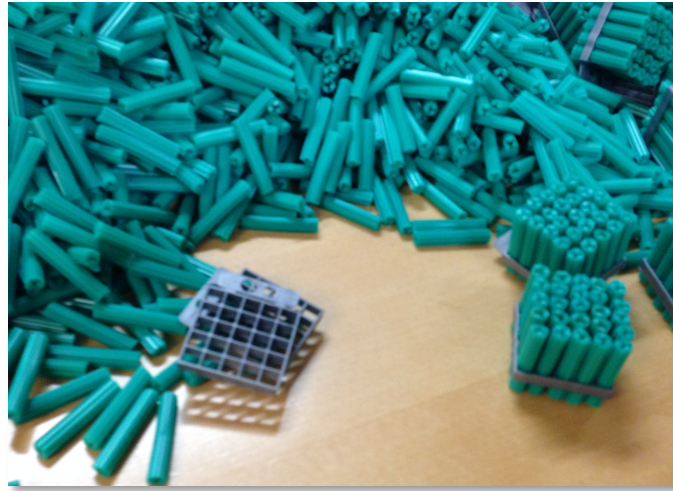
7.2.1 Det fælles tredje: Rawlplugs

Dorthe Andersson lægger vægt på, at skolen bruger 'det fælles tredje' som en væsentlig del af deres pædagogiske arbejde. Ideen om, at når man er sammen om noget, der ikke vedrører de indbyrdes relationer – noget helt tredje – kan der opstå en autentisk måde at være sammen på, som kan fordre snak og åbenhed på en anden måde, end hvis sagsbehandler og elev sad overfor hinanden og 'bare' skulle snakke (Husen 1996:219).

På produktionsværkstedet er den primære opgave at samle rawlplugs. 25 grønne rawlplugs skal sættes ind i en grå plade med 5*5 huller. Rawlplugs er derfor her *det fælles tredje*. På 10 borde i produktionsværkstedet sidder elever og værkstedsledere og samler rawlplugs – og snakker om alt fra hvad der er på menuen i kantinen, til hvordan man bedst holder sig fra alkohol.

²¹ Overvejelser og stigma i interviewet ses i afsnit 10.2.5

²² Som tidligere nævnt findes der ingen mulighed for at kombinere registreringerne af elevernes baggrundsoplysninger med registreringer af deres timer på værksteder og undervisning. Det betyder, at jeg ikke kan fakta tjekke denne påstand om, at eleverne på produktionen er alsidige. Min klare fornemmelse, efter at have været der en del dage, var dog at dette er rigtigt.



Figur 7 - Samling af rawlplugs på produktionsværkstedet

Netop over rawlplugs - det fælles tredje – lykkedes det mig i højere grad at få eleverne i snak på en anden måde end i det kvalitative interview. Michael Husen beskriver værdien i det fælles tredje således: *”At være fælles om en sag indebærer i princippet at være lige, at være to eller flere individer på lige fod, ved lige ret og værdighed”* (Ibid.:234). Jeg var ikke bedre til at samle rawlplugs end eleverne (snarere tværtimod), hvilket hjalp mig til at nedtone det, Goffman beskriver som ’blandende kontakter’ hvor stigmatiserede og ’normale’ mødes og begge er forlegne over situationen. Her handlede det om rawlplugs, og jeg kom til at kende eleverne og være et kendt ansigt i produktionsværkstedet. Det åbnede op for mere åbne snakke og en fælleshed, som jeg manglede i pilotinterviewene. Med dette skal jeg ikke argumentere for, at man kan opbygge en fælles livsverden fordi man samler rawlplugs sammen i 2 timer – men det åbnede op for en umiddelbar fælles reference.

7.2.2 Præsentation af interviewpersoner

De 8 interviewpersoner er præsenteret i bilag 1.

7.3 Indsamling af data

Jeg har befundet mig på produktionsværkstedet ca. 12 morgener/formiddage over 4 uger, hvor jeg har samlet rawlplugs og drukket kaffe på lige fod med eleverne. Alle har (så vidt muligt²³) været klar over min agenda som specialeskriver og min empiriindsamling på værkstedet. Jeg har sat mig ved forskellige borde og sludret, for løbende at spørge ind til folks historie og tilknytning til Kofoeds Skole. De steder, hvor jeg har vurderet, dels at eleven følte sig tryk ved mig, og dels at eleven kunne bidrage med holdninger og tanker om Kofoeds Skole, har jeg spurgt om lov til at tænde en mikrofon. Jeg har i denne forbindelse understreget elevens anonymitet samt forsikret dem om muligheden for altid løbende at kunne sige fra.

Der er indsamlet 8²⁴ interviews med enkeltpersoner på produktionsværkstedet under rawlplugssamlingen. Alle interviews er lavet med personer, som kommer mere eller mindre

²³ Enten jeg selv eller værkstedslederen har præsenteret mig overfor eleverne samlet eller enkeltvis. Eleverne kommer og går løbende, og der kan derfor være nogle, der ikke har fået information om min tilstedeværelse. Disse har dog ikke indgået i mine interviews.

²⁴ En af interviewene – Bjarke – foregik midt i interviewet med Hans i en pause, hvor han gik ud af værkstedet.

fast på værkstedet, og er startet som en uformel samtale – en stemning og stil der er forsøgt holdt i selve interviewet. Interviewenes længde varierer meget, fra et kvarter til halvanden time, de fleste med ryge- eller kaffepauser indlagt.

7.3.1 Udvalgelse af elever ud fra baggrundsoplysninger

Informanterne er forsøgt udvalgt så de repræsenterer forskellige sandsynligheder for at blive udskrevet til mål2, for derfor at kunne sammenligne deres svar på tværs af sandsynligheder. Det har varieret, hvor mange baggrundsinformationer, jeg havde om informanterne inden interviewets start (noget fik jeg undervejs) og det har derfor også kun til dels været muligt at styre fordelingen af informanter på sandsynlighederne for at blive udskrevet til succes på mål2.

7.3.2 Opbygning af interviews

Belært med erfaringer fra pilotinterviewene havde jeg i de endelige interviews ingen spørgeguide med mig. Interviewene havde form af åbne interviews, hvor jeg blot havde en række temaer i bagehovedet, som jeg ønskede at spørge indtil. Disse temaer kan ses skematisk i bilag 7. Igennem deres fortæller om livshistorier og hverdagslivsbeskrivelser fik jeg indblik i deres opfattelser af Kofoeds Skoles værdi. Ved at eleven fortalte om hændelser og forhold i deres liv, fik jeg en mere nuanceret viden om, hvad de oplever som effekt af arbejdet. Interviewene kan betragtes som det, Kvale kalder 'det halvstrukturerede livsverdensinterview' (Kvale 2005:19). Jeg stiller et enkelt spørgsmål til hvert tema, og efterfølgende spørgsmål er udelukkende opfølgninger og tager udgangspunkt i elevernes svar. Interviewet skulle afdække informantens livsverden og derigennem bidrage med viden om effekten af Kofoeds skoles arbejde.

Denne interviewform overkommer nogle af de udfordringer, jeg mødte i pilotinterviewene med for forskellig forståelsesramme. Jo mere åbne spørgsmål jeg stillede, jo mere kunne jeg bevæge mig i retning af deres livsverden. Samtidig handlede en relativt stor del af samtalerne også om rawlplugs og ofte faldt der kommentarer om rawlplugs der vendte forkert, drillede eller skulle hentes. Det, at begge parter var beskæftigede i interviewsituationen, gav rum for pauser, hvor interviewpersonerne kunne tænke.

Beskrivelse af transskription og kodning findes i bilag 8.

7.4 Metodemæssige problemer og etiske overvejelser

7.4.1 Ethiske overvejelser i design

Da interviewene blev lavet som en 'videresnak', kan man diskutere, om jeg indhenter validt informeret samtykke. Som tidligere nævnt spurgte jeg om lov til at optage inden jeg startede mikrofonen, og alle elever var bekendt med min rolle om undersøgelsens formål i store træk. Kvale lægger dog vægt på, at man skal sikre sig et *frivilligt* informeret samtykke – og i og med at jeg spurgte om lov, når vi allerede er i gang med en hyggelig snak, kan man forestille sig, at det var sværere for informanten at sige nej (Kvale 2005:116f). Jeg har følt mig nødsaget til at gøre det på denne måde, da det skræmte eleverne og gjorde dem utrygge, hvis jeg ikke indledte relationen til dem uformelt. Samtidig er ideen om fuldstændig informeret samtykke også blevet betvivlet af eksempelvis E. W. Eisner, idet det gives forud for en hændelse, som man aldrig helt ved, hvad kan indebære (Ibid.: 119).

Anonymiteten er sikret i det omfang, jeg har vurderet muligt, ved at anonymisere alle navne på interviewpersoner og personer og steder omtalt i interviews.

7.4.2 Metodemæssige problemer ved interviews i det åbne værksted

Alle interviews er lavet i det åbne produktionsværksted, hvor alle i princippet kan høre, hvad man siger. Dette er umiddelbart metodemæssigt problematisk, da jeg derfor ikke kan vide,

om noget udelades eller tilføjes af informanten af hensyn til omkringværende elever og værkstedsledere. Jeg er klar over den metodemæssige svaghed, der viser sig her, men jeg har vurderet, at dette trods alt var den bedste mulighed for at få interviewpersonerne til at føle sig godt tilpas. Samtidig skal det også nævnes, at jeg flere gange tilbød elever, at vi kunne snakke på værkstedslederens kontor, hvilket ingen var interesserede i.

7.4.3 Kritik af sentimentalitet i interviewudførelsen.

Howard Becker har beskrevet patologisering – eller sentimentalisering – i forskningslitteraturen om denne målgruppe. Han skelner mellem 'konventionel' og 'ukonventionel' sentimentalisering. Den første forstået som det fænomen at forskeren adopterer majoritetens syn på den marginaliserede gruppe som værende stakler og umoralske væsener og den anden som det fænomen, at forskeren betragter den marginaliserede gruppe som nogle, der blot har valgt en anden og bedre vej end majoriteten (Järvinen 2009:105–106). I følge Becker bør begge former for sentimentalisering undgås, og netop denne balance er forsøgt efterlevet i interviews med eleverne, men under transskriberingen og analysen kan jeg se, at det ikke altid lykkedes. Eksempelvis i interviewet med Jasper, hvor han fortæller om nogle sagsbehandlere, der ikke kunne forstå, at han gerne ville ud på Kofoeds Skole:

Jasper: De andre der, de er jo sådan nogen.. "Jamen få dig et job og et liv". Men altså, det kan de jo sagtens sidde og have den holdning. Men...

Int: ja... (...) Men for eksempel så den sagsbehandler, der syntes at Kofoeds Skole var en dårlig ide. Hvad synes sagsbehandleren så at du skulle gøre?

Jasper: Det ved jeg ikke. Få mig et job og et liv, ikke?

*Int: Det kan man da **ikke bare sige!***

Jasper: Nej men... Så er de jo inkompetente ikke. (Jasper, linje 92-99)

Jeg udviser forargelse på hans vegne over, at sagsbehandleren syntes, at han skulle få et job i stedet for at gå på Kofoeds Skole, hvilket er problematisk i en interviewsituation, hvor formålet er, at jeg skal høre hans mening om det, ikke at ytre min egen. Dette kan også ses som et tegn på det, Järvinen beskriver som forhandling af social identitet (Järvinen & Mik-Meyer 2010:30f). Jeg giver interviewpersonen meget ret for at sikre mig, at han ikke tror, at jeg dømmer ham og sætter ham i en anden og mindre acceptabel social kategori, end den han selv forsøger at fremstille sig som.

7.4.4 Forhandling af den sociale identitet i interviewet

Også min sociale identitet som interviewer var til forhandling. Jeg var – særligt efter de fejlslåede pilotinterviews – klar over, at hvis jeg fremstod *for* anderledes eller de følte sig stigmatiserede i relationen med mig, blev interviewet udbytteløst. Eksempelvis spurgte jeg flere gange ind til, hvordan man laver rawplugs rigtigt ("Er de her lange nok?", "hvilken vej skal de vende?" etc.) og jeg tog til en vis grad deres sprog til mig (Eksempelvis siger jeg "systemet fucker op" i interviewet med Mik, linje 183). I interviewet med Lilly er forhandlingen af den sociale identitet tydelig:

Lilly: Men hvad studerer du?

Int: Jeg læser sociologi

Lilly: Ja det skal da ikke forbause mig

Int: [griner] Okay

Lilly: Jeg kan kende jer på lang afstand, kan jeg. Jer der går på universitetet.

Int: [griner] okay. Men jeg er sgu meget glad for at være her. I har god kaffe, bedre end på universitetet. Jeg tror sgu at jeg bliver her [begge griner]. (Lilly, linje 20-26)

Jeg forsøger at nedtone universitets-identiteten til fordel for identiteten som en af dem, der drikker kaffe på produktions-værkstedet. Denne sociale identitetsforhandling er iflg. Järvinen en uundgåelig del af interviewet og handler også til en vis grad om magtforholdet. I dette tilfælde forsøger jeg at nedtone min magt for at kunne få en mere ligeværdig og derved udbyttelig interviewsituation.

8. Analysestrategi

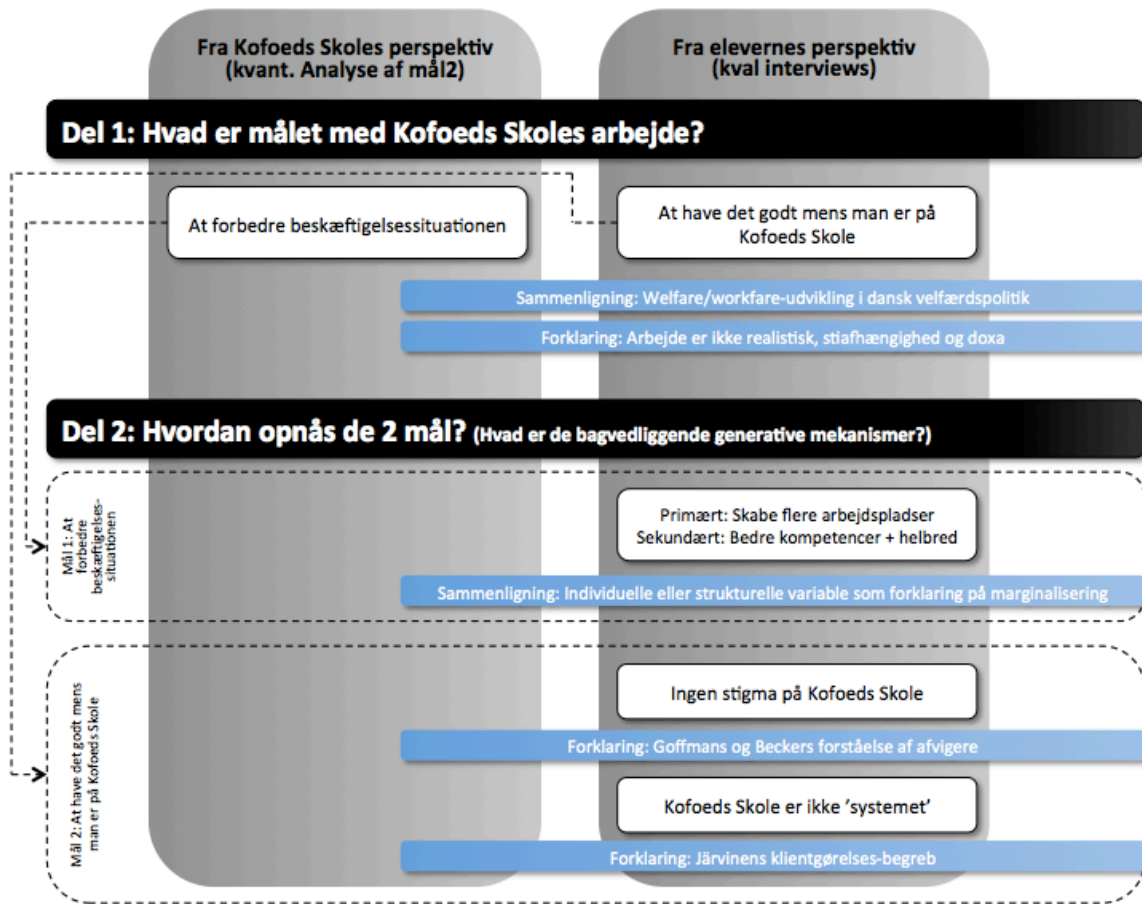
Analysen har til formål at afdække, hvilken betydning evidensfokusset har på validiteten af effektmålinger af socialt arbejde. Dette gøres ved at undersøge, om effekten af Kofoeds Skoles arbejde varierer alt efter hvilken metode den måles med. Derfor sammenlignes Kofoeds Skoles mål², der trækker på evidens-tanken og det eksperimentelle paradigme, med en kvalitativ undersøgelse af elevernes egne opfattelser af, hvad målet med at gå på skolen er. Derudover undersøges det, hvad der i elevernes optik kan være afgørende for, at målene opfyldes, ved gennem teori og fortolkning at identificere de generative mekanismer, som kan ligge bag opnåelsen af hhv. Kofoeds Skoles effektmål og elevernes egne effektmål. Analysen er således empiridrevet men trækker på relevant litteratur for at forstå, fortolke og forklare elevernes meninger og udsagn, som det er beskrevet i det videnskabsteoretiske udgangspunkt i afsnit 5.4.

8.1 Analysen er 2-delt

Første del identificerer elevernes opfattelser af målet med at være på Kofoeds Skole. For at se, om der er forskelle i elevernes opfattelser alt efter, hvor godt mål² passer på dem, inddrages elevernes sandsynligheder for at blive udskrevet til en forbedret livssituation som en del af analysen. For at forstå forskellen mellem elevernes opfattelse af effekten og skolens effektmål inddrages betragtninger om workfare/welfare-fokus i velfærdspolitikker. Herudover inddrages overvejelser om stiafhængighed for at forstå, hvorfor eleverne ikke synes, at det er realistisk at bryde marginalisering og udsathed.

Anden del tager – jf. den kritisk realistiske videnskabsteoretiske retning – udgangspunkt i et af de primære kritikpunkter af evidensbaserede målinger: Betydningen af at finde ud af, hvorfor sociale indsatser virker eller ikke virker, overses. Derfor forsøger jeg at identificere elevernes opfattelser af, hvilke generative mekanismer, der kan være afgørende for at nå hhv. succes på mål² og elevernes egne mål. I diskussionen om de generative mekanismer, der kan være styrende for målet om at komme tættere på beskæftigelse, inddrager jeg litteratur om individuelle eller strukturelle variable som forklarende for social marginalisering. I diskussionen om generative mekanismer bag målet om at have det godt, inddrager jeg hhv. Goffman og Becker til at forstå elevernes følelse af stigmatisering og Järvinen og Mik-Meyers perspektiver på klientliggørelse til at forstå elevernes afstandtagen fra 'systemet'.

Nedenfor er ovenstående analysestrategi illustreret:



Figur 8 - Analysestrategi

9. Analysedel 1: Målet med Kofoeds Skoles arbejde

9.1 Hvad får eleverne ud af at gå på skoles?

I de kvalitative interviews viser det sig hurtigt, at de forskelle, jeg havde forventet at finde imellem elever med hhv. høj og lav sandsynlighed for at blive udskrevet til succes på mål2, ikke kunne ses i mit datamateriale. Jeg havde forventet, at elever, der havde højest sandsynlighed, også var de elever, der selv italesatte dette som målet ved at være på Kofoeds Skole, og at man derfor ville kunne kritisere mål2 for at begunstige denne elevgruppe.

Analysen af de kvalitative interviews viser dog, at *ingen* af eleverne – hverken med høj eller lav sandsynlighed for succes på mål2 – udviser en udpræget motivation og målrettethed mod beskæftigelse eller mod det, Kofoeds Skole operationaliserer som 'forbedret livssituation'. I stedet er det hovedsageligt det at komme ud hjemmefra, møde nogle andre og have det godt i de timer, de befinder sig på Kofoeds Skole, der italesættes som målet.

I det følgende vil jeg først gå dybere ind i elevernes mål opfattelse. Dernæst vil jeg analysere denne uoverensstemmelse mellem elevernes mål og Kofoeds Skoles mål ud fra welfare/workfare-perspektiver for til sidst at diskutere, hvad grundene til denne uoverensstemmelse kan være.

9.1.1 Et sted at være

Som sagt svarer alle eleverne, at de kan lide at være på skolen, fordi der er rart at være, og fordi de så har noget at lave. Herunder ses elevernes sandsynligheder for udskrivning til succes på mål 2 og deres *første* beskrivelse af, hvad de får ud af at være på Kofoeds skole²⁵

Navn	SSH for succes på mål2 ²⁶	I aktive-ring på KS	Hvad fortæller de som det første, at de får ud af at være på Kofoeds Skole og hvorfor de kommer her?
Hans	43%		<i>Jeg vil ikke bare vil sidde derhjemme og tænke. Og bare vente på at der er nogen der ringer. Jeg kan ikke bare sidde derhjemme.</i>
Jasper	40%	x	<i>Ja altså jeg kan godt lide at være her. Her er meget rart at være.</i>
Eva	30%	x	<i>Altså det er rart ikke at sidde derude på Sundholm. Her har jeg noget og lave, og man kan samtidig tjene op til en spisebillet.</i>
Merete	24%		<i>Når jeg kommer herude, så har jeg noget at bruge tiden på.</i>
Mik	12%		<i>Jeg kan ikke sidde alene der hjemme og kigge ud i luften. Jeg bliver jo tosset af at sidde derhjemme.</i>
Lilly	7%	x	<i>Hernede i produktionsværkstedet kommer jeg både for at lave til en spisebillet og for at slå en sludder af og for min fornøjelses skyld.</i>
Bjarke	20%	x	<i>Det er for at have noget at beskæftige sig med.</i>
Birgit	11%		<i>Det er hyggeligt og sådan. Der kommer nogle søde mennesker.</i>

Tabel 7 - Elever, sandsynlighed og mål opfattelse

Det ses altså, at mål opfattelserne stort set alle sammen handler om 'at have noget at lave' og 'at have det rart', uanset deres sandsynlighed for at blive udskrevet til succes på mål2. Der er kun 2 elever, der italesætter et form for ønske om at komme i beskæftigelse: Jasper fortæller, at han er ved at opkvalificere sig med IT-læring, fordi det er krævet for at komme i job, og Birgit fortæller, at hun (modvilligt) er startet i jobsøgningskursus. Jasper og Birgits sandsynligheder for at blive udskrevet til succes på mål2 ligger i hver ende af skalaen.

²⁵ Læseren skal her være opmærksom på det kritisable af denne sammenligning. For det første er alle elever ikke stillet samme spørgsmål – ordlyden og konteksten varierer pga. den meget løse interviewguide – og for det andet falder spørgsmålet på forskellige tidspunkter i samtalen. Nogle elever har jeg snakket meget med, inden jeg har tændt optageren, og nogle mindre. Alligevel har jeg valgt den opstilling for at illustrere de generelt enslydende træk i deres udtalelser – og jeg har valgt deres første udtalelse, der kunne kodes under punktet 'Kofoeds Skole'.

²⁶ Se udregninger af sandsynligheder for interviewpersonerne i bilag 3

Eleverne forklarer alle sammen, at hvis de bare sad derhjemme (på herberg eller i lejlighed), ville de få det dårligere. Det er hovedsageligt den tid, eleverne tilbringer på skolen, der er værdien og målet i sig selv.

De italesætter altså ikke beskæftigelse som den primære grund til at være indskrevet på Kofoeds Skole – i modsætning til, hvad skolen måler på. Eleverne har intet mål om forandring i fremtiden, de ser den positive effekt i bare 'at være' og at have det godt, mens de er på skolen. Ud over dette italesættes to yderligere aspekter som elevernes mål: At tjene til en spisebillet og at drikke mindre alkohol, mens de er der.

9.1.2 At tjene til spisebilletter

Når man har arbejdet en time på Kofoeds Skole – herunder i produktionsværkstedet – så har man tjent en spisebillet, altså en frokost i kantinen. Der er ikke krav til, hvor meget man skal lave, blot at man skal være der minimum time. Denne optjeningsmulighed italesætter Lilly, Mik, Jasper og Merete som grund til, at de kommer på skolen, udover at der er rart at være.

Lilly: Hernede i produktionsværkstedet kommer jeg både for at lave til en spisebillet og for at slå en sludder af og for min fornøjelses skyld. Der er bare så mange søde mennesker. (Lilly, linje 65-67)

Int: Hvad får du ud af Kofoeds Skole?

Mik: Jamen så får jeg mit sociale fix. Og så får jeg mad. For jeg har ingen penge. (Mik, linje 439-440)

Int: Hvorfor er du lige netop i Produktionsværkstedet?

Merete: Det er derfor. Altså fordi det er hyggeligt. Og også for at tjene til en spisebillet. Det er begge dele. Jeg holder faktisk mere af at lave rawplugs end at have et socialt liv. (Merete, linje 142-144)

I interviewet med Jasper, der er i aktivering, og derfor skal være på skolen 13 timer om ugen for at få sin kontanthjælp, spørger jeg ind til, om han ville komme, hvis ikke det var et krav:

Int: Men ville du så komme her på produktionsværkstedet?

Jasper: Ja det ville jeg jo nok, når jeg lige manglede en spisebillet. (Jasper, linje 165-166)

9.1.3 Mindre druk

Udover spisebilletterne og det at have det godt, mens man er der, nævner 6 af eleverne, at Kofoeds Skole har betydet, at de drikker mindre. Merete er direkte:

Merete: Hvis Kofoeds Skole ikke havde eksisteret, så ville jeg nok drikke mig ihjel. (Merete, linje 125)

Reduktionen i alkoholforbruget sker ifølge eleverne af to grunde. Dels at det er forbudt på Kofoeds Skole og dels at man, i de timer man er på skolen, kommer væk fra den kultur, der kræver alkohol - alene eller i selskaber, hvor andre drikker. Jasper italesætter første grund:

Int: Okay. Så man må ikke komme her, hvis man har drukket øl?

Jasper: Nej!

Int: Tror du, at det kan få nogen til at drikke mindre?

Jasper: Ja det tror jeg. De må jo ikke være her, hvis de har drukket for meget (Jasper, linje 256-259)

Det samme forklarer Lilly, da hun fortæller om en situation, hvor en elev blev sendt hjem fra produktionsværkstedet, fordi han var fuld.

Int: Hvad er politikken da?

Lilly: Han lugtede af alkohol

Int: Okay, og så må man ikke komme, eller hvad?

Lilly: Nej så får man en test

Int: Nåh, så skal man puste?

Lilly: Ja.

Int: Hvad synes du om det?

Lilly: Det er meget godt. Fordi så er der ikke så mange, der drikker så meget herude. Jeg mener, så har de nogle timer hvor de er ædru, ikke. (Lilly, linje 186-194)

Lilly italesætter også den anden grund:

Int: Hvad ville du lave nu, hvis Kofoeds Skole ikke fandtes, tror du?

Lilly: Oh My God. Det tør jeg slet ikke tænke på. Selvfølgelig ville jeg prøve at finde noget andet, der kunne gøre min hverdag god. Jeg ved det ikke. For hvis jeg bare skal gå hjemme hos mig selv, det kan jeg ikke [...] Så ville jeg gå og sumpe i druk og sådan. (Lilly, linje 112-116)

Og det samme gør Jasper:

Int: Tror du, at der er nogen der går her for at få styr på alkohol og sådan?

Jasper: ja ja. Der er der. Jeg tænker da også over det. Når man har noget andet at lave end at sidde på den bænk. (Jasper, linje 300-301)

Og Eva:

Int: Okay. Har det så gjort at du drikker mindre?

Eva: Ja det kan man godt sige. Jeg tager en tur en gang imellem i weekendenderne. Men ikke når jeg er herude. Det er mest når jeg er sammen med de gamle bekendtskaber. Så kan man godt falde i. Så er det meget bedre at være herude. (Eva, linje 48-51)

6 ud af de 8 adspurgte elever italesætter altså alkoholproblematikker, som noget af det, Kofoeds Skole kan hjælpe dem med – både fordi man helt konkret ikke må komme, hvis man har drukket, og som en gevinst ved at man har noget at lave (andet end at drikke), og at man holdes væk fra de 'gamle' vaner og bekendtskaber, hvor alkohol var omdrejningspunkt.

9.1.4 Fremtidig beskæftigelse som mål?

For eleverne er det gode ved Kofoeds Skole altså primært, at det er et godt og rart sted at være – og dernæst spisebilletterne samt at man kan holdes væk fra alkoholmisbrug. Der er meget få af eleverne, der italesætter forbedring af evner eller muligheder for at komme tættere på arbejdsmarkedet som et ønsket mål. De fleste afskriver decideret mulighederne for, at skolen kan ændre noget i den retning. Lilly selv regner ikke med, at hun kommer i arbejde og tror i virkeligheden heller ikke, at Kofoeds Skoles direkte effekt er at få folk i arbejde:

Int: Tror du at Kofoeds Skole fungerer godt for dem, der gerne vil i arbejde?

Lilly: Ja, der er selvfølgelig nogen, der er her for at få et løft og lære at køre truck eller sådan noget, så de kan komme videre på arbejdsmarkedet. Men jeg tror mere det handler om, at man så har noget at lave mens man er her. Altså der er jo ikke så mange, der får et job bare fordi de har fået et truck-kort. (Lilly, linje 95-99)

Mik er endnu mere direkte i sin vurdering af Kofoeds Skole som opkvalificerings- eller uddannelsesinstitution:

Int: Okay. Når du er her på Kofoeds Skole, hvordan kan det så være?

Mik: Ahvad?

Int: Er du her fordi du vil lære noget eller?-

Mik: [Griner] Nej de kan sku ikke lære mig noget [Griner forarget] (Mik, linje 252-255)

Jasper, der er i aktivering, og også går til IT-undervisning på Kofoeds skole, argumenterer som nævnt først for, at han har brug for at lære noget IT, hvis han skal have et job:

Int: Og nu er du startet i aktiveringsforløb herude?

Jasper: Ja og så går jeg til sådan noget IT forløb herude også

Int: Nåh ja.

Jasper: Fordi det skal gårdmænd jo også kunne lige pludselig kunne, hvis man skal arbejde. (Jasper, linje 31-35)

Senere i interviewet, hvor snakken går på eventuelle fremtidige jobs, er han ikke så optimistisk:

Int: Ja. Hvad ville være dit drømmearbejde?

Jasper: Ja men det er sådan noget ejendomsarbejde igen, ikke. Men jeg har jo heller ingen anden uddannelse vel. Og jeg bliver nok aldrig rigtig god til det med IT. Altså der er jo så meget. Jeg kan jo ikke bare sådan lære det, når jeg aldrig har gjort det før. (Jasper, linje 122-125)

9.2 Elevernes opfattelse vs. Kofoeds Skoles målinger

Der er altså tydelig forskel på mål 2, der opgør effekten som at komme tættere på beskæftigelse, og elevernes ønske om effekt, der er mere 'passiv' og handler om at have det godt, imens de er på Kofoeds Skole. Dette viser overordnet set, at mens skolen ser sin indsats som et forsøg på at aktivere eleverne til at komme videre – at skolen *er et sted at starte* – ser eleverne selv indsatsen som noget, der har værdi i nuet og ikke nødvendigvis peger videre til andet – at skolen er *et sted at være*. Der er altså en stor forskel mellem opfattelsen af det sociale arbejde som en aktiveringsindsats eller en værestedsindsats.

Den dikotomi er noget, man ifølge flere forskere har kunne se i udviklingen af den danske beskæftigelsespolitik for socialt marginaliserede grupper. I det følgende vil jeg vise, hvordan denne uoverensstemmelse mellem elevernes og skolens opfattelse af mål kan ses som et udtryk for en generel samfundsudvikling fra welfare (elevernes syn) og workfare (synet, der kommer til udtryk med mål2).

9.2.1 Udviklingen i velfærdssystemet er fra welfare til workfare

Den danske professor Jacob Torfing identificerer i bogen 'Det stille sporskifte i velfærdsstaten' (2004) en udvikling i den danske velfærdsstat over de sidste årtier, hvor tyngdepunktet er gået fra forsørgelseskoncept til aktiveringskoncept forstået som en udvikling fra welfare til workfare. Førstnævnte er rettighedsbaseret og har fokus på at sikre borgernes levestandard, mens sidstnævnte er mere fokuseret på borgernes pligter og derved inddragelse af borgere på arbejdsmarkedet (Torfing 2004:25). Antropolog Pernille Hohnen mener at kunne se denne udvikling i flere europæiske velfærdssystemer – og beskriver det ligeledes som en "*Udvikling fra welfare til workfare forstået som et skift fra en sikring af borgernes levestandard uafhængigt af deres succes på arbejdsmarkedet, hen imod en betoning af borgernes selvforsørgelse gennem arbejdsmarkedsdeltagelse*" (Hohnen 2009:103)

Ifølge Hohnen var 1990'erne i Danmark præget af en beskæftigelsespolitik med fokus på velfærd, social integration og human-capital. Dette gjorde, at Danmark blev betragtet som et modelland for, hvordan man kunne have en alternativ beskæftigelsespolitik end den, der har fokus på work-first strategier, som man så i eksempelvis England og USA, hvor de ledige opfattedes som nogle, der kunne motiveres/kontrolleres/straffes til at komme i arbejde. I Danmark var der derimod fokus på hele arbejdsstyrken, og hvordan man kunne opkvalificere og udvikle lediges ressourcer uagtet beskæftigelsesstatus. Inden for de seneste 10-15 år har dette dog ifølge Hohnen ændret sig – primært med reformen 'Flere i arbejde' fra 2002²⁷. Nu er der også i Danmark i højere grad fokus på work-first strategier, og arbejdet har fået en stigende social og identitetsmæssig rolle. Det sociale system har nu som mål at få ledige i job hurtigst muligt – og det er en underliggende diskurs, at man som ledig ikke kan sige nej til et job. Reformen er efterfulgt af flere økonomiske sanktioner og stramninger af rådighedsregler for ledige, så der fx kan skæres i kontanthjælpen, hvis ledige siger nej til jobs eller ikke søger et bestemt antal jobs om ugen. Fokuset på at indrette arbejdspladser, så der er plads til mere ressourcensvage medarbejdere, er neddrolet: Den samfundsmæssige integration er ikke i centrum i beskæftigelsesindsatsen på samme måde som tidligere (Ibid.:104f).

²⁷ VK-regeringen indførte i oktober 2002 med støtte fra S, DF & R denne reform, som skulle indrette beskæftigelsesindsatsen, så der kom mere vægt på jobsøgning og jobrettede aktiveringstilbud (Beskæftigelsesministeriet 2002)

Hohnens pointe underbygges af udviklingen i teksten i den danske lovgivning på dette område. I 1998 indførtes Lov om Aktiv Socialpolitik (som afløser af Bistandsloven), der havde følgende ordlyd i kapitel 3, §7, stk. 2, pkt. 26²⁸:

*Nogle personer, der er berettiget til kontanthjælp, har så omfattende problemer ud over ledighed, at beskæftigelse på arbejdsmarkedet ikke er et umiddelbart nærliggende perspektiv for aktiveringsindsatsen. Også disse personer har mulighed for og pligt til at tage imod tilbud om aktivering, der er tilpasset deres særlige situation. **Formålet med tilbuddet er først og fremmest at forbedre livskvaliteten og medvirke til at forebygge udviklingen af yderligere sociale problemer** og i sidste ende til at forebygge social udstødelse.* (www.retsinformation.dk 1998, min markering)

Der var altså her primært fokus på, at socialt marginaliserede ledige skulle få det bedre, og sekundært på at de skulle i job. Det var et human-capital fokus frem for workfare. Dette er dog i dag skrevet ud af denne lov – nu lyder §7 udelukkende:

Når en person søger om hjælp, skal kommunen straks vurdere, om der er behov for at yde vejledning om, hvordan den pågældende så vidt muligt ved egen hjælp kan klare øjeblikkelige eller kommende økonomiske problemer.

Stk. 2. Vejledningen kan bestå i oplysninger om, hvordan den pågældende kan forbedre mulighederne for arbejde eller uddannelse (www.retsinformation.dk 2014)

Termer som 'livskvalitet' er altså taget ud, og fokus ligger på at forbedre muligheder for at få arbejde og uddannelse – mulighederne for at komme 'videre'. Noget, der kan tolkes som et skridt mod workfare frem for welfare og underbygger Hohnens pointe om, at det danske beskæftigelsessystem har udviklet sig til at være mindre og mindre welfare. Iflg. Torfing er dette dog udfordret af Karen Jaspersen (tidligere socialminister), da hun mener, at livskvaliteten netop sikres med aktiveringsfokusset, idet *"folks livskvalitet skulle blive større af at være aktive frem for passive"* (Torfing 2004:238).

9.2.2 Udsattes plads i 'systemets' workfare-fokus

Den udvikling, Hohnen og Torfing beskriver som welfare → workfare, italesætter Jasper direkte i interviewet, da han taler om førtidspension:

Jasper: Jeg kender nemlig en, der har ansøgt om det der [førtidspension, red.], men det blev anslået. For han kan sku ikke arbejde, det er han for syg til. Og det vil arbejdsgiverne sku ikke. De kan få hvem de vil.

Int: Ja ja.

Jasper: Og der har de virkelig strammet. Kan du arbejde 7 minutter om ugen, så får du ingen førtidspension. Havde det været i 80'erne, så... Man kan ikke være i fred.

Int: Er det svært at få lov til at være i fred?

Jasper: Ja, Ja [energisk], så skal du hu hej, du skal aktiveres. Og de bestemmer. (Jasper, linje 262-269)

Jasper oplever, at det er umuligt at få førtidspension i dag – også selv om man er for syg til at arbejde. Aktivering er noget, 'systemet' bestemmer, om du skal i, selvom Jasper (og de andre elever) bare gerne vil være i fred og ikke presses mod beskæftigelse.

Ifølge Pernille Hohnen har dette skift fra human-capital til work-first strategier haft store konsekvenser for især socialt udsatte. Tidligere opgjorde man ledige i matchgrupper 1-5²⁹ efter hvor langt de var fra at komme ind på arbejdsmarkedet. Matchgruppe 4-5 var ikke arbejdsmarkedsparete og udgjorde personer med forskellige sociale eller helbredsmæssige problemer, ofte psykisk eller fysiske syge, misbrugere eller hjemløse, der ofte også kæmper med økonomiske, bolig-mæssige og skole-faglige problemer (Hohnen 2009:105). Iflg. Hohnen er stramningerne i beskæftigelsespolitikken for ledige i særdeleshed gået ud over denne gruppe. De behandles langt hen ad vejen ud fra samme kriterier som andre ledige, og ofte betyder det, at deres problemer forsøges løst alene ud fra en arbejdsmarkedsvinkel – også selv om problemerne i virkeligheden ikke bunder i manglende arbejde men bunder i misbrug eller psykisk sygdom. Sociale problemer italesættes derved kun i det omfang, de står i vejen

²⁸ Under punktet 'Aktivering ved omfattende problemer udover ledighed'

²⁹ Senere lavet om til matchgruppe 1-3 og nu den førnævnte opdeling i arbejds- eller aktiveringsparate

for beskæftigelse³⁰ (Ibid.)

Størstedelen af Kofoeds Skoles elever tilhører denne gruppe af individer, der tidligere ville være betegnet som matchgruppe 4 og 5. Derfor er det ikke overraskende, at de føler sig negativt ramt af dette aktiverings/workfare-fokus, der præger velfærdspolitikken. Lilly fortæller, hvordan hun følte sig nødsaget til at italesætte sine egne begrænsninger på arbejdsmarkedet for at kunne få hjælp på andre punkter:

Lilly: I starten, hvor jeg var i karambolage med jobcentret. Der sad bare to uerfarne derinde, der bare ville have mig ud i arbejde som det eneste. Så sagde jeg også, at ved du hvad, jeg skal slet ikke være i matchgruppe 1, for jeg er alkoholiker, og de havde allerede gang i at jeg skulle ud i jobtræning og alt muligt.

Int: Okay

Lilly: Men det kunne jeg slet ikke, jeg skulle jo have styr på at få en bolig og sådan noget først. Jeg var jo en af de ældre og en af de få kvinder. Man kan ikke komme i arbejde, når man er alkoholiker. Det måtte jeg forklare dem. For at få hjælp til at få en bolig og komme ud af det druk, ikke. (Lilly, linje 257-265)

Hun omtaler sig selv som 'ikke matchgruppe 1' – hun er ikke arbejdsparat– og beskæftigelse er slet ikke en mulighed i Lillys perspektiv. Men hun ved godt, at det er det, jobcentret arbejder hen imod, og derfor italesætter hun sine andre problemer (misbrug og boligforhold) som begrænsninger, der står i vejen for job, så hun kan få hjælp af 'systemet' til at løse disse. Hans oplever på samme måde, at socialrådgiverne på jobcentret har mere fokus på at få ham i aktivering end at hjælpe ham med det, han selv føler er de primære problemer:

Hans: Socialrådgiverne vil have at jeg skal i al mulig aktivering og sådan. Men det kan jeg ikke, for jeg har ligesom ret mange ting at kæmpe med.

Int: Ja det kan jeg godt forstå. Hvad tænker du på fx?

Hans: Altså jeg får ret nemt stress. Jeg er ikke misbruger mere og sådan, men jeg kan ikke så meget. Og så er jeg ordblind. Jeg har det ikke så godt, sådan.

Int: Okay. Er det noget, socialrådgiverne hjælper dig med så?

Hans: Nej altså, de siger bare, at jeg skal i aktivering. (Hans, linje 182-189)

Tidligere undersøgelser viser, at denne gruppe af ledige har svage og utilstrækkelige evner og kompetencer i forhold til at komme i beskæftigelse (Müller et al. 2011). Det øgede fokus på beskæftigelse i velfærdssystemet kan risikere at skygge for nogle andre, mere primære problemer, som denne målgruppe ofte har. Og det er ingen tvivl om, at alle de interviewede elever italesætter dette fokus på beskæftigelse som noget negativt (Lilly 259f, Bjarke 133, Birgit 22, Hans 62f, Jasper 149f). Mik har en oplevelse af, at han er blevet tvangsmedicineret af jobcentret, for at han kunne komme i aktivering og arbejde³¹.

Mik: De har ødelagt mig.

Int: Hvem?

Mik: Jobcentrene. Fordi de vil bestemme over mig.

Int: Okay?

Mik: De har jo også tvangsmedicineret mig og tvunget mig til at tage min medicin så jeg kunne komme i deres lortede aktiverings-pis. Og det er det, der har ødelagt mig. Og når man siger det til systemet. Så fatter de ikke noget. (Mik, linje 162-168)

Eleverne mener alle, at 'systemets' ønske om at få dem i aktivering står i vejen for deres egen interesse for at få det godt. Så længe systemet tænker i 'workfare' termer kan andre problemer, herunder misbrug og psykisk sygdom ikke løses.

Workfare-fokusset kritiseres for at være hæmmende for denne gruppe af ledige. I en undersøgelse af aktiveringsindsatsen i Kgs. Enghave diskuterer Jørgen Elm Larsen, om aktiveringspolitikken kan siges at være en hjælpende hånd eller en disciplinerende

³⁰ En videre diskussion af elevernes forståelse af beskæftigelsessystemet og Kofoeds Skoles position i forhold til dette ses i afsnit 10.2.8

³¹ Sandsynligvis er Miks oplevelse af dette ikke helt i overensstemmelse med hvordan jobcentret ville udlægge det, det er oftest psykiatere og det medicinfaglige system, der diagnosticerer medicinerer, ikke sagsbehandlere på jobcentrene. Men for denne analyse er det heller ikke vigtigt, hvordan denne situation egentlig hænger sammen. Det er pointen, at Mik føler og oplever, at alle hans problemer sættes i skyggen til fordel for fokus på, at han skal ud på arbejdsmarkedet igen.

foranstaltning for udsatte borgere (Elm Larsen 2009a:115f). Aktiveringspolitikken forsøger at igangsætte en empowerment-proces hos den ledige, der kan drive denne mod forsørgelse. I 'tunge sager' (dvs. sager med den målgruppe, Kofoeds Skole har at gøre med) kommer dette forsøg til kort og integration til arbejdsmarkedet er ikke realistisk (Elm Larsen 2009a:132f).

9.3 Hvorfor opfatter eleverne ikke arbejdet som et mål?

Der er altså en uoverensstemmelse mellem det, eleverne oplever som den ønskede effekt af at være på Kofoeds Skole, og det, der ligger i den måde, Kofoeds Skole opgør effekten af deres arbejde på. Ingen elever italesætter jobs som en ønsket effekt eller mål ved at gå på Kofoeds Skole. For at få en mere dybdegående forståelse af denne uoverensstemmelse er det interessant at dykke ned i, *hvorfor* eleverne ikke opfatter det at komme i beskæftigelse som et mål.

9.3.1 Arbejdet er alligevel ikke realistisk

Den primære grund er, at de slet ikke tror, at det er muligt at få et arbejde. Kun Birgit, der lige har sendt en obligatorisk ansøgning inden interviewet, italesætter jobs som en mulighed (selvom hun langt fra er optimistisk). Ingen af de resterende interviewede elever tror på, at arbejde er en reel mulighed. Her eksemplificeret med Lilly og Hans:

Int: Hvad tror du, at du laver om et år?

Hans: jeg er sku bange for, at jeg ikke har noget at lave. Altså jeg tror ikke at jeg har et job, hvis det er det, du mener (Hans, linje 152-154)

*Lilly: Vi ved alle sammen, at med **min** alder, og når jeg har søgt så mange jobs, og jeg ikke er blevet indkaldt mere end enkelte gange, og jeg ikke har fået noget. Så er der jo ingen chance. Jeg får sgu aldrig et job (Lilly, linje 63-65)*

Som en del af den manglende tro på, at de kan få et job, er der flere, der siger, at de heller ikke er rigtigt interesserede i at få jobs.

Int: Vil du gerne i arbejde?

Mik: Jeg har stress og sådan noget du ved.

Int: Men ville du gerne?

Mik: Jeg kan jo ikke.

Int: Hvis du kunne?

Mik: Jo... Eller nej faktisk ikke. (Mik, linje 150-155)

Lilly: Så kom jeg ud og lave det nogle år [arbejde, red].

Int: Okay, hvordan gik det?

Lilly: I dag ønsker jeg mig bare ikke tilbage. Jeg fik arbejdsskade i højre arm og nu er jeg efterhånden over 60, så nu vil jeg bare dyrke det kreative herude. Jeg vil helst ikke ud igen. (Lilly, linje 55-58)

Det er værd at nævne, at der heller ikke i dette spørgsmål kan ses en differentiering i elevernes svar, der hænger sammen med sandsynligheden for at blive udskrevet til succes på mål². Birgit, der som den eneste har en form for tro på, at hun måske kan få et job, har en af de laveste sandsynligheder på 11 pct.

9.3.2 Stiafhængighed

Eleverne tror altså ikke selv på den forandring, som effektmåles af Kofoeds Skole. Empirisk kan elevernes synspunkt underbygges: Det er de færreste i denne målgruppe, der bliver udskrevet til varig beskæftigelse³². Jørgen Elm Larsen argumenterer i Antologien "Udsat for forståelse" for, at social udsathed sjældent er resultat af enkeltstående begivenheder i personers liv, men er resultat af en lang række processer på både mikro- meso- og makro-niveau. Til at forklare dette bruges begrebet stiafhængighed:

Stiafhængigheden angiver, hvorledes tidligere livsomstændigheder i form af opvækstvilkår, skolegang,

³² Som det ses i bilag 2 er det kun 3,8 pct., der udskrives til ordinær beskæftigelse.

erhvervsuddannelse, familiedannelse, arbejdsmarkedsdeltagelse m.m. spiller ind på de aktuelle livsomstændigheder (Elm Larsen 2009b:31)

Socialiseringen og livsforløb foregår i et specifikt socialt rum, hvor der er forskel på mennesker (i form af alder, køn, etnicitet, klasse mv.), og disse forskelle udmønter sig i forskellige muligheder og ønsker i tilværelsen - og på lidt længere sigt forskellige sandsynligheder for at blive socialt udsatte. Begrebet stiafhængighed beskriver, hvordan bagvedliggende faktorer kan være indvirkende på personers sandsynlighed for at være socialt udsatte – individer ledes ud ad en bestemt sti, der kan være svær at bryde. De mennesker, som én gang i livet er blevet ekskluderet, har en betydeligt større risiko for at blive ekskluderet igen på et andet tidspunkt i livet (*Elm Larsen 2009b:32*). Forskellige forhold kan føre mennesker ind på en socialt marginaliseret sti og skabe risici for social udsathed: At være vokset op under socialt belastede forhold, langvarig sygdom, dårlig placering i økonomiske hierarkier etc. Men større risici for social ekskludering er ikke ensbetydende med deterministisk social udsathed. Iflg. Elm Larsen er der tale om chanceulighed – nogle individer har på baggrund af deres tidligere liv større eller mindre sandsynlighed for at betrede bestemte stier.

Netop stiafhængigheden kan forklare elevernes manglende tro på at kunne komme i arbejde, eksempelvis Lillys forventning om, at stien som alkoholiker ikke let kan aftrædes:

Lilly: Jeg er virkelig stadigvæk disponeret, jeg har haft en strålende karriere som alkoholiker. Det har jeg aldrig rigtigt kunne kaste af mig. (Lilly, linje 116-118)

På samme måde mener Hans heller ikke, at han kan komme i job – han kan i hvert fald ikke lære at skrive ansøgninger:

Hans: Det var kommunen der ville have at jeg kom på sådan et CV-kursus, men det er bare spild af penge. Jeg er ikke sådan nogen HC Andersen, der sidder og skriver. Og så skal man søge jobs og sådan noget. Men det dur jeg ikke til sådan noget. Jeg tror ikke rigtigt at jeg kan lære det. (Lilly, linje 18-21)

Hverken Lilly eller Hans viser tro på, at de kan bryde deres mønstre og træde ud af den sti, de er kommet ind på. Denne stiafhængighed er også empirisk undersøgt i den kvalitative undersøgelse "Livet på sociale ydelser – et år efter", der undersøger marginalisering med fokus på sociale ydelser. Her konkluderer de, at de mest ressourcetsvage modtagere af sociale ydelser fastholdes i deres positioner, og at de lave ydelser over tid fører til dyb fattigdom og social eksklusion. Udsatte oplever derfor afmagt i forhold til at ændre deres situation (Müller et al. 2011:4). Undersøgelsen viser, at det øgede pres på, at ledige skal komme i beskæftigelse, kan give bagslag i form af afmagt og modløshed, når kravene opleves som urealistiske og anstrengelserne meningsløse (ibid.: 12). Dette skaber negative coping-mønstre, som holder dem i den socialt udsatte position - og derfor er en ond cirkel.

9.3.3 Forskelle i målopfattelse giver dårligere hjælp

Det faktum, at der er uoverensstemmelse mellem elevernes og skolens mål, kan tolkes som et udtryk for, at der er divergerende forståelser af elevernes primære problemer og løsningsmuligheder. Dette kan i flg. Järvinen og Mik-Meyer være et problem for institutionernes mulighed for at kunne skabe forandring hos eleverne. Institutioner afspejler i deres optik altid bestemte måder at se verden på – og der er underliggende ideer om, hvad der er rigtigt og forkert, og hvad der er godt og dårligt. De underliggende ideer kan være uigennemskuelige for klienten, men for institutionen er det en fælles overbevisning, der ikke stilles spørgsmålstegn ved. Järvinen bruger Bourdieus begreb 'Doxa' for at forklare dette: "[Doxa er] det der siger sig selv og derfor ikke behøver at siges" (Boudieu i Järvinen & Mik-Meyer 2003:14). En del af denne doxa er institutionens måde at se klienterne og deres problemer - og institutionernes succes er betinget af, at klienterne er villige til at tilpasse sig denne doxa og problemforståelse³³. Klienternes og institutionens forståelse af problemerne

³³ En dybdegående diskussion denne sociale og interaktionistiske identitetsforståelse ses i afsnit 10.2.7, hvor det diskuteres, om mødet med 'systemet' former elevernes problemidentiteter ud fra fastlåste kategorier.

må altså være enslydende, for at eleven kan have gavn af institutionens hjælp (Järvinen & Mik-Meyer 2003:34). Hvis klienterne udfordrer doxa, udfordres institutionens muligheder for at skabe forandring hos klienten. Järvinen skriver "*hvis en personlig forandring og udvikling ikke antages at være et oplagt mål for alle klienter i det sociale arbejde, så vil en sortering af klienter fx i forhold til 'flytbarhed' og 'fastlåsthed' heller ikke være egnede kategorier at anvende i diagnosticeringen*" (Ibid.:15).

Hvis eleverne udfordrer Kofoeds Skoles opfattelse af, at det 'gode' er at blive udskrevet til succes på mål2 betyder det, at skolens problemforståelser kommer til kort. Hvis ikke skolens problemforståelse matcher elevernes, vil det ikke være muligt at skabe lindring og forandring i dette perspektiv - og Kofoeds Skoles arbejde vil i denne optik ikke være meningsfyldt (Ibid.: 34).

9.4 Opsummering: Målet med Kofoeds Skoles arbejde

Første del af analysen skulle undersøge elevernes opfattelser af målet med Kofoeds Skole arbejde. Overraskende har det vist sig, at alle de interviewede elever var relativt enige om, at målet og effekten IKKE stemte overens med det, der blev målt i mål2, og der kunne ikke ses forskelle i målopfattelsen, der kunne forklares med forskellige sandsynligheder for at blive udskrevet til succes på mål2. For alle de adspurgte elever var målet i højere grad at have et sted at være og have det godt i de timer, de var på skolen. Analysen viste altså en klar uoverensstemmelse mellem målopfattelsen præsenteret i Kofoeds Skoles resultatkontrakt og elevernes egne målopfattelser – en uoverensstemmelse i forståelsen af Kofoeds Skole som hhv. *Et sted at starte* og *Et sted at være*. Denne uoverensstemmelse kan med Hohnen og Torfings begreber forstås som en divergens mellem et 'aktiveringsrettet' workfare-fokus og et 'værestedsrettet' welfare-fokus – og er en divergens, der kan observeres i udviklingen af den danske velfærdsstat over de sidste årtier.

10. Analysedel 2: Generative mekanismer, hvad virker?

For yderligere at udfordre validiteten af den målemetode, hvormed Kofoeds Skole opgør effekten af deres arbejde, vil jeg tage udgangspunkt i den kritiske realistiske kritik af evidensbevægelsen og spørgsmålet om kausalitet og årsags-virkning-teorier. Pawson & Tilley argumenterer for, at en effekt i det sociale rum ikke kan ses ud fra et singulært årsags-virkningsforhold, men at man må finde de bagvedliggende generative mekanismer, som (med kritiske realistiskers ord) igangsætter fænomeneres kritiske potentialer. Med andre ord: Hvis vi ønsker at skabe meningsfuld viden om Kofoeds Skoles effekt, er det ikke nok at se på, om målene opnås – vi bør også igennem fortolkning forstå de generative mekanismer og finde ud af, hvad der er afgørende for, om arbejdet virker.

I det følgende vil jeg analysere hvilke mekanismer, der i de kvalitative interviews kan identificeres som afgørende faktorer for, om hhv. Kofoeds Skoles mål (at komme tættere på beskæftigelse) og elevernes egne mål (at have det godt mens man er på skolen) opfyldes.

10.1 Hvad er afgørende for at komme tættere på arbejdsmarkedet?

En kvantitative survey fra 2009 udfærdiget af Rådet for Socialt Udsatte om livet på de sociale ydelser viser, at de adspurgte borger på sociale ydelser nævnte 4 primære barrierer for at blive selvforsørgende: Helbred, manglende uddannelse og kvalifikationer, sprogbarrierer og arbejdsløshed (Müller et al. 2011). Helbred og manglende kvalifikationer identificeres også i et vist omfang hos interviewpersonerne fra Kofoeds Skole.

Helbredet nævnes af Hans:

Hans: Hvis jeg havde det bedre med ryggen, så havde jeg ikke noget imod at hjælpe til - og så kunne jeg arbejde mere. Men det er jo sådan. Men for mig er det rigtig godt at komme ud ad døren for at være et sted her. Når nu min ryg heller ikke kan klare et job. (Hans, linje 196-198)

Mik pointerer, at hans psykiske helbred ikke var foreneligt med et job, sidst han forsøgte at komme i arbejde:

Mik: Og da jeg så blev fyret, så ville de gerne hjælpe mig. Det var sgu en god arbejdsplads. Men jeg havde jo knald i låget, så de kunne ikke. Jeg havde sgu for meget knald i låget til at arbejde. (Mik, linje 356-358)

De manglende kvalifikationer nævnes direkte af Jasper:

Int: Og nu er du startet i aktiveringsforløb herude?

Jasper: Ja og så går jeg til sådan noget IT forløb herude også

Int: Nåh ja.

Jasper: Fordi det skal gårdmænd jo også kunne lige pludselig kunne hvis man skal arbejde (Jasper, linje 31-34)

Og Mik, der mener at hans primære uddannelse som elektriker ikke er up-to-date, og at han derfor ikke kan få job mere:

Mik: Men jeg er uddannet elektriker. Men den uddannelse har jeg ikke mere, fordi... Ja det er en længere historie (...) Ja altså. Jeg har været væk fra det i 15 år. Så jeg har den ikke mere. Så nu kan jeg ikke rigtigt få arbejde mere, jo. (Mik, linje 133-136)

Men ifølge eleverne er den helt altoverskyggende barriere manglende arbejdspladser. Alle interviewede elever peger på dette, når jeg spørger til, hvorfor de ikke har jobs. Et udsnit af citaterne ses her:

Int: Hvad skulle Kofoeds Skole gøre for at få endnu flere i arbejde?

Jasper: Skabe nogle flere arbejdspladser i samfundet. Det er det eneste man kan gøre. Det er jo ligesom ikke skolens bord. (...) Skolens opgave er jo at gøre folk arbejdsparete. Det er jo det, de kan bidrage med. Men det nytter jo ikke hvis der ikke er noget arbejde. (Jasper, linje 343-348)

Lilly: Men det er svært. Alle snakker jo om, at det er umuligt at finde et arbejde. (Lilly, linje 178)

Int: Hvad tror du, at du laver om et år?

Hans: jeg er sgu bange for, at jeg ikke har noget at lave. Altså jeg tror ikke at jeg har et job, hvis det er det, du mener

Int: Okay, hvorfor ikke?

Hans: Der er jo ikke nogle jobs at få. (Hans, linje 152-156)

Birgit: Jeg har lige søgt et i går. Men de kan først svare 2. Februar.

Int: nå ansøgningsfrist [utydeligt]

Birgit: Ja

Int: Hvad er det for et job?

Birgit: Det er lettere rengøring på institutioner.

Int: Okay. Det håber jeg at du får.

Birgit: Det gør jeg nok ikke, der er mange der søger jo. Og der er ikke så mange jobs og deles om. (Birgit, linje 27-33)

10.1.1 Individuelle eller strukturelle faktorer som afgørende?

Overordnet kan de barrierer, eleverne nævner, deles ind i 2 kategorier: Dem der handler om elevernes egne færdigheder og udfordringer og dem, der handler om samfundets udfordringer – altså manglende jobs (sidstnævnte som den, der lægges mest vægt på). Disse 2 kategorier kan ifølge Järvinen også identificeres i den sociologiske forskning om grunde til marginalisering. Her ses skillelinjen mellem forklaringer på samfundsniveau, hvor marginaliseringen primært skyldes offentlige problemer i samfundet som arbejdsløshed eller omfordelingsproblematikker, og forklaringer på individniveau, hvor marginaliseringen skyldes individuelle problemer som psykisk sygdom eller misbrug (Järvinen 2009:96).

Siden 1970'erne og 1980'erne har diskussionen om socialt udsathed i samfundsdebatten taget en drejning mod i højere grad at lægge vægt på individ-variable. Tidligere forklarede man marginalisering (hjemløshed, alkoholisme og kriminalitet) primært som et resultat af strukturelle variable, mens det i dag i højere grad forklares ved individ-variable som utilpassethed, manglende motivation, psykisk sygdom osv. (Ibid.:114). Flere forskere peger på, at denne udvikling også ses i velfærdsinstitutionernes sociale arbejde, hvor der i højere grad er sket en ansvarliggørelse af individerne selv (Järvinen & Mik-Meyer 2003:12; Åkerstrøm Andersen 2003:86ff). Ifølge Åkerstrøm Andersen skete der i slutningen af 1980'erne et radikalt skift i synet på ansvaret for klientens skæbne. Socialforvaltningen fik mere fokus på at skabe klienter, der kan tage ansvar for deres eget selv og egen skæbne (Åkerstrøm Andersen 2003:17f). Ifølge Järvinen er der særligt i behandlingsinstitutioner for stofmisbrugere de senere år kommet idealer om, at klienterne selv skal tage ansvar for eget liv³⁴ (Järvinen 2012).

Som nævnt ligger hovedvægten i elevernes forklaringer på de strukturelle variable. Men implicit i Koføeds Skoles målinger ligger en forventning om, at socialt arbejde på individ-plan kan ændre elevens mulighed for at komme tættere på arbejdsmarkedet, og altså i højere grad en forklaring af marginalisering med individ-variable. Samtidig arbejder Koføeds Skole i høj grad med handleplaner (og udskrivning med en arbejdsrettet handleplan betegnes som succes på mål²). Iflg. Åkerstrøm Andersen er der som en del af ansvarliggørelsen af klienterne selv sket en udvikling, hvor forholdene mellem individ og forvaltning kontraktliggøres i sociale kontrakter, eksempelvis med handleplaner. De sociale kontrakter forpligter klienten til en bestemt indstilling til at opstille egne mål og handle på disse og til at tage ansvar for eget liv (Åkerstrøm Andersen 2003:86ff, 167). Med dette ikke sagt, at Koføeds Skole ikke kan forklare udsathed og marginalisering med samfundsbegrundelser – blot at

³⁴ Det er her værd at nævnte, at Åkerstrøms analyse indeholder en beskrivelse af, hvordan disse kontrakter – der har form af empowerment og selvstændiggørelse af klienten – i virkeligheden er starten på en ny og mere intensiv klientliggørelse, parallelt til det Järvinen beskriver, diskuteret i afsnit 10.2.7 (Åkerstrøm Andersen 2003:128, Tove Rasmussen 2004).

denne måde at måle effekten bygger på en antagelse om, at grundene til marginalisering ligger hos individet.

Der er altså forskel i elevernes og skolens forståelse af de generative mekanismer bag målet om at komme tættere på beskæftigelse. Mens eleverne lægger vægt på strukturelle forklaringer af generative mekanismer, lægger Kofoeds Skole mere vægt på individuelle. Nedenfor vil jeg inddrage et perspektiv på denne diskussion af individuelle eller strukturelle faktorer som afgørende for marginalisering.

10.1.2 Etionalitet – det er kombinationen, der er farlig

I forlængelse af den tidligere nævnte analyse af stiafhængighed pointerer Jørgen Elm Larsen, at levevilkår ikke i sig selv kan betragtes som determinanter for socialt udsathed. Han mener, at en række risikofaktorer skal forstås som chanceuligheder. Når disse risikofaktorer skal identificeres, kan man skelne mellem kollektive og individuelle risikofaktorer. De kollektive er makro- eller meso-baserede risikofaktorer som arbejdsløshed og etnicitet. De individuelle er mikro-baserede og eksempelvis misbrug eller hjemløshed. At en person er arbejdsløs eller med en ikke-etnisk dansk baggrund er ikke en overhængende risiko i sig selv. Det er intersektionaliteten og kombinationen mellem individuelle risikofaktorer og kollektive risikofaktorer, der skaber de største risici:

”Det er således kombinationen af en specifik individuel sårbarhed og den strukturelle placering i det sociale rum, der skaber en giftig cocktail, som indebærer alvorlige risici for social eksklusion” (Elm Larsen 2009b:34)

Dette er et opgør med dikotomien om, hvorvidt marginalisering kan forklares som værende samfundets eller individets skyld. Iflg. Elm Larsen er det en kombination af faktorer på makro- og mikro-plan der er afgørende for, om individet ender i social eksklusion. De generative mekanismer kan herudfra forstås som en kombination af individuelle faktorer på mikroplan (eks. etnicitet) og strukturelle faktorer på makroplan (som manglende arbejdspladser). Denne forståelse af intersektionalitet ligger godt i forlængelse af kritiske realistisk forståelse af generative mekanismer som noget, der *i relation til hinanden* kan udløse fænomeners kausale potentialer, som beskrevet i afsnit 5.4.

10.2 Hvad er afgørende for, at eleverne kan lide at være der?

Det er vist i afsnit 9.1, at elevernes mål med at komme på Kofoeds Skole er at have det godt. Når der graves dybere i, hvad der skal til for at have det godt på skolen, træder to punkter frem: For det første at de ikke føler sig udstillet som afvigere og stigmatiseret på Kofoeds Skole og for det andet, at de føler sig fri fra 'systemet', når de er på Kofoeds Skole – primært baseret på den måde, de ansatte omgås dem. Derfor vil denne del af analysen handle om at forstå disse 2 umiddelbare generative mekanismer.

10.2.1 Fri for stigma på Kofoeds Skole

Alle eleverne beskriver det, men Hans siger det klarest:

Hans: Man kan snakke med alle, og man får det godt af at være herude. Udenfor så føler jeg lidt sådan en skam om at man ikke er med i samfundet, ikke?

Int: Føler du det?

Hans: Ja altså udenfor Kofoeds Skole. På Kofoeds Skole er det ikke sådan. Når man går ned mod stationen for eksempel. Så kigger folk på én og så er man ligesom bare en af dem der uden arbejde. (Lilly, linje 71-75)

Verden udenfor Kofoeds Skole er for ham et sted, hvor han ikke føler sig inkluderet. Han italesætter direkte, at han føler 'skam' og føler, at folk kigger på ham, når han går ned til stationen. For at forstå Hans og resten af eleverne, når de taler om, at de føler sig mindre værd udenfor Kofoeds Skole (og derfor mere værd på Kofoeds Skole), inddrages Goffmans og Beckers teorier om afvigelse, stemping og stigmatisering. Til fælles har de en relationistisk

forståelse af afvigelse som situationsbestemt og noget, der skabes i relationen med 'ikke-afvigere'.

10.2.2 Goffman og stigma

Erving Goffman beskriver 3 identitetsformer: Jeg-identitet (egen opfattelse af livssituation og personlighed), personlig identitet (det unikke, navn, fingeraftryk) og social identitet. Sidstnævnte kan forstås som en persons tilhørsforhold til sociale kategorier, hvortil der er knyttet en opfattelse om bestemte egenskaber. Goffman skelner mellem *tilsyneladende* og *faktisk* social identitet. Den tilsyneladende identitet er den, der anslås ud fra personens fremtræden ved første øjekast og den faktiske sociale identitet er den, han faktisk har. Det er netop i denne skelnen, at stigma kan opstå (Jacobsen & Kristiansen 2002:134f).

"Mens den fremmede er til stede i vores nærhed, kan det vise sig, at han besidder en egenskab, der skiller ham ud fra andre personer i den kategori, hvori han kunne tænkes indplaceret, og det af en mindre ønskværdig slags - han kan i ekstreme tilfælde vise sig at være en person, der er helt igennem ond, farlig, eller svag. Han reduceres derfor i vores bevidsthed fra at være et helt og almindeligt menneske til et fordærvet, nedvurderet menneske. At blive stemplet på denne måde indebærer et stigma, især når den pågældende derved bringes i meget stærk miskredit; af og til bliver det også kaldt for en svaghed, en brist, et handicap. Det indebærer en særlig uoverensstemmelse mellem den tilsyneladende og den faktiske sociale identitet" (Goffman 1975:44).

Stigma er en samfundsmæssig reaktion, der ødelægger individers identiteter. Derfor er vores identiteter også altid i fare, når vi møder andre mennesker. Vi er alle potentielt stigmatiserede, idet vi alle indeholder karakteristika, der ville afvige fra normen, hvis de blev afsløret (Jacobsen & Kristiansen 2002:134). Stigma ses i forskellige typer: Kropslig stigma (fysiske misdannelser), karaktermæssig stigma (psykisk sygdom, alkoholisme etc.) og tribal, stammemæssig stigma (etnicitet, race, religion) (Goffman 1975:46). Fælles for dem er, at det er karakteristika, der ifølge Goffman gør, at et individ afviger fra majoritetens (de normales) forventninger på en måde, der gør det uønsket.

"Med udgangspunkt i denne antagelse udøver vi forskellige former for diskrimination, hvorved vi effektivt, om end ofte utilsigtet, begrænser den pågældendes udfoldelsesmuligheder. Vi opstiller en stigmatteori, en ideologi for at forklare hans underlegenhed og overbevise os selv om den fare, han udgør" (Goffman 1975:46).

De normale vil undlade at vise den stigmatiserede respekt og omgås ham på lige fod som andre – også selvom den stigmatiserede rent faktisk selv føler, at han lever op til normalitetskravene (Jacobsen & Kristiansen 2002:135).

10.2.2.1 Mødet mellem stigmatiserede og normale: 'Blandede kontakter'

Når stigmatiserede og 'normale' møder hinanden i samme sociale situation, opstår det, Goffman kalder 'blandende kontakter', hvor begge parter tvinges til at konfrontere stigmaets årsager og virkninger. Disse er ubehagelige og skræmmende og kan få begge parter til at føle sig ubehageligt til mode. Den stigmatiserede føler sig ubehageligt til mode, fordi han ikke nødvendigvis ved, hvad de normale tænker om ham og derfor må tage sig i agt og være opmærksom på, hvilke indtryk han gør: *"Den stigmatiserede opdager måske, at han føler sig meget usikker omkring, hvordan vi vil identificere ham og tage imod ham"* (Goffman 1975:55). Den 'normale' føler sig samtidig ubehageligt til mode, fordi han er usikker på, hvordan og i hvor høj grad stigmaet skal italesættes for hverken at overspille sin rolle eller ignorere det åbenlyse i stigmaet (Jacobsen & Kristiansen 2002:136ff).

Alle vil helst have krav på samme respekt som normalen, og derfor forsøger de stigmatiserede ofte at opnå accept og anerkendelse på trods af afvigelsen ved at skjule eller kontrollere karakteristika – Goffman kalder det at 'passere'. Når dette sker, vil den stigmatiserede uværligt opleve psykiske følger, som fx angst eller følelse af splittelse (Ibid.: 139).

10.2.3 Becker og afvigelse

Med bogen 'Outsider – studier i afvigelsessociologi' tager Becker udgangspunkt i relationen mellem de afvigende og dem, der stempler disse som afvigere, når han beskriver stemping og afvigelse. Becker ser ikke såkaldte afvigere som en fast defineret gruppe i samfundet.

Afvigelsen er en konsekvens af andres opfattelse af, hvornår et individ overtræder samfundets normer og regler. Afvigelsen er således ikke en egenskab hos et individ, eller i en bestemt handling for den sags skyld, det skabes i andres reaktioner på handlingen, og der er ikke nødvendigvis universel enighed om, hvornår regler og normer overtrædes, og hvornår personen er en afviger (Becker 2005:35ff)

Becker skelner mellem 4 typer adfærd:

- *Konform adfærd* (efterlevelse af regler og ikke opfattet som afvigende)
- *Uforskyldt anklaget* (efterlevelse af regler og opfattet som afvigende)
- *Hemmeligt afvigende* (regelbrydning men ikke opfattet som afvigende)
- *Åbent afvigende* (regelbrydning og opfattet som afvigende)

Det er således ikke afgørende, om handlingen i sig selv bryder regler. Det er spørgsmålet om, hvorvidt handlingen *opfattes* som afvigende, der gør et individ til afviger.

Når en gruppe udviser samme adfærd, der stemples som afvigende, kan der opstå en afvigerkultur. Individet, der deltager i denne, bliver gentagende gange stemplet som afvigende, hvilket kan skabe en afviger-karriere, en negativ selvforståelse, der kan føre til en afviger-identitet: *"Oplevelsen af at blive grebet eller afsløret i at forbryde sig mod en regel er det altafgørende trin i udviklingen af en afvigende identitet – og en afvigende karriere"* (Becker 2005:10)

Individet opretholder således mønstre af handlinger, der stemples som afvigende, og vil til sidst gøre afvigelse til en del af sin identitet.

10.2.4 Eleverne opfattelse af stempling og stigma

Flere af eleverne fortæller på samme måde som Hans, at de føler, at omverdenen ser ned på dem som *mindreværdige*, når de møder mennesker udenfor Kofoeds Skole. Lilly fortæller, hvordan hun mener, at folk tror, at man er 'tossegal', når man kommer fra Kofoeds Skole.

Lilly: Altså, det kunne være godt, hvis andre mennesker kunne forstå at vi altså er meget normale herude. Folk er jo ikke farlige eller noget. Mange tror fandeme at vi er tossegale alle sammen herude, når de hører at man går herude. (Lilly, linje 142-145)

Med Goffmans forståelse kan dette betegnes som et karaktermæssig stigma, der af det omgivende samfund bringer den stigmatiserede i miskredit. Lilly beskriver, hvordan *hun* mener, at eleverne (og hende selv) ikke "er farlige eller noget" og derfor også i en vis grad lever op til normalitetskravene. På samme måde oplever Jasper, at han bliver sat i bås ud fra forestillinger, der ikke har noget med virkeligheden at gøre:

Jasper: Men altså. Det er jo heller ikke alle, jeg lige fortæller det til. Før jeg ligesom ved -

Int: [x] Hvad tænker du at de ville tænke?

Jasper: Det er jo ikke til at vide, men der er jo sådan nogen, du ved, som har sådan en eller anden forestilling, der ikke har noget med virkeligheden at gøre. Og så bliver jeg ligesom dømt og sat i bås.

Int: Ja

Jasper: "Du er en af dem", ikke. (Jasper, linje 201-208)

Men ifølge Goffman og Becker er det uden betydning for stigmatiseringen, hvorvidt eleverne objektivt set afviger eller ej. Stigma skabes i relationen med andre mennesker og ikke på en objektiv baseret karakteristika – og derfor har det principielt ingen betydning for stigmatiseringen om stemplingen med Jaspers ord 'har noget med virkeligheden at gøre' eller ej.

Merete fortæller, hvordan hun plejer at 'pynte på sandheden', når nogen spørger til, hvad hun laver:

Merete: Fortæller du folk, at du er på førtidspension?

Int: Nej jeg kommer tit udenom det ved at fortælle at jeg laver lidt keramik eller sådan noget her. (...) Det er jo fordi det er pinligt.

Merete: Synes du det?

Int: Ja især med det psykiske lidelser, det er i forvejen pinligt. (Merete, linje 69-73)

Dette kan ses som et tegn på det, Goffman kalder 'at passere'. Hun forsøger at opretholde accept og anerkendelse fra tilhøreren ved ikke at lægge vægt på det, der af omgivelserne kan betegnes som afvigende: førtidspensionen og den psykiske sygdom. På samme måde forklarer Mik, at han ikke fortalte, at han havde gået på Kofoeds Skole, da han fik et job:

Mik: Jeg sagde sgu ikke noget om, at jeg kom herude fra. Så ville de bare tro at jeg var syg i roen.

Int: Nå hvorfor det?

Mik: Sådan er det bare (Mik, linje 353-356)

Fælles for Merete og Mik er, at det er i 'de blandede kontakter' (mødet med de 'normale'), de passerer og skjuler den egenskab, der stemples som afvigende. Stort set alle elever forklarer, hvordan Kofoeds Skole er et sted, hvor denne stigmatisering ikke sker, fordi alle elever vil blive stemplet som afvigende, hvis de færdes i samfundet udenfor. Merete siger for eksempel:

Merete: Ja hvis du går rundt og siger, at du har en psykisk lidelse, så kigger folk mærkeligt på dig. Det er ikke det første jeg siger, når jeg møder folk... Men det kommer jo selvfølgelig an på hvilken diagnose du har.

Int: Også herude?

Merete: Nej, ikke herude. Her er alle jo lidt syge i hovedet [griner] (Merete, linje 76-80)

Og Jasper siger, i forlængelse af det ovenstående citat, hvor han fortæller, at han føler sig sat i bås udenfor skolen:

Jasper: Men altså, herude, så er vi jo alle sammen sådan lidt skæve. Så der ser man ikke ned på nogen. (Jasper, linje 210)

Afvigelsen er blevet en del af deres identitet, og der er skabt en såkaldt afvigerkultur, som gør afvigelsen (det at gå på Kofoeds Skole) til det normale. På Kofoeds Skole føler de sig ikke stigmatiserede. Ikke fordi de er anderledes, end de ville være udenfor, men fordi de ikke konfronteres med 'blandende kontakter' og stigmaets virkninger, der gør dem ubehageligt til mode. Lilly fortæller, hvordan hun tidligere var 'ikke-afviger' og ikke en del af kulturen på Kofoeds Skole:

Lilly: Og jeg havde alle mine fordomme som alle de andre mennesker. Jeg havde hørt Kim Larsens LP der om hvordan de stod og drak sig ihjel. Og så tænkte jeg at det er nok skide fulde grønlændere og langskæggede ulækre mænd. Sådan tænkte jeg.

Int: okay

Lilly: Og så blev jeg bare så overrasket.

Int: Ja

Lilly: De er jo helt fine alle sammen. Det er jo bare mennesker, der har trådt lidt skævt. Det er jo bare ligesom jeg så selv kom til at gøre. (Lilly, linje 34-42)

Dengang var Lilly ikke en del af afvigerkulturen – hun var 'normal' og følte derfor disrespekt. Men nu, efter hun selv er blevet udsat og går på Kofoeds Skole, er hun en del af afvigerkulturen – afvigelse er en del af hendes identitet (det hun kalder 'at træde skævt') og er ikke kædet sammen med disrespekt i hendes optik.

Den primære generative mekanisme bag det at have det godt på Kofoeds Skole er altså, at eleverne her ikke oplever stigmatisering. På Kofoeds Skole er eleverne sammen med andre i samme situation som dem selv i den såkaldte 'afvigerkultur', og de konfronteres derfor ikke med de blandede kontakter. Det betyder, at de ikke oplever sig som stigmatiserede i den tid, de er på Kofoeds Skole, og undgår angst og splittelse, som Goffman beskriver som reaktioner på at passere stigma.

10.2.5 Stigma i interviewsituationen

Stigmatiseringens betydning for, at eleverne har det godt, viste sig også tydeligt i interview-situationen. Som det er beskrevet i afsnit 7.1, var pilotinterviewene meget lidt brugbare. Det skyldes sandsynligvis, at de bar præg af at være en 'blandet kontakt' og derfor ubehagelige for både elever og mig som interviewer. Men også i de efterfølgende interviews mærkede jeg adskillige gange, at stigmaet lå latent. Her illustreret med et eksempel fra interviewet med Mik:

Int: Har du haft et misbrug også?

Mik: Et misbrug af hvad? Det har ikke noget med sagen at gøre.

Int: Nej, okay

Mik: Det, der har ødelagt mig, det er psykofarmaka. [Mik rejser sig op] Er du dum, eller hvad?

Int: Nej, det forstår jeg godt.

Mik: Du tror sgu bare at jeg sådan en forhutlet misbruger. Du tror du ved alt muligt. Du ved fandeme ikke en skid om mig.

Int: Mik, jeg spørger bare fordi jeg tit hører, at når systemet fucker op, så bliver det den sidste udvej

Mik: Nåh ja, det er rigtigt (Mik, linje 175-185)

Da jeg spørger Mik, om han har et misbrug, føler han, at han, med Goffmans ord "reduceres (...) fra at være et helt og almindeligt menneske til et fordærvet, nedvurderet menneske" når misbruget (den afvigende karakteristika) træder frem. Derfor bliver han sur. Min reaktion (som man kan diskutere om er etisk forsvarlig og ikke-neutral i interviewsammenhæng) er at træde over på hans banehalvdel. Med udtrykket 'systemet fucker op' forsøger jeg at træde ind i den kultur, de som afvigere på Kofoeds Skole har skabt.

10.2.6 Fri af systemet

Det andet punkt, der viser sig som afgørende for at eleverne har det godt på Kofoeds Skole, er at de føler sig fri af systemet. For at forstå denne generative mekanisme, vil jeg først illustrere, hvordan eleverne ser systemet og inddrage Järvinens og Mik-Meyers beskrivelse af klientliggørelse i velfærdsinstitutioner. Herefter vil jeg vise, hvordan Kofoeds Skoles ansatte både betragtes som 'hjælpere' på elevernes side og som 'opdragere' i opposition til eleverne og her inddrage Järvinens teoretiske bidrag om socialrådgiverens 'janusansigt'.

10.2.6.1 "Systemet gør ikke noget godt for nogen"

Når eleverne bruger begrebet 'Systemet', henviser de oftest til jobcentret, men begrebet bruges generelt også om alt negativt, der har at gøre med lovgivning, regler og offentlige indsatser. Specielt reglerne, der skal overholdes for ikke at blive økonomisk sanktioneret i forsørgelsesgrundlaget, er eleverne ikke tilfredse med. Hans føler sig i den grad presset af reglerne og 'systemet':

Hans: Og så skal man søge to jobs hver uge. Det siger lovgivningen.

Int: Nåh ja

Hans: Det er en stressfaktor. Man bliver irriteret og sådan lidt indebrændt.

Int: Ja det kan jeg godt forstå. Hvordan har du det med det?

Hans: Ja jeg hader det system. Jeg bliver syg i hovedet af det.

Int: Okay. Det lyder ikke rart

Hans: Jeg hader faktisk det system – det gør fandeme ikke noget godt for nogen. (Hans, linje 57-64)

Hans fortæller, hvordan han presses af reglerne om, at han skal søge jobs hver uge for at undgå at blive sanktioneret økonomisk. Han mener ikke, at dette "gør noget godt for nogen". På sin vis kan han have ret – i hvert fald viser en rapport fra KORA, at økonomiske sanktioner mod kontanthjælpsmodtagere virker som dobbelt-straf: "Først en økonomisk rådighedssanktion og sidenhen en lavere selvforsørgelsesgrad" (Caswell et al. 2011:10)

Birgit fortæller, at kommunen har sendt hende på jobsøgningskursus, som hun ikke ser værdi i:

Birgit: Et eller andet kursus om jobsøgning. Nu må vi se hvad det er.

Int: vil du gerne have et job?

Birgit: Ja selvfølgelig, men det er svært jo.

Int: Er det så ikke meget godt at få et kursus i jobsøgning?

Birgit: Nej det er jo bare noget, kommunen sætter mig til. Det er ikke fordi jeg gerne vil det eller lærer noget af det. Hun forstår ikke rigtigt hvad jeg gerne vil, min sagsbehandler. (Birgit, linje 17-23)

De sidder med en følelse af, at 'systemet' stiller urimelige krav, der ikke gør godt for noget – en opfattelse af, at der er regler for reglernes skyld. Både Birgit, Mik, Hans og Lilly giver udtryk for, at de ikke mener, at jobcentrenes medarbejdere har en reel forståelse af, hvem de er, hvad deres problemer bunder i, og hvad de har brug for. Lilly fortæller eksempelvis,

hvordan de to jobcentre-medarbejdere mente, at hendes problemer kunne løses med at komme i aktivering³⁵:

Lilly: Men det kunne jeg slet ikke, jeg skulle jo have styr på at få en bolig og sådan noget først. Jeg var jo en af de ældre og en af de få kvinder. Man kan ikke komme i arbejde, når man er alkoholiker. Det måtte jeg forklare dem. For at få hjælp til at få en bolig og komme ud af det druk, ikke. Men de var mest bare besluttet på at få mig i arbejde. (Lilly, linje 262-265)

Mik er endnu mere direkte i sin kritik af 'systemet' og socialarbejderne:

Mik: De har jo også tvangsmedicineret mig og tvunget mig til at tage min medicin, så jeg kunne komme i deres lortede aktiverings-pis. Og det er det, der har ødelagt mig. Og når man siger det til systemet. Så fatter de ikke noget. (Mik, linje 166-168)

10.2.7 Institutionelt skabte problemidentiteter

Margaretha Järvinen og Nanna Mik-Meyer har i bogen 'At skabe en klient' (2003) beskæftiget sig med relationen mellem klient og velfærdsinstitutioner, og giver med deres fokus på 'klientliggørelse' en mulig forklaring på, hvordan man kan forstå det, eleverne oplever i dette møde med 'systemet'.

Klientliggørelse handler i denne optik ikke blot om, at klienter pacificeres og gøres afhængige af det sociale system. Det handler om, at menneskelige problemer i mødet med systemet (velfærdsinstitutioner som socialforvaltninger og behandlingssteder) oversættes til systemsprog og lægges ind i de kategorier, institutionerne har defineret (Järvinen & Mik-Meyer 2003:9–10). Individets problem kategoriseres i mødet med institutionens personale (socialarbejderen), der diagnosticerer og begrebsliggør både individ, problemer og løsningsmuligheder ud fra disse kategorier, der passer ind i institutionens forståelsesramme: "Diagnosticeringen skaber med andre ord en klienttype, der modsvarer institutionens kategorier" (Järvinen & Mik-Meyer 2003:10ff, 18). På denne måde skaber velfærdsinstitutioner det, Järvinen og Mik-Meyer kalder 'problemidentiteter', fx 'hjemløs', 'arbejdsløs' eller 'behandlingskrævende misbruger'. Disse identiteter siger ikke noget om individet selv men er forankret i og formet af velfærdsinstitutionen. Individene gøres til sager – og en sag er aldrig et helt menneske. Det er en model af karakteristika, som en klient må udvise for at passe ind og få hjælp af institutionerne (Ibid.: 11, 16).

Socialarbejderne er typisk ikke beviste om denne klientliggørelse, men den er nødvendig for at problembeskrivelsen reflekterer institutionens og systemets organisering – og derved for at klienten kan få hjælp af institutionen. Men det er altså oftest institutionens beskrivelse af klienten og dennes problemer, der får forrang over klientens egne beskrivelse (Ibid.: 18-19). Lilly beskriver, i dette tidligere nævnte eksempel, hvordan hun mener, at hendes selvforståelse var i 'karambolage' med socialrådgiverne:

Lilly: I starten, hvor jeg var i karambolage med jobcentret. Der sad bare to uerfarne derinde, der bare ville have mig ud i arbejde som det eneste. Så sagde jeg også, at ved du hvad, jeg skal slet ikke være i matchgruppe 1, for jeg er alkoholiker, og de havde allerede gang i at jeg skulle ud i jobtræning og alt muligt.

Int: Okay

Lilly: Men det kunne jeg slet ikke, jeg skulle jo have styr på at få en bolig og sådan noget først. Jeg var jo en af de ældre og en af de få kvinder. Man kan ikke komme i arbejde, når man er alkoholiker. Det måtte jeg forklare dem. For at få hjælp til at få en bolig og komme ud af det druk, ikke. Men de var mest bare besluttet på at få mig i arbejde (Lilly, linje 257-265)

Bjarke føler ligeledes ikke, at socialrådgiverne på jobcentret forstår, hvem han er:

Bjarke: De vil have at jeg skal alt muligt. I aktivering og sådan. Men det kan jeg ikke rigtigt.

Int: Hvordan det?

Bjarke: Altså jeg er arbejdsløs, siger de. Og så skal man have et job.

Int: Men det har du ikke lyst til?

³⁵ Fx som beskrevet i analysedel1 hvordan jobcentrets perspektiv er langt mere arbejds- og workfare-orienteret end elevernes

Bjarke: Jeg er psykisk syg jo. (Bjarke, I interviewet med Hans, linje 136-140)

Bjarke betegner sig selv som psykisk syg og ikke som arbejdsløs, hvilket jobcentret gør. I Järvinen og Mik-Meyers optik har Bjarke og Lilly fået problemidentiteten 'arbejdsløs'. Begge mener dog, at deres problemer ikke drejer sig om manglende arbejde – men om noget helt andet og mere individuelt, som systemet ikke har blik for. Mik føler på samme måde, at han har fået en problemidentitet som 'psykisk syg' og derfor bliver tvangsmediceret – ikke noget, der i hans egen optik kommer noget godt ud af. Problemerne og problemløsningen er af socialarbejderne skabt ud fra institutionernes kategorier, og ikke ud fra det, klienterne selv føler. Work-first-tilgangen, som første analysedel viste, at man kan identificere i danske velfærdsinstitutioner, kan så og sige skygge for de problemer, der fylder for klienterne selv (hjemløshed, psykisk sygdom etc.). De skubbes i baggrunden til fordel for arbejdsfokus, hvilket er paradoksalt og kontraproduktivt, da disse problemer kan betyde, at eleverne bevæger sig længere væk fra arbejdsmarkedet, end de ville have gjort, hvis der var fokus på at løse dem³⁶.

Järvinen og Mik-Meyers perspektiv på klientliggørelse handler om, at velfærdsinstitutionerne har afgrænsede forståelsesmuligheder, og kun kan se individer som 'sager'. Deres perspektiv kan bidrage til at forklare, hvorfor eleverne føler, at de ikke bliver forstået og set som det de er – men bliver bare sat i kassen som 'en af dem, der skal have et job'. Men Järvinen og Mik-Meyers perspektiv handler også om, hvordan klienternes egne identiteter og selvforståelser klientliggøres i mødet med systemet. I de tilfælde, der her er beskrevet, står elevernes selvforståelser i modsætning sagsbehandlerens kategoriseringer af dem, de er klart uenige i den kasse, de puttes ned i – og klientliggørelsen er altså ikke sket i den forstand. Måske kan dette også forklare, hvorfor det ikke er lykkedes jobcentret at få hverken Lilly eller Hans i arbejde³⁷.

I denne henseende er det værd at nævne, at Järvinen og Mik-Meyers perspektiv på identitetsmæssig klientliggørelse i borgerens møde med velfærdsinstitutioner også har mødt kritik. Iflg. Benny Karpatschof er det udtryk for en socialdeterminisme og fremstilling af socialarbejderen som stupid undertrykker, der ikke har hold i virkeligheden. Han mener at kende til steder i velfærdssystemet, der ikke er præget af institutionelle problemidentiteter, og som kan (i modsætning til hvad Järvinen og Mik-Meyer mener) se det hele menneske i en klient og ikke blot en sag (Karpatschof 2004:686f).

10.2.8 Kofoeds Skole som opposition til 'systemet'

For langt de fleste elever sættes Kofoeds Skole i modsætning til systemet. Eksempelvis for Lilly:

Int: Tænker I Kofoeds Skole som en del af systemet, eller som noget andet?

Lilly: Ej det er jo stadig bare Kofoeds Skole. Kofoeds Skole vil også noget andet, jeg føler ikke, at de er i lommen på systemet. (Lilly, linje 179-181)

Det er netop med denne modsatrettede placering, der blandt andet forklarer, hvorfor eleverne godt kan lide at være på Kofoeds Skole. Eva beskriver Kofoeds Skole som mindre regelstyret:

Eva: Ja det er ikke ligesom i jobcentret, der skal man komme fra der til der. Her kommer man jo lige når man synes. Man skal bare være her i hele timer. (Eva, linje 66-67)

Bjarke, der ellers er ordknap, er direkte i sit udsagn om kommunen:

³⁶ Parallelt til dette er diskussionen om problemets form i det sociale arbejde. Som vist i afsnit 3.3 er et kritikpunkt imod evidensbevægelsen, at det ikke tager højde for, at problemets form i socialt arbejde er 'vildt', dvs. uens og ikke med standardiserbare løsninger. Samme forklaring kan gøre sig gældende i elevernes møde med systemet: De føler sig ikke set som individer, men sat i kategorier, som om deres problemer var tamme og kontekstafhængige.

³⁷ Dette lægger sig op ad det, Järvinen og Mik-Meyer kalder 'benægtelsesdiskurs': Institutioner kan kun hjælpe klienter, hvis de accepterer systemets diagnosticering af dem (Järvinen & Mik-Meyer 2003:31)

Int: Okay. Så du er ikke i aktivering og sådan noget?

Bjarke: Nej jeg kan bare godt lide at være her. Inde på kommunen får jeg det dårligt af at være. (Bjarke, I interviewet med Hans, linje 132-134)

Når de spørges ind til, hvad det er, der gør, at Kofoeds Skole adskiller sig fra 'systemet' viser det sig, at det primært handler om relationen til de ansatte på Kofoeds Skole. Oftest personificeret i Lennard og Claus, der er værkstedsledere på produktionsværkstedet. Lilly fortæller, hvordan hun sætter pris på deres omsorg:

Lilly: De har en omsorg, så du tror, at det er løgn.

Int: hvordan?

Lilly: Hvis man har været væk to dage, så ringer de.

Int: Nå?

Lilly: Og det er slet ikke fordi det er et arbejde, man skal passe. Det er ren omsorg. De er meget rummelige. Og de siger ikke at man skal gøre noget. Det handler meget om hvad man selv har det godt med. (Lilly, linje 137-143)

Aktiviteten på Kofoeds Skole sker på Lillys egne præmisser, og værkstedslederne er omsorgsfulde men ikke kontrollerende, mener hun. Det samme mener Eva:

Eva: Ej faktisk er de gode chefer. De kan håndtere alle herude. Lige meget hvor underlige folk er. (Eva, linje 36-37)

Generelt er rummeligheden italesat af flere af eleverne. Jasper italesætter det samme:

Jasper: Og Claus og Lennard lader også folk komme her lige meget hvad de bøvler med. Ikke noget med at sætte folk i bås. Eller bestemme at de skal dit og dat. (Jasper, linje 318-319)

Adskillige gange i løbet af tiden på produktionsværkstedet oplevede jeg en afslappet, humoristisk og ligeværdig tone mellem værkstedsledere og elever – en tone, der stod i skarp kontrast til den måde, eleverne forklarede stemningen på jobcentret.

Lennard: Lilly, sidder du lige og roser os?

Lilly: Ja jeg sidder lige og roser jer. [Claus kommer hen til bordet]

Lennard [henvendt til Claus]: Hun siger, at vi er rummelige

Int: [Griner], Ja, jeg bliver også helt overrasket [Lennard griner]

Claus: Man skulle ikke tro, at hun kendte dig, Lennard. [alle griner]. (Lilly, linje 143-152)

10.2.9 Mik og opdragelsesanstalten

Dog er Mik af en helt anden overbevisning. Han italesætter direkte, at Kofoeds Skole de seneste år har taget en drastisk drejning hen imod at være en 'opdragelsesanstalt', og at dette skyldes de ansatte.

*Mik: Før i tiden kunne man være noget. For sig selv og for skolen. Sådan er det ikke mere. Nu er man en, der skal opdrages. Det er der ikke nogen, der får det bedre af. Min eget personlige mening er, at de kan prøve på alle mulige måder at opdrage mig. Det kommer **ikke** til at ske [hæver stemmen]. (Mik, linje 57-60)*

Mik mener på samme måde som de andre elever, at målet med at gå på Kofoeds Skole er at have det godt imens man er der. Men han mener ikke, at skolen opfylder dette mere og det begrundet han primært med, at de ansatte har ændret attitude og rolle overfor eleverne:

Mik: Jeg tænker bare, de kan rende mig i røven. (...) den nye generation af lærere, der er børnehavepædagoger, der tror, at de kan lære os noget. De vil bestemme hvad vi skal. De tror de ved det hele. (Mik, linje 62-65)

10.2.9.1 Socialarbejdets janusansigt

Det, at Mik oplever socialarbejderne på én måde, og de andre elever oplever dem på en anden måde, kan måske være et tegn på det, som Järvinen og Mik-Meyer beskriver som socialarbejdets 'janusansigt'. De beskriver det paradoks, der ligger i det sociale arbejde, når socialarbejderne på én gang skal diagnosticere/kontrollere klienterne og samtidig hjælpe/støtte dem (Järvinen & Mik-Meyer 2003:19).

Bredt set opfattes socialt arbejde som *det at hjælpe mennesker*. Iflg. Bourdieu vil en hjælperelation dog altid være asymmetrisk og præget af symbolsk magt. Giveren af hjælpen fremstår generøs, mens modtageren må vise taknemmelighed – også selvom han ikke er glad

for gaven. På samme måde er socialt arbejde altid udtryk for ulighed, og klienten er derfor i en underlegen position, præcis som i en 'gavegiver'-situation. Mange socialarbejdere erkender ikke magten og har ikke en selvforståelse af sig selv som magtfulde. Men det er Järvinens pointe, at relationen mellem socialarbejder og klient altid indeholder meget magt og kontrol – også selvom der er fokus på 'hjælp til selvhjælp' på klientens egne præmisser, hvor socialarbejderen skal støtte klienten til at tage egne beslutninger og have magt over eget liv. Dette paradoks kan både afstedkomme muddet i dialogen mellem socialarbejder og klient og være svært for socialrådgiveren at håndtere. (Järvinen 2006:79–81) (Järvinen & Mik-Meyer 2003:19)

I forlængelse af dette beskriver Järvinen og Mik-Meyer i antologien 'At skabe en professionel'. hvordan rammerne i dagens velfærdssamfund betyder, at socialarbejdere arbejder under nye, paradoksale vilkår. På den ene side betyder nye velfærdsidealer, at ansvaret lægges over på individet selv, og at 'hjælp til selvhjælp' i højere grad er blevet målet og socialarbejderens rolle har karakter af facilitator frem for ekspert. På Kofoeds Skole ses det i visionen om, at skolen skal yde hjælp til selvhjælp, og at det bør være den enkelte elevs motivation, der er drivende. På den anden side er der i stadig højere grad fokus på standardisering og styring af velfærdsindsatser – fx i bølgen af evidensbaserede metode (virksomme metoder skal udbredes til *alle* klienter). Dette paradoks skal den professionelle (socialarbejder) håndtere i arbejdet med klienterne (Järvinen & Mik-Meyer 2012:13ff).

Da jeg ikke har lavet deciderede interviews med socialarbejderne på Kofoeds Skole, er det svært at sige, om dette gør sig gældende i deres arbejdsforhold. Og da Kofoeds Skoles ansatte ikke har decideret beslutningskompetencer fx i forhold økonomiske sanktionering i forsørgelsesgrundlag, kan den kontrollerende del være nedtonet for dem i forhold til andre socialarbejdere. Men da de befinder sig i en hjælperelation til eleverne med beslutningskompetence i forhold til aktiviteter på skolen (og eksempelvis er dem, der uddeler spisebilletter) kan paradokset meget vel også være tilstede her. Fx fortæller Hans:

Int: Hvad med Lennard og Claus, hvordan hjælper deres arbejde på det?

Hans: De er gode. Men kan få en snak med dem og sådan noget. Men jeg er ikke fortrolig, jeg jo ikke rigtigt om de bare vil hjælpe mig eller kan finde på at sige til kommunen at jeg ikke skal være her, eller sådan noget. (Hans, linje 170-172)

Det kan altså tyde på, at i hvert fald eleverne oplever socialarbejdernes janusansigt. Men så længe, den hjælpende/støttende side fylder mest, er personalet afgørende faktor for, at Kofoeds Skoles arbejde er effektivt på elevernes eget mål: At have det godt mens de er der. Når den asymmetriske relation træder i fokus og den symbolske magt og kontrol bliver tydeligere (som i relationen med Mik) opleves relationen de ansatte ikke som en positiv generativ mekanisme i forhold til at have det godt på Kofoeds Skole.

10.3 Opsummering: Hvad skal der til for at målene nås?

Denne del af analysen tager udgangspunkt i den kritiske realismes fokus på generative mekanismer, der også er en kritik af evidensbevægelsen: Der er ikke fokus på at forklare "What causes something to happen" (Sayer 2000:14). Dette undersøges som en analyse af, hvad der i elevernes optik skal til for, at Kofoeds Skoles arbejde har effekt, hvilke generative mekanismer, der i deres optik er betydningsfulde for, at de hhv. kommer i arbejde (Kofoeds Skoles mål) og har det godt, mens de er der (elevernes eget mål).

Førstnævnte kunne ud fra elevernes synspunkt i høj grad forklares med strukturelle faktorer. De mener, at de største barrierer for arbejdsmarkedsintegration er manglende arbejdspladser eller fleksibilitet fra arbejdsgiverne. I forhold til deres egne mål identificeres to hovedårsager til, at de har det godt på Kofoeds Skole: At de ikke føler stigma samt at de føler sig 'fri af systemet' på skolen. Når disse ikke er opfyldt, er der risiko for, at effekten formindskes, at de ikke har det så godt. Eksempelvis beskriver Mik, hvordan han ikke mener, at han har det godt

mere på Kofoeds Skole, fordi personalet er blevet 'ligesom i systemet'. Han føler sig nu lige så misforstået og klientliggjort på skolen, som han gør på jobcentret, og derfor mener han ikke, at skolens arbejde har effekt mere.

11. Diskussion

Analysen har vist, hvordan man kan udfordre Kofoeds Skoles effektmåling med kvalitative brugerevalueringer på to punkter: Målforståelsen og de generative mekanismer bag. Spørgsmålet er, hvad dette betyder for validiteten af målingen, samt hvordan man meningsfyldt vil kunne måle effekten af Kofoeds Skoles arbejde med denne undersøgelse i baghovedet.

11.1 Divergens i målopfattelser – hvad betyder det for målingen?

Der er en divergens mellem Kofoeds Skoles effektmåling og den effekt, eleverne både ønsker og oplever ved at komme på Kofoeds Skole. De adspurgte elever ytrer ikke direkte håb eller forventning om, at de skal udskrives til en forbedret beskæftigelsessituation (som er skolens primære effektmål) – for dem handler det om hovedsageligt om at have det godt i de timer, de er på værkstederne. Herudover handler det om at tjene en spisebillet, så de kan få frokost på skolen, og at nedbringe deres alkoholindtag.

Ifølge Kofoeds Skoles forstander Robert Olsen er mål2 er ikke nødvendigvis den effekt, Kofoeds Skole ideologisk arbejder hen imod. I DR2s program 'Debatten' debatterede Roberts Olsen med Inger Støjberg (tidligere beskæftigelsesminister for Venstre) om netop dette. Inger Støjbergs pointe er, at vi skal stille krav til mennesker udenfor arbejdsmarkedet, fordi de skal deltage. Til dette svarer Robert Olsen:

Kofoeds Skoles står for at man skal stille krav til folk. De skal inviteres med i et arbejdsfællesskab, hvis de kan (...) Men der er forskellige præmisser, og det er altså ikke alle, der kan være inde på det arbejdsmarked, der er i dag. (...) For disse handler det om noget andet, der skal de lære at være i blandt andre og håndtere deres egne liv (...) Det er vigtigere. (DR2 2014:42:00)

Det ensidige mål, der opstilles med mål2, er altså ikke det, Robert Olsen her lægger vægt på. Han italesætter i stedet socialitet og personlig udvikling som den ønskede effekt for en del af eleverne, der ikke kan være en del af et arbejdsfællesskab. Det samme gør afdelingsleder Ellen Christensen – ifølge hende arbejder skolen primært hen imod at eleverne skal have et 'leveværdigt' liv. I forlængelse heraf beskriver Kofoeds Skoles kommunikationsmedarbejder Thomas Pedersen succeskriteriet således i en DR dokumentar: "Vi arbejder med nogle mennesker, der går langs med gangene, når de starter her. Og der er et godt resultat, at folk kommer ud og gå midt på gangen" (DR2 2015:26:00)

Men Kofoeds Skole er underlagt Socialministeriet og en beskæftigelsespolitik, der er workfare-domineret, og skolen får penge for at få folk i arbejde og skal derfor effektmåle, om de lykkedes med dette.

At der kan findes en divergens mellem skolens ideologiske mål (i retningen af elevernes welfare-orientering) og skolens pålagt mål (i retningen af beskæftigelsespolitikens workfare-orientering) kan forstås som det, Dorte Caswell kalder 'det sociale arbejdes handlemuligheder': "At der er handlemuligheder i socialt arbejde betyder, at praksis udfoldes i et spændingsfelt mellem aktørernes forståelser og handlinger på den ene side, og de strukturelle betingelser – herunder politiske, organisatoriske og socialdemografiske – på den anden side" (Caswell 2005:12).

Netop dette pointerer Lipsky, som nævnt i afsnit 2.2, også i sit arbejde om Street Level Bureaucrats. Det er frontarbejderne, der tager de egentlige beslutninger mere end det er lovgiverne, for det er frontarbejderne, der implementerer love og beslutninger i det reelle arbejde. Skal man tro Robert Olsen og Ellen Christensen bruger skolen – og de ansatte – altså denne handlemulighed og udfolder praksis og det sociale arbejde ud fra andre forforståelser og ideologier end de strukturelle og politisk bestemte betingelser.

11.1.1 Divergens mellem politisk mål og reelt mål

Denne absurditet, der ligger i at eleverne og skolens ideologi ifølge forstanderen beror på en anden målopfattelse end den, deres arbejde effektmåles på, er ikke ukendt på det sociale område. Denne divergens mellem policy-logikken om, at 'alle skal i arbejde' og meningslogikken blandt Kofoeds Skoles elever om at 'alle skal have det godt', pointeres også af Rådet for Socialt Udsatte som kommentar til den seneste kontanthjælpsreform, der havde styrket fokus på, at alle skal uddanne sig eller arbejde:

[Fokus på uddannelse og arbejde] bør aldrig ske på bekostning af de mennesker, som enten ikke kan arbejde, eller som ikke er et arbejde forundt for øjeblikket. Alle uanset baggrund skal modtage en respektfuld, nærværende og individuel tilrettelagt hjælp, som gør det muligt at opretholde en tilværelse, hvor man kan betale de mest basale ting som husleje og ordentlig mad, og hvor man kan deltage i samfundslivet på et rimeligt niveau. Alle skal mærke, at de er værdige modtagere af hjælp uanset grunden til deres behov (Rådet for Socialt Udsatte 2014).

Samme synspunkt fremlægges af Jens Guldager i artiklen "Helhedssynet i socialt arbejde – er det stækket af de senere års socialpolitiske tiltag?", hvor han blandt andet diskuterer betydningen af udviklingen fra welfare til workfare:

Det betænkelige er – først og fremmest i forhold til mennesker med problemer ud over arbejdsløshed (psykisk syge, misbrugere, familieproblemer m.v.) – at de bliver jaget rundt i diverse aktiveringer, arbejdsprøvninger mv. ., i mange tilfælde helt udsigtsløst, fordi der ikke samtidigt bliver arbejdet med deres andre problemer, der ofte netop udgør barrierer for at de kan få og holde et arbejde (Guldager 2011:23)

Kofoeds Skoles ideologiske synspunkt, der præsenteres af Robert Olsen og medarbejderne, er altså ikke fremmed i den sociale verden – og ligger godt i spænd med den kritik, der for mange frontarbejdere er overfor styrings- og målingsparadigmet (beskrevet i afsnit 2.1). Men ikke desto mindre divergerer målopfattelsen fra det succeskriterium og effekt mål, der opstilles for deres arbejde i resultatkontrakten – og det har betydning for validiteten.

11.1.2 Betydning for validiteten af målingen

Forskellen i målopfattelserne betyder ikke i sig selv, at målingen af, hvorvidt eleverne udskrives til en forbedret beskæftigelsessituation, er mindre valid. Men det betyder, at dette mål som udtryk for effekten af Kofoeds Skoles arbejde er mindre validt. For hvis man målte effekt som 'at have det godt mens man er på skolen' (der af eleverne betegnes som den ønskede effekt) ville resultatet blive et andet, end når man måler det som mål2.

Kofoeds Skoles måling er som sagt implementeret som en top-down-måling på baggrund af policy-logikker på socialområdet: Kofoeds Skoles ledelse står på mål overfor Socialstyrelsen for hvor meget, deres indsats kan spare samfundet for, og bliver derfor målt direkte på ændring i elevernes beskæftigelsessituation. I følge Ejler et. al. er denne ensidige top-down implementering af effekt mål problematisk, hvis man vil udvikle valide og brugbare mål. De skriver: "Det kræver, at organisationer hele vejen gennem styringshierarkiet (...) indgår i et dialogbaseret samarbejde for at finde en fælles definition af, hvad effekten af den offentlige service skal være" (Ejler et al. 2008:34). Uoverensstemmelsen mellem elevernes og skolens opfattelser af målene er altså (ud fra denne optik) kritisk for validiteten af Kofoeds Skoles måling. Derudover skrev jeg i afsnit 2.3, at validitet i dette speciale forstås som 'Hvorvidt instrumentet belyser det, det skal'. Ud fra elevernes synspunkt belyser effektmålingen ikke det, den skal, og den er derfor langt fra valid i deres optik. Merete spurgte mig i forbindelse med interview, hvad præcis specialet skulle handle om. Hendes reaktion på min forklaring illustrerer denne validitetsproblematik meget godt:

Int: Det skal handle om, hvordan man kan måle det arbejde, Kofoeds Skole gør.

Merete: Kan man det så?

Int: Det tror jeg godt, jeg tror bare der er mange forskellige muligheder for, hvordan man kan måle, og så er der også mange forskellige muligheder for, hvad man kan finde ud af.

Merete: Ej. Det er der nemt nok at måle. De første 10 år af mit liv, der virkede arbejdet ikke, for der drak jeg rigtig meget, og så røg jeg ind og ud ad hospitalerne hele tiden og havde det ad helvede til. Men så begyndte det at virke, da jeg gik herude og fik det godt.

Int: Ja det kan jeg godt se. Men nogle ville sige, at det først har virket rigtigt, når du kom i arbejde

Merete: Men det kan jeg jo ikke. Så ser det jo ud til at der ikke er noget, der virker.

Int: Ja...

Merete: Det er sku da dumt! (Merete i interview med Hans, linje 242-254)

Hans lægger sig op ad denne kritik med følgende udbrud, som også har lagt navn til nærværende speciale:

Hans: Jeg er ligeglad med det der effekt. Jeg kan bare godt lide at være her. (Hans, linje 259)

Denne kritik er i og for sig ikke en fuldstændig kritik af evidens-fokusset, men en kritik af den workfare-fokuserede policy-logik bag målforståelsen af Kofoeds Skoles arbejde og herudfra af den måde, effekten måles på. Man kan godt forestille sig, at et kvantitativt mål kunne indfange elevernes oplevede effekt, eksempelvis kunne der måles på udviklingen af alkoholindtag eller på trivsel.

11.2 Generative mekanismer – hvad betyder det for målingen?

Det andet primære kritikpunkt af validiteten af Kofoeds Skoles måling er det manglende blik for de generative mekanismer – de strukturer, der er afgørende for, at Kofoeds Skoles arbejde har effekt. I analysen diskuteres dels, om det er individuelle eller strukturelle mekanismer, der er afgørende for at eleverne udskrives til succes på mål². Derefter identificeres to primære årsager til, at eleverne oplever, at de får det bedre, når de er på Kofoeds Skole: Fraværet af stigmatisering og fraværet af 'systemet' og den klientliggørelse og problemforståelse, de oplever her.

Netop de generative mekanismer er det, den kvalitative metode kan bidrage med. De eksperimentelle, kvantitative analyser viser en effekt ud fra en singular kausalitetsforståelse fra A til B, men kan ikke på samme måde som de kvalitative metoder undersøge 'den sorte boks' mellem de to punkter og vise, hvad der er afgørende for, at effekten opnås. Derfor kan evidensfokusset kritiseres for at nedbringe validiteten på dette punkt. Med effektmålingen af mål² finder Kofoeds Skole aldrig ud, hvorfor en indsats virker eller ikke virker. Afdelingsleder Ellen Christensen fortæller en anekdote, der viser et eksempel på, hvor galt det kan gå, hvis effektmål misforstås, fordi man ikke har viden om processen og de generative mekanismer hen mod slutmålet.

Resultatkontrakten og rammeaftalen med Københavns Kommune var for et par år siden endnu mere job-fokuseret: Her fik Kofoeds Skole udbetalt bonusser alt efter, hvor mange elever, det lykkedes dem at få udskrevet til beskæftigelse. En af de elever, der med Ellens Christiansens ord er 'i den helt tunge del af målgruppen' blev udskrevet efter at have været et par år på Kofoeds Skoles produktionsværksted. Københavns Kommune registrerede, at efter udskrivningen (som blev registreret som 'uoplyst' i Kofoeds Skoles registersystem) stoppede eleven med at få udbetalt sin kontanthjælp. Kommunen registrerede ham derfor som 'ikke på offentlig forsørgelse' og udbetalte bonussen til Kofoeds Skole, fordi de betragtede ham som værende i arbejde. I virkeligheden viste det sig nogen tid efter, at eleven havde 'fået for meget af systemets regler' og var flyttet ud i en skov og levede af småkriminalitet. Ikke ligefrem en succeshistorie – selvom det i kommunens registersystem så sådan ud³⁸.

Hvis man vil sikre validiteten af effektmålingen af socialt arbejde, er det således stærkest både at inddrage evidensbaserede, eksperimentelle kvantitative målinger samt kvalitative fortolkende undersøgelser af processen mod sluteffekten.

Et udbredt værktøj til at belyse vejen mod effekten er indsats-resultatkæder – oftest kaldet forandringsteorier – som er teorier eller forventninger om, hvordan man opnår en ønsket forandring. Der opstilles en model for hvilke mål, der skal nås, og hvilke kort- og langsigtede

³⁸ Anekdoten er frit genfortalt efter en samtale med Ellen Christensen d. 12/2-2015

resultater og aktiviteter, der skal til for at disse forventes at kunne nås. Ifølge Ejler et. al styrker dette transparensen af effekten af en indsats, samtidig med at det sikrer, at organisationen har et samlet mål (Ejler et al. 2008:47, 135). Udviklinger af forandrings-teorier er af flere evaluatoreer betragtet som en mulig løsning i spørgsmålet om generative mekanismer i kvantitative målinger (eks. Dansk Evalueringselskab 2009). Jeg vil dog mene, at selvom man formulerer en forandringsteori, har man stadig antagelser om singulære kausalforhold og årsags-virkningsforhold ($A \rightarrow B$) (Ejler et al. 2008:47), og det er derfor ikke en brugbar måde at identificere uobserverbare generative mekanismer. I den kritiske realistiske optik kan disse for det første ikke observeres direkte, men kun identificeres ud fra teoriinddragelse og fortolkning, og for det andet kan de ikke betragtes som determinerende eller lovmæssigheder (Buch-Hansen & Nielsen 2005:26).

11.3 Evidens fordrer én type viden – ikke som et bevis

Det kan altså ses, at evidensbevægelsen – i form af det eksperimentelle paradigme og dennes indflydelse på evalueringen af Kofoeds Skoles arbejde i resultatkontraktens mål2 – betyder, at der er klare udfordringer for validiteten af effektmålingen. Dels er målforståelsen ikke ens i hele organisationen, og dels er der udelukkende fokus på det enkeltstående resultat og ikke vejen derhen og de generative mekanismer bag. Som følge heraf vil jeg slutte, at evidensbaserede effektmålinger ikke giver viden, der er beviseligt entydigt gyldigt og sandt, men blot er én måde at fremlægge viden på, som kan udfordres af andre metoder, der ligger lavere på evidenshierarkiet. Med dette vil jeg dog ikke sige, at kvalitative interviews giver mere valid viden om sociale effekter – men i stedet lægge mig op ad Krogstrup, der siger, at ontologiske, epistemologiske og metodiske standpunkter er førvidenskabelige, og at videnskaben derfor heller ikke er i stand til at konkludere, hvad der bør være grundlaget for valget i mellem disse. Derfor er intet vidensparadigme bedre end et andet, og ét paradigme kan derfor heller ikke producere mere 'rigtig' viden end et andet – heller ikke selvom det er et RCT-forsøg, der ligger højest på evidenshierarkiet (Dahler-Larsen & Krogstrup 2001:95).

I denne optik er det også interessant, at Donald Campbell, der var den første til at introducere evidensbegrebet på det sociale område, og som forskningscentret på SFI er opkaldt efter, ifølge Flyvbjerg har taget en 180-graders vending i sit syn på metoders værdi. Tidligere kritiserede han kvalitative studier, og i særdeleshed casestudier, for at være uvidenskabelige og talte for kvantitative eksperimentelle studier som det, der gav mest valid viden. En holdning, der trækkes tilbage med følgende citat:

Mennesker er trods alt i sin daglige almindelighed et meget kompetent vidende væsen, og den almindelige fornuftige viden erstattes ikke af kvantitativ viden (Campbell i Flyvbjerg 2009:89)

12. Konklusion

Jeg har i dette speciale forsøgt at belyse, hvad det betyder for validiteten af effektmålinger, at der de sidste årtier har været et stigende fokus på evidens i den sociale sektor. Dette er gjort ved et single casestudie af Kofoeds Skole, som er udvalgt, fordi skolen står i samme situation som mange andre sociale institutioner: De er underlagt afrapportering til Socialministeriet og herunder Socialministeriets krav om effektmåling, der er stærkt influeret af evidensbevægelsen. Undersøgelsen er udformet som et mixed methods studie med hhv. en kvantitativ analyse af, hvilke elever Kofoeds Skoles måling viser effekt for, og en kvalitativ brugerundersøgelse, for at belyse, hvilken effekt eleverne oplever af Kofoeds Skoles arbejde og hvordan. Spørgsmålet går på, om der kan identificeres forskellige effekter af det sociale arbejde alt efter hvilken af de to målinger, der benyttes.

Med Kofoeds Skoles mål2 (der er udvalgt som udgangspunkt for denne analyse) opgøres effekten som den andel af elever, der bliver udskrevet til beskæftigelse, uddannelse, behandling eller ledighed med arbejdsrettet handleplan. Den kvantitative analyse viser, at der kan identificeres karakteristika, der influerer på sandsynligheden for at blive udskrevet med succes på dette punkt. Det ses, at de elever, der er tættest knyttet til arbejdsmarkedet ved indskrivning (i form af forsørgelse på dagpenge, nyligt job eller henvisning fra jobcentre) ikke overraskende er dem, der har størst sandsynlighed for at blive udskrevet til succes.

Mere overraskende er det dog, at de adspurgte elevers varierende sandsynligheder ikke viste sig som varierende målforståelser eller ønsker for fremtiden i de kvalitative interviews. Samtlige adspurgte elever havde – uanset sandsynlighed for at blive udskrevet til succes – en anden målforståelse end Kofoeds Skole giver udtryk for med mål 2: Elevernes primære mål er at have et sted at være og have det godt i de timer, de er på skolen. Deres sekundære mål er at tjene til en spisebillet samt at nedsætte alkoholindtaget. Elevernes syn på skolen er altså som *et sted at være* mens Kofoeds Skoles mål2 er udtryk for, at skolen skal være *et sted at starte*. Dette er i sig selv en udfordring af Kofoeds Skoles måling: At målopfattelsen divergerer mellem ledelsen og brugerne udfordrer validiteten af den generelle effektmåling af Kofoeds Skoles arbejde – effekten vil se anderledes ud, hvis den måles på det ene mål fremfor det andet mål, og effekten er derfor ikke 'beviselig' på kun én måde. En videre analyse af denne uoverensstemmelse i målopfattelser viste, at divergensen kunne ses som et udtryk for den workfare-welfare dikotomi, der også identificeres i udviklingen af beskæftigelsespolitikken for udsatte borgere. Over de sidste år er der i højere grad kommet fokus på, at ledige skal aktiveres for at komme tættere på arbejdsmarkedsintegration i stedet for det tidligere fokus på generel livforbedring.

I analyses anden del blev effektmålet udfordret ved at undersøge elevernes opfattelse af, hvad der skal til, for at Kofoeds Skoles arbejde har effekt: Hvilke generative mekanismer er i deres optik betydningsfulde for, at de hhv. kommer i arbejde (skolens mål) og har det godt, mens de er der (elevernes eget mål). Førstnævnte kunne ud fra elevernes synspunkt i høj grad forklares med strukturelle faktorer. De mener, at de største barrierer for arbejdsmarkedsintegration er manglende arbejdspladser eller fleksibilitet fra arbejdsgivernes side. I forhold til deres egne mål kunne der gennem teori og fortolkning identificeres to hovedårsager til, at de har det godt på Kofoeds Skole: At de ikke føler stigma, samt at de føler sig 'fri af systemet'. Ifølge det kritiske realistiske udgangspunkt, som nærværende speciale tager afsæt i, er det netop disse generative mekanismer, der er relevante at studere, hvis man ønsker viden om en given indsats effekt. Det er således en udfordring af validiteten af målingen, når Kofoeds Skoles mål2 blot er et slutmål med en antagelse om et singulært kausalforhold imellem indsats og effekt og ikke medtager de generative mekanismer, der kan identificeres. Ifølge kritiske realister kan man ikke meningsfuldt og validt sige noget om indsatsen, hvis de generative mekanismer ikke undersøges.

Det kan altså konkluderes, at evidensbevægelsen – i form af det eksperimentelle paradigme og dennes indflydelse på effektmålingen af Kofoeds Skoles arbejde i resultatkontraktens mål2 – betyder, at der er klare udfordringer for validiteten af effektmålingen. Dels er målforståelsen ikke ens i hele organisationen, og dels er der udelukkende fokus på det enkeltstående resultat og ikke vejen derhen og de generative mekanismer bag. Det evidensbaserede fokus sikrer altså ikke endegyldigt sand viden, men er blot én måde at fremlægge viden på, som kan udfordres af andre metoder, der ligger lavere på evidenshierarkiet.

12.1 Videre undersøgelser

I analysen i nærværende speciale har der ikke været inddraget deciderede interviews med socialarbejdere på Kofoeds Skole. For at skabe et mere fuldstændigt billede af institutionen og effektmålingen af det sociale arbejde, ville det være interessant at inddrage disse – og derved også undersøge den fundne uoverensstemmelse mellem den styringsmæssige målforståelse og elevernes målforståelse fra socialarbejdernes synspunkt yderligere.

Samtidig vil det være interessant at undersøge de resterende mål i Kofoeds Skoles Resultatkontrakt med Socialministeriet: Hvilken effekt viser eksempelvis mål 2 og 6 (forbedring af elevernes kvalifikationer og livskvalitet), og hvordan samvarierer dette med sandsynligheden for at blive udskrevet til succes på mål2?

Abstract

This thesis examines the consequences of the Evidence Movement, which has had increasing influence on measuring social impacts. Kofoeds School, a school for unemployed socially disadvantaged people (mainly homeless and addicts), is selected as a case in this thesis.

Kofoeds School measure – as required by the Ministry of Social Affairs - the impact of their work as the proportion of students being discharged to either work, treatment or unemployment with work-oriented focus. This way of measuring the impact is influenced by the Evidence Movement's idea of an objective, standardized end goal, which does not take context or process into account. This thesis challenges the way of measuring impact by using a qualitative, interactionist study of the students' perceptions of the impact of the social work done by Kofoeds School. The objective is to understand, what the students perceive as the impact and what is essential to achieve this - the generative mechanisms that may underlie. The thesis subscribes to a critical realistic philosophy of social science and draws on social constructivism, in particular the qualitative analysis.

The analysis shows that the Evidence Movement - in the form of the experimental paradigm and its influence on the evaluation of Kofoeds School work – causes challenges to the validity of the impact measure at two points: First, that the perception of the objective of social work at the school isn't uniform throughout the organization, and secondly that the unilateral focus on the end-impact and not the generative mechanisms behind. Points are elaborated below:

1) The students' perception of the objective varies widely from the impact measurement Kofoeds School registers. While the school is focused on preparing the student to get ready for the labour market (the school is a place *to start*) the objective for the students is to have a good time while they are there (the school is a place *to be*). This can be understood as an expression of the workfare/welfare-dichotomy, which can also be detected in the research on socially disadvantaged people and in the Danish employment policies for this target group.

2) Through interpretation of the meaning in qualitative interviews, one can identify some generative mechanisms, which explain the objectives respectively labour market participation and feeling good. The former is in the students' perspective primarily structural mechanisms (unemployment rate, lack of labour market flexibility etc.) while it is in the school's perspective can be explained by individual factors. The objective of feeling good is explained by the lack of stigma at the school as well as the point, that Kofoeds School is different from the 'System' and its producing of 'client' identities.

The Evidence Movement in measuring the impact of social work ensures therefore not conclusively *true* knowledge, but is just one way to provide knowledge that can be challenged by other methods lower on the evidence hierarchy.

Litteraturliste

- Albæk, Erik & Olaf Rieper 2001: "Evaluering i Danmark: Effektevaluering, monitorering og formativ evaluering" i Dahler-Larsen, Peter & Hanne Kathrine Krogstrup: *Tendenser i evaluering*. Odense Universitetsforlag, pp. 130–141
- Allentoft, Nick 2012: "Socialt topmøde: Brug for mere evidens", *DenOffentlige.dk* d. 6. januar
- Altinget.dk. 2013: "Vilhelmsen: Nu skal socialområdet opprioriteres", Artikel d. 9 februar.
- Altinget.dk. 2014: "Sareen vil have mere evidens på socialområdet", Artikel 18. Februar.
- Andersen, Svend Aage 2007a: *Kritisk realisme som perspektiv i socialt arbejde, en introduktion og forskningsoversigt, arbejdsnotat*. Aarhus: Den Sociale Højskole i Aarhus.
- Andersen, Simon Calmer 2007b: "Smid ikke metoderne ud med badevandet. Epistemologisk konstruktivisme og dens metodiske konsekvenser". *Dansk Sociologi*, 16(3), pp. 45–60.
- Becker, Howard S. 2005: *Outsidere, studier i afvigelsessociologi*. København: Hans Reitzel.
- Benjaminsen, Lars 2006: "Sociale mekanismer og statistiske modeller - mellem tal og teori" i Bjerg, Ole & Kaspar Villadsen (red.) *Sociologiske metoder, fra teori til analyse i kvantitative og kvalitative studier*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, pp. 67–86
- Benjaminsen, Lars 2009: *Hjemløshed i Danmark 2009*. National kortlægning. København: SFI
- Bhatti, Yosef, Hanne Foss Hansen, Olaf Rieper Hansen 2006: *Evidensbevægelsens udvikling, organisering og arbejdsform, en kortlægningsrapport*. AKF Forlaget.
- Bøgh Andersen, Lotte, Robert Klemmensen, Kasper Møller Hansen & Kamma Lund Jensen 2010: *Metoder i statskundskab*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brandt, Preben, Bjarne Lenau Henriksen, Karl Bach Jensen, Niels Christian Rasmussen 2009: *Udsat for forståelse: En antologi om socialt udsatte*. København: Rådet for Socialt Udsatte.
- Buch-Hansen, Hubert & Peter Nielsen 2005: *Kritisk realisme*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- BUPL 2014: "Tema: Evidens styrer praksis" *Børn & Unge*, 2014(16).
- Caswell, Dorte 2005: *Handlemuligheder i socialt arbejde: Et casestudie om kommunal frontlinjepraksis på beskæftigelsesområdet*. Institut for samfundsvidenskab & erhvervsøkonomi, Roskilde Universitetscenter.
- Caswell, Dorte, Henrik Lindegaard Andersen, Matilde Høybye-Mortensen, Anna May Markussen & Sille Lundfos Thuesen 2011: *Når kassen smækkes i*. AKF
- Dahler-Larsen, Peter & Hanne Kathrine Krogstrup 2001: *Tendenser i evaluering*. Odense Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, Peter 2006: *Evalueringskultur, et begreb bliver til*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dansk Evalueringselskab 2009: "Tema: Effektmåling, metoder, anvendelse og effekter", *Evalueringsnyt* 24
- Ejler, Nicolai, Henrik Rosenberg Seiding, Daniel Schwartz Bojsen, Steffen Bohni Nielsen og Freja Ludvigsen (red.) 2008: *Når måling giver mening, resultatbaseret styring og dansk velfærdspolitik i forvandling*. København: Jurist- og Økonomforbundet.
- Elm Larsen, Jørgen 2009a: "Marginalisering og levevilkår" i Mortensen, Nils & Jørgen Elm Larsen *Udenfor eller indenfor, sociale marginaliseringsprocessers mangfoldighed*. København: Hans Reitzel. pp. 122–154
- Elm Larsen, Jørgen 2009b: "Forståelser af begrebet social udsathed" i Brandt, Preben, Bjarne Lenau Henriksen, Karl Bach Jensen, Niels Christian Rasmussen: *Udsat for forståelse: En antologi om socialt udsatte*. Kbh.: Rådet for Socialt Udsatte, pp. 17–42
- Engsig, Thomas Thyrring 2014: "Understøttende, inkluderende og kollaborativ undervisning – når samarbejde bringer nye muligheder" i Engsig, Thomas Thyrring & Torsten Conrad: *Skolen i en reformtid - muligheder og udfordringer*. UCN, Forskning og Udvikling.

- Esmark, Anders, Carsten Bagge Laustsen & Niels Åkerstrøm Andersen 2005: *Socialkonstruktivistiske analysestrategier* Roskilde Universitetsforlag.
- Flyvbjerg, Bent 2009: *Samfundsvidenskab som virker, hvorfor samfundsforskningen fejler, og hvordan man får den til at lykkes igen*. Akademisk Forlag
- Frederiksen, Morten 2013: "Integration i "mixed methods" forskning: Metode eller design?" *Metode & Forskningsdesign*, 1(1), pp 19-40
- Frederiksen, Morten 2014: "Mixed methods-forskning – fra praksis til teori" i Gundelach, Peter, Rikke Skovgaard Nielsen & Morten Frederiksen: *Mixed methods-forskning, principper og praksis*. Hans Reitzel. pp. 9–35
- Gilje, Nils & Harald Grimen 2004: *Samfundsvidenskaberne forudsætninger, indføring i samfundsvidenskaberne videnskabsfilosofi*. Hans Reitzel.
- Goffman, Erving 1975: *Stigma: Om afvigerens sociale identitet*. Gyldendal.
- Gray, Mel, Debbie Plath & Stephen A. Webb 2009: *Evidence-based Social Work: A Critical Stance*. Taylor & Francis.
- Gujarati, Damodar N & Dawn C. Porter 2010: *Essentials of econometrics*. McGraw-Hill.
- Guldager, Jens 2011: "Helhedssynet i socialt arbejde : Er det stækket af de senere års socialpolitiske tiltag?" *Social Politik*, 2011(6), pp 20–25.
- Gundelach, Peter, Rikke Skovgaard Nielsen & Morten Frederiksen 2014: *Mixed methods-forskning, principper og praksis*. Hans Reitzel.
- Hansen, Erik Jørgen, Bjarne Hjorth Andersen 2000: *Et sociologisk værktøj – Introduktion til den kvantitative metode*. Hans Reitzel.
- Harste, Gorm & Nils Mortensen 2005: "Sociale samhandlingsteorier" i Andersen, Heine & Lars Bo Kaspersen (red.): *Klassisk og moderne samfundsteori*. Hans Reitzel. pp. 194–219
- Hede, Anders & Ditte Andersen (red.) 2004: *Virker velfærden? Et debatoplæg om evidens og velfærd*. København: Huset Mandag Morgen.
- Hohnen, Pernille 2009: "Fra 'social klient' til 'uansættelig' - Hvad betyder ændringerne i beskæftigelsespolitikken for udsatte grupper?" i Brandt, Preben, Bjarne Lenau Henriksen, Karl Bach Jensen, Niels Christian Rasmussen: *Udsat for forståelse: En antologi om socialt udsatte*. København: Rådet for Socialt Udsatte, pp. 100–120
- Husen, Michael 1996: "Det fælles tredje - om fællesskab og værdier i det pædagogiske arbejde" i Pécseli, Benedicta (red.) *Kultur & pædagogik*. Kbh.: Hans Reitzel. pp. 218–232
- Jacobsen, Michael Hviid & Søren Kristiansen 2002: *Erving Goffman. Sociologien om det elementære livs sociale former*. Hans Reitzels Forlag.
- Järvinen, Margaretha 2006: Mötet mellan klient och system - om forskning i socialt arbete. *Dansk Sociologi*, 13(2) pp. 73–84.
- Järvinen, Margaretha 2009: "Mellem patalogi og frihed - perspektiver på marginalisering" i Mortensen, Nils & Jørgen Elm Larsen *Udenfor eller indenfor, sociale marginaliseringsprocessers mangfoldighed*. Hans Reitzel, pp. 96-122
- Järvinen, Margaretha 2012. "Fra afhængighed til autonomi - at arbejde med stofbrugere" i Järvinen, Margaretha., & Nanna Mik-Meyer *At skabe en professionel, ansvar og autonomi i velfærdsstaten*. Hans Reitzel. pp. 29–52
- Järvinen, Margaretha, Jørgen Elm Larsen, J & Nils Mortensen 2002: *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Aarhus Universitetsforlag.
- Järvinen, Margaretha & Nanna Mik-Meyer 2003: *At skabe en klient, institutionelle identiteter i socialt arbejde*. Hans Reitzel.
- Järvinen, Margaretha., & Nanna Mik-Meyer 2012: *At skabe en professionel, ansvar og autonomi i velfærdsstaten*. Hans Reitzel.
- Järvinen, Margaretha & Nanna Mik-Meyer 2005: *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv, interview, observationer og dokumenter*. Hans Reitzel.

- Karpatschhof, Benny 2004: "At Skabe et klientbegreb". *Psyke & Logos*, 25(2), 12.
- Kreiner, Steiner 2007: *Statistisk problemløsning, præmisser, teknik og analyse*. Jurist- og Økonomforbundet.
- Krogstrup, Hanne Kathrine 2011: *Kampen om evidens, resultatmåling, effektevaluering og evidens*. Hans Reitzel.
- Kvale, Steinar 2005. *InterView, en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzel.
- Lipsky, Michael 2010: *Street-Level Bureaucracy, Dilemmas of the Individual in Public Service*. Russell SAGE Foundation.
- Martinsen, Kari & Katie Eriksson 2013: *At se og at indse, om forskellige former for evidens*. Munksgaard.
- Mortensen, Nils & Jørgen Elm Larsen 2009: *Udenfor eller indenfor, sociale marginaliseringsprocessers mangfoldighed* Hans Reitzel.
- Müller, Maja, John Andersen, Morten Ejrnæs & Jørgen Elm Larsen 2011: *Livet på laveste sociale ydelser – et år efter*. CASA.
- Nissen, Maria Appel & Simon Skovgaard Møller 2006: "Når virkeligheden ikke altid er evident" *Uden for nummer – Tidsskrift for forskning og praksis i socialt arbejde*, (12), pp. 4-22
- Olsen, Henning 2002: *Kvalitative kvaler, kvalitative metoder og danske kvalitative interviewundersøgelers kvalitet*. Akademisk Forlag.
- Rasmussen, Tove 2004: "Borgerens kontraktliggørelse". *Nordisk Socialt Arbeid*, 24(02), pp 166–171.
- Rasborg, Klaus 2004: "Socialkonstruktivisme i klassisk og moderne sociologi" i Olsen, Poul Bitsch & Lars Fuglsang: *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne, på tværs af fagkulturer og paradigmer*. Roskilde Universitetsforlag. pp. 349–389
- Rieper, Olaf & Hanne Foss Hansen 2007: *Metodedebatten om evidens*. København: AKF.
- Risør, Mette Bech 2009: "Metodologi" *Tidsskrift for Forskning i Sygdom og Samfund*, nr. 10 (2009). Foreningen Medicinsk Antropologisk Forum.
- Sayer, R. Andrew 1997: *Method in social science, a realist approach*. Routledge.
- Sayer, R. Andrew 2000: *Realism and social science*. SAGE.
- Skjøtt-Larsen, Jakob 2014: "Spørgeskemaer og kvalitative interviews: Nye sociale klassers smags- og praksisformer" i Gundelach, Peter, Rikke Skovgaard Nielsen & Morten Frederiksen: *Mixed methods-forskning, principper og praksis*. Hans Reitzel. pp. 61–87
- Torring, Jacob 2004: *Det stille sporskifte i velfærdsstaten, en diskursteoretisk beslutningsprocesanalyse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Vedung, Evert 2008: *Public Policy and Program Evaluation*. Transaction Publishers.
- Yin, Robert K. 2013: *Case Study Research: Design and Methods*. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Åkerstrøm Andersen, Niels 2003: *Borgerens kontraktliggørelse*. København: Hans Reitzel.

Dokumenter fra internettet

Offentlige instanser

Beskæftigelsesministeriet 2002: "Aftale om Flere i arbejde" 10. Januar.

(<http://bm.dk/Aktuelt/Politiske%20aftaler/Flere%20i%20arbejde.aspx>) (besøgt 15.01.15)

Beskæftigelsesministeriet 2013: "Reform af kontanthjælpssystemet" 1. Juli.

(<http://www.cabiweb.dk/media/579328/kontanthjaelpspjece-voksne-pdf.pdf>) (besøgt 07.02.15)

Retsinformation.dk 1998: "Lov om Aktiv Socialpolitik" 20. Marts.

(<https://www.retsinformation.dk/forms/RO710.aspx?id=87006>) (besøgt 02.12.14)

Retsinformation.dk 2014: "Lov om Aktiv Socialpolitik" 14. November

(<https://www.retsinformation.dk/Forms/RO710.aspx?id=165684>) (besøgt 02.12.14)

Social- og integrationsministeriet, & Kofoeds Skole 2012: "Kofoeds Skoles Resultatkontrakt"

(http://kofoedsskole.dk/media/7793661/kofoeds_skole_resultatkontrakt_2012.pdf) (besøgt 01.09.14)

Socialstyrelsen 2013a: "Validerede instrumenter til evalueringer på det sociale område"

(<http://www.socialstyrelsen.dk/om-os/instrumenter-til-evalueringer>) (besøgt 10.11.14)

Socialstyrelsen 2013b: "Politik for udvikling og anvendelse af evidens"

(<http://www.socialstyrelsen.dk/filer/udsatte/sindslidende/udbud-bilag-4-viden-til-gavn.-politik-for-udvikling-og-anvendelse-af-evidens/view>) (besøgt 10.11.14)

Sundhedsstyrelsen. 2013: "Hvad er evidens?"

(<http://www.srab.dk/forskning/hvad+er+evidens-c7->) (besøgt 01.10.14)

Andre dokumenter

Kofoeds Skole 2000: "Målgruppe".

(<http://kofoedsskole.dk/forsagsbehandlere/generelinfo/maalgruppe.aspx>) (besøgt 11.11.14)

Kofoeds Skole 2013: "Kofoeds Skoles årsrapport 2013"

(http://kofoedsskole.dk/media/7842119/ks_aarsrapport_2013.pdf) (besøgt 01.11.14)

Pawson, Ray & Nick Tilley 2004: "Realist Evaluation - Preparation of paper funded by the British Cabinet Office"

(www.communitymatters.com.au/RE_chapter.pdf) (besøgt 20.01.15)

Rådet for Socialt Udsatte 2014 "Reformer med konsekvenser for socialt udsatte"

(<http://www.udsatte.dk/indsatsomrader/beskaeftigelse/>) (besøgt 1.4.15)

SFI Campbell 2015: "Om SFI Campbell " (http://www.sfi.dk/om_sfi_campbell-268.aspx) (besøgt 01.02.15)

Socialpaedagogen.dk 2014 "Kontrolleret forsøg med MTFC opgivet"

(<http://www.socialpaedagogen.dk/da/Arkiv/2014/22-2014/Manglende-evidens-Kontrolleret-forsog-med-MTFC-opgivet.aspx>) (besøgt 20.12.2014)

TV-udsendelser

DR2 2014: "Debatten 27. marts 2014", Danmarks Radio

(<https://www.dr.dk/tv/se/debatten/debatten-95>) (besøgt 10.12.14)

DR2 2015: "Historien om de fattige. 4:4", Danmarks Radio

(<https://www.dr.dk/tv/se/historien-om-de-fattige/historien-om-de-fattige-4-4>) (besøgt 10.04.15)

Bilagsfortegnelse

BILAG 1: Præsentation af informanter

BILAG 2: Mål2

BILAG 3: Udregninger af sandsynligheder

BILAG 4: Variabelpræsentation

BILAG 5: Residualanalyse

BILAG 6: Multikollinearitet

BILAG 7: Spørgeguide

BILAG 8: Transskribering og kodning

BILAG 9: Kode træ

BILAG 10: Transskriptioner af interviews

- BILAG 10A: Interview med Birgit
- BILAG 10B: Interview med Hans (og Bjarke)
- BILAG 10C: Interview med Merete
- BILAG 10D: Interview med Eva
- BILAG 10E: Interview med Jasper
- BILAG 10F: Interview med Lilly
- BILAG 10G: Interview med Mik

BILAG 1: Præsentation af informanter

Noget af informationen er indsamlet under interviewene (der er transskriberet) andet er baggrundoplysninger, jeg har indsamlet under uformelle snakke med dem – eller har spurgt dem om efterfølgende, hvis der var nogle oplysninger, jeg ikke havde.

Jasper

Baggrundoplysninger	Jasper er 53 år, er uddannet ejendomsfunktionær, bor sammen med sin kæreste i en lejlighed, er på kontanthjælp og er pt. i gang med det andet 3. Måneders aktiveringsforløb på Kofoeds Skole. Han har været indskrevet siden 2011, hvor han også startede det første aktiveringsforløb. Han kan ikke helt huske hvornår han havde arbejde sidst, mener at det var i 2008.
Sandsynlighed for at være udkrevet til succes på mål 2	40,35 %
Nuværende og tidligere brug af Kofoeds Skole	Jasper er i produktionsværkstedet, på miljøpladsen og følger undervisning i IT.
Misbrug, fysiske og psykiske problematikker	Jasper har tidligere haft et alkoholproblem, men har efter eget udsagn ”aldrig rigtig været i behandling”. Derudover har han engang imellem problemer med ryggen.

Merete

Baggrundoplysninger	Merete er 32 år, har gået i gymnasiet men har ingen uddannelse derudover. Hun bor i en lejlighed alene – har ingen kæreste - og er på førtidspension. Hun er selvmøder på Kofoeds Skole, fordi hun havde hørt om skolen fra en bekendt, hun har mødt i Psykiatrien. Hun har været indskrevet siden 2011, og hun kan ikke huske at have haft et almindeligt arbejde nogen sinde.
Sandsynlighed for at være udkrevet til succes på mål 2	23,69%
Nuværende og tidligere brug af Kofoeds Skole	Hun kommer på Kofoeds Skole et par gange om ugen i produktionsværkstedet. Derudover har hun tilbragt noget tid i de kreative værksteder med at male.
Misbrug, fysiske og psykiske problematikker	Merete er efter eget udsagn ”dobbelt-diagnose-patient” i psykiatrien. Hendes præcise diagnoser vil hun ikke ud med, men hun siger selv, at ”hun døjer med alt fra angst til syge tanker”. Hun har tidligere haft et alkoholmisbrug, og det var da hun gik i behandling for dette, at hun kom ind i psykiatrien og blev udredt.

Lilly

Baggrundoplysninger	Lilly er 62 år, hun er uddannet SOSU-hjælper og mistede sin mand for 3 år siden. Hun er på kontanthjælp og har lige fået sin egen lejlighed efter at have boet på et herberg i lang tid både ved indskrivning på Kofoeds Skole og efter hun mistede sin mand. Hun kom til Kofoeds Skole fordi hun hørte en veninde tale om, at det var et godt sted i 2009 – men er pt. i et aktiveringsforløb
----------------------------	---

	på Kofoeds Skole.
Sandsynlighed for at være udkrevet til succes på mål 2	7,36%
Nuværende og tidligere brug af Kofoeds Skole	Lilly er primært på produktionsværkstedet og kommer næsten hver dag (med undtagelse af de 'dårlige' perioder med alkohol). Hun har aldrig rigtig benyttet sig af undervisningstilbuddene.
Misbrug, fysiske og psykiske problematikker	Lilly har efter eget udsagn haft 'en strålende karriere som alkoholer' – og falder stadig i en gang imellem.

Mik

Baggrundsoplysninger	Mik er 49år, uddannet elektriker og har i mange år arbejdet som tjener. Han startede på Kofoeds Skole efter at have hørt om stedet fra en bekendt i 2010. Han er på kontanthjælp og bor alene i en lejlighed.
Sandsynlighed for at være udkrevet til succes på mål 2	12,20%
Nuværende og tidligere brug af Kofoeds Skole	Mik kommer på produktionsværkstedet en eller to gange om ugen. Udover det har han også været lidt på træværkstedet, tøjdepotet og tidligere i cykelværkstedet.
Misbrug, fysiske og psykiske problematikker	Mik har i lang tid været på psykofarmaka medicin, som han mener, kommunen har tvunget ham til at tage. Han er misbruger af hash men er efter eget udsagn i gang med at trappe ned.

Hans

Baggrundsoplysninger	Hans er 40 år og har været indskrevet på Kofoeds Skole et halvt år. Han er på skolen efter at være blevet henvist fra et kommunalt jobsøgningskursus, der efter han egen overbevisning ikke var passende for ham. Han er på dagpenge, bor alene i egen andelslejlighed og har ingen uddannelse udover folkeskolen
Sandsynlighed for at være udkrevet til succes på mål 2	43,27%
Nuværende og tidligere brug af Kofoeds Skole	Hans kommer på produktionsværkstedet nogle gange om ugen – og har aldrig været på andre værksteder.
Misbrug, fysiske og psykiske problematikker	Han har en psykisk diagnose og har tidligere været i et alkohol- og blandingsmisbrug. Han henviser til flere fysiske skavanker, blandt andet ryggen, når han taler om sin fysiske tilstand.

Bjarke

Baggrundsoplysninger	Bjarke er 28 år og startede på Kofoeds Skole da han var 18 år – i et smedjeværksted. I dag er han i et aktiveringsforløb på Kofoeds Skole. Han har aldrig haft et arbejde, men har i mellemtiden været lidt ud og ind af Kofoeds Skole. Han er på kontanthjælp, bor alene i et klubværelse og har ingen uddannelse.
Sandsynlighed for at være udkrevet til succes på mål 2	19,76%
Nuværende og tidligere brug af Kofoeds Skole	Han er på produktionsværkstedet 4 gange om ugen og har

af Kofoeds Skole	aldrig været andre værksteder.
Misbrug, fysiske og psykiske problematikker	Bjarke omtaler flere gange sig selv som 'psykisk syg' og har også været indlagt flere gange.

Eva

Baggrundsoplysninger	Eva er 48 år. Hun er uddannet socialrådgiver og har arbejdet i mange år. Hun har tre børn, der alle er flyttet hjemmefra. I dag bor hun på et kvinde-herberg alene. Hun er i aktivering på Kofoeds Skole og har gået der siden 2012
Sandsynlighed for at være udskrevet til succes på mål 2	30,13%
Nuværende og tidligere brug af Kofoeds Skole	Eva er på produktionsværkstedet næsten hver dag – og har tidligere prøvet at være til undervisningen, men var ikke så glad for det.
Misbrug, fysiske og psykiske problematikker	Eva har kæmpet med misbrug de sidste adskillige år, og er efter eget udsagn stadig aktiv i nogle weekender.

Birgit

Baggrundsoplysninger	Birgit er 41 år, bor på et herberg sammen med sin mand. Hun er født og opvokset i Grønland. Hun startede på Kofoeds Skole i 2012 efter en bekendt havde fortalt om det.
Sandsynlighed for at være udskrevet til succes på mål 2	10,26%
Nuværende og tidligere brug af Kofoeds Skole	Hun er på produktionsværkstedet et par gange om ugen. Tidligere har hun også gået til undervisning, men nu skal hun også på et kommunalt jobsøgningskursus, så i fremtiden får hun kun tid til at være på værkstedet, tror hun.
Misbrug, fysiske og psykiske problematikker	Hun har tidligere haft et mindre alkoholproblem. Ifølge hende selv dog slet ikke så slemt, som mange andre på det herberg.

BILAG 2: Mål 2

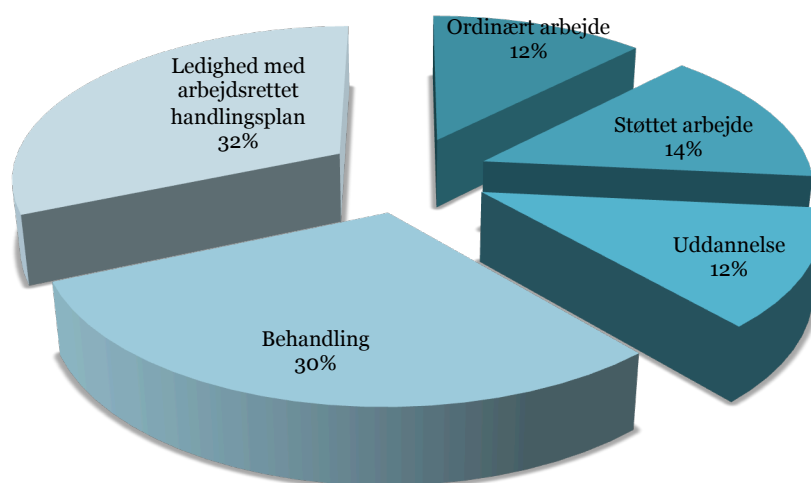
Som beskrevet i afsnit 4.2 er succeskriteriet for mål2 i resultatkontrakten med Socialministeriet opgjort som elever, der står til rådighed for arbejdsmarkedet; målt som udskrevet til beskæftigelse, uddannelse, behandling eller ledighed med arbejdsrettet handlingsplan. I Kofoeds Skoles registreringssystem er der 17 udfaldsrum for variabelen 'Udskrevet til'. Disse er omkodet til hhv. succes eller ikke succes (samt nogle missing).

Udskrevet til	Frekvens	Andel	Succes_2
1 Afgået ved døden	34	0,7	Missing
2 Andet	505	10,42	Ikke succes
3 Arbejde ordinært	184	3,8	Succes
4 Daghøjskole	1	0,02	Succes
5 Erhvervsrettet aktivering	121	2,5	Succes
6 Fleksjob /afventer fleksjob	12	0,25	Succes
7 For-revalidering herunder arbejdsprøvning	6	0,12	Succes
8 Førtidspension	16	0,33	Ikke succes
9 Ikke i beskæftigelse / uddannelse	10	0,21	Ikke succes
10 Ledig (incl. efterløn & førtidspension) og aktiv	245	5,06	Succes
11 Ledig og aktiv	224	4,62	Succes
12 Ordinær uddannelse	22	0,45	Succes
13 Skånejob / afventer skånejob	4	0,08	Succes
14 Tilskudsjob / Flexjob	69	1,42	Succes
15 Uddan. i bred forstand, incl. intensive	157	3,24	Succes
16 Udskrevet til psykisk / somatisk behandling	446	9,2	Succes
17 Uoplyst	1.835	37,87	Ikke succes
Ikke udskrevet (mis)	955	19,71	missing

Som det ses er udfaldsmulighederne ikke gensidigt udelukkende. Dette skyldes – som nævnt i afsnit 6.1.1 – at registersystemet har udviklet sig med nye udfaldsmuligheder over de sidste år. Både udfald 10 og 11 henviser til det, der i resultatkontrakten kaldes 'arbejdsrettet handlingsplan' og er derfor succes.

Populationen, hvorpå regressionsanalysen er lavet, udgør i alt **3472 elever**, hvoraf **38,66 pct.** er udskrevet til succes på mål2. Disse fordeler sig således:

Fordeling af succes på mål2



BILAG 3: Udregninger af sandsynligheder

		Logitforskel	p-værdi
Alder*Alder	β_1	-0,01	0,00
Alder	B_2	0,09	0,00
Geografi (1:KBH, 0:Aarhus)	B_3	-1,44	0,00
bolig (1: Har egen bolig, 0: hjemløs)	B_4	0,56	0,00
Uddannelse (1: Lav, 0: Høj)	B_5	-0,20	0,01
henvist - selvmøder/bekendt		reference	
henvist - medie	B_6	0,30	0,11
henvist - jobcenter/arbejdsformidling	B_7	0,93	0,00
henvist - socialcenter	B_8	0,32	0,00
civilstand (1: enlig, 0: har partner)	B_9	-0,12	0,19
Født - Danmark		reference	
Født - Grønland	B_{10}	-0,57	0,00
Født - Andet land	β_{11}	-0,28	0,00
Forsørgelse - kontanthjælp		reference	
Forsørgelse - pension	β_{12}	-0,43	0,00
Forsørgelse - dagpenge	β_{13}	0,31	0,01
Forsørgelse - Ingen	β_{14}	-0,44	0,16
Antal år indskrevet på KS	β_{15}	-0,22	0,00
Indskrivningsåret	β_{16}	-0,12	0,00
Konstant	α	239,40	0,00

Sandsynligheden $P(Y=1)$ udregnes ud fra ovenstående estimater for logitforskellene med følgende formel:

$$P(Y = 1 | X = x) = \frac{e^{\alpha + \beta_1(x_1*x_1) + \beta_2*x_2 + \beta_3*x_3 + \beta_4*x_4 + \dots + \beta_{16}*x_{16}}}{1 + e^{\alpha + \beta_1(x_1*x_1) + \beta_2*x_2 + \beta_3*x_3 + \beta_4*x_4 + \dots + \beta_{16}*x_{16}}}$$

Sandsynlighederne udregnes altså ud fra samtlige parametre. Herunder ses udregningerne for hver af interviewpersonerne. Da ingen af interviewpersonerne er udskrevet, kan 'antal år indskrevet på Kofoeds Skole' ikke udfyldes korrekt. Den er derfor herunder sat ind som det antal år, de ville have været indskrevet, hvis de blev udskrevet nu.

Jasper: 40,35 pct.

$$\frac{e^{239,4 - 0,01*(53*53) + 0,09*53 - 1,44*1 + 0,56*1 - 0,2*0 + 0,3*0 + 0,93*0 + 0,32*1 - 0,12*1 - 0,57*0 - 0,28*0 - 0,43*0 + 0,31*0 - 0,44*0 - 0,22*3 - 0,12*2011}}{1 + e^{239,4 - 0,01*(53*53) + 0,09*53 - 1,44*1 + 0,56*1 - 0,2*0 + 0,3*0 + 0,93*0 + 0,32*1 - 0,12*1 - 0,57*0 - 0,28*0 - 0,43*0 + 0,31*0 - 0,44*0 - 0,22*3 - 0,12*2011}}$$

Merete: 23,69 pct.

$$\frac{e^{239,4 - 0,01*(32*32) + 0,09*32 - 1,44*1 + 0,56*1 - 0,2*1 + 0,3*0 + 0,93*1 + 0,32*0 - 0,12*0 - 0,57*0 - 0,28*0 - 0,43*1 + 0,31*0 - 0,44*0 - 0,22*3 - 0,12*2011}}{1 + e^{239,4 - 0,01*(32*32) + 0,09*32 - 1,44*1 + 0,56*1 - 0,2*1 + 0,3*0 + 0,93*1 + 0,32*0 - 0,12*0 - 0,57*0 - 0,28*0 - 0,43*1 + 0,31*0 - 0,44*0 - 0,22*3 - 0,12*2011}}$$

Mik: 12,20 pct.

$$\frac{e^{239,4 - 0,01*(49*49) + 0,09*49 - 1,44*1 + 0,56*0 - 0,2*1 + 0,3*0 + 0,93*0 + 0,32*0 - 0,12*1 - 0,57*0 - 0,28*0 - 0,43*0 + 0,31*0 - 0,44*0 - 0,22*4 - 0,12*2010}}{1 + e^{239,4 - 0,01*(49*49) + 0,09*49 - 1,44*1 + 0,56*0 - 0,2*1 + 0,3*0 + 0,93*0 + 0,32*0 - 0,12*1 - 0,57*0 - 0,28*0 - 0,43*0 + 0,31*0 - 0,44*0 - 0,22*4 - 0,12*2010}}$$

Lilly: 7,36 pct.

$$\frac{e^{239,4 - 0,01*(62*62) + 0,09*62 - 1,44*1 + 0,56*0 - 0,2*1 + 0,3*0 + 0,93*0 + 0,32*0 - 0,12*0 - 0,57*0 - 0,28*0 - 0,43*0 + 0,31*0 - 0,44*0 - 0,22*6 - 0,12*2009}}{1 + e^{239,4 - 0,01*(62*62) + 0,09*62 - 1,44*1 + 0,56*0 - 0,2*1 + 0,3*0 + 0,93*0 + 0,32*0 - 0,12*0 - 0,57*0 - 0,28*0 - 0,43*0 + 0,31*0 - 0,44*0 - 0,22*6 - 0,12*2009}}$$

Hans: 43,27 pct.

$$\frac{e^{239,4-0,01*(40*40)+0,09*40-1,44*1+0,56*1-0,2*1+0,3*0+0,93*1+0,32*0-0,12*1-0,57*0-0,28*0-0,43*0+0,31*1-0,44*0-0,22*1-0,12*2014}}{1 + e^{239,4-0,01*(40*40)+0,09*40-1,44*1+0,56*1-0,2*1+0,3*0+0,93*1+0,32*0-0,12*1-0,57*0-0,28*0-0,43*0+0,31*1-0,44*0-0,22*1-0,12*2014}}$$

Bjarke: 19,76 pct.

$$\frac{e^{239,4-0,01*(28*28)+0,09*28-1,44*1+0,56*1-0,2*1+0,3*0+0,93*1+0,32*0-0,12*1-0,57*0-0,28*0-0,43*0+0,31*0-0,44*0-0,22*10-0,12*2004}}{1 + e^{239,4-0,01*(28*28)+0,09*28-1,44*1+0,56*1-0,2*1+0,3*0+0,93*1+0,32*0-0,12*1-0,57*0-0,28*0-0,43*0+0,31*0-0,44*0-0,22*10-0,12*2004}}$$

Birgit: 10,26 pct.

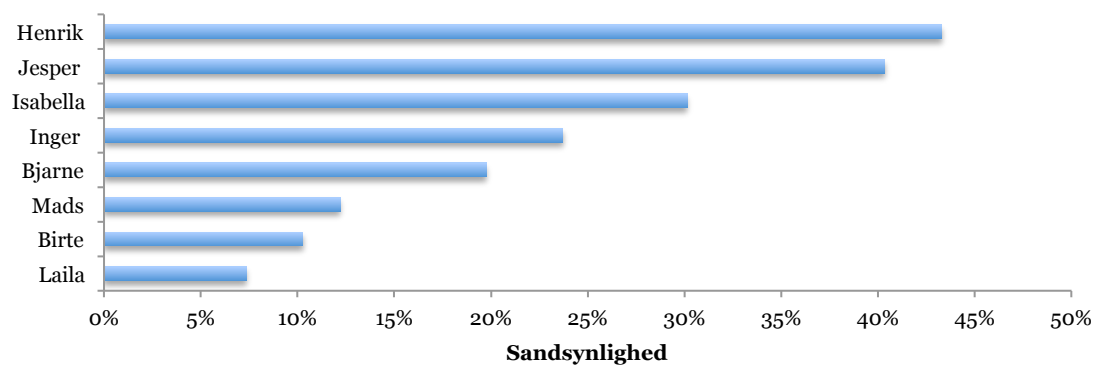
$$\frac{e^{239,4-0,01*(41*41)+0,09*41-1,44*1+0,56*0-0,2*1+0,3*0+0,93*0+0,32*1-0,12*0-0,57*1-0,28*0-0,43*0+0,31*0-0,44*0-0,22*2-0,12*2012}}{1 + e^{239,4-0,01*(41*41)+0,09*41-1,44*1+0,56*0-0,2*1+0,3*0+0,93*0+0,32*1-0,12*0-0,57*1-0,28*0-0,43*0+0,31*0-0,44*0-0,22*2-0,12*2012}}$$

Eva: 30,13 pct.

$$\frac{e^{239,4-0,01*(48*48)+0,09*48-1,44*1+0,56*0-0,2*0+0,3*0+0,93*1+0,32*0-0,12*1-0,57*0-0,28*0-0,43*0+0,31*0-0,44*0-0,22*2-0,12*2012}}{1 + e^{239,4-0,01*(48*48)+0,09*48-1,44*1+0,56*0-0,2*0+0,3*0+0,93*1+0,32*0-0,12*1-0,57*0-0,28*0-0,43*0+0,31*0-0,44*0-0,22*2-0,12*2012}}$$

Sandsynlighederne er illustreret grafisk herunder

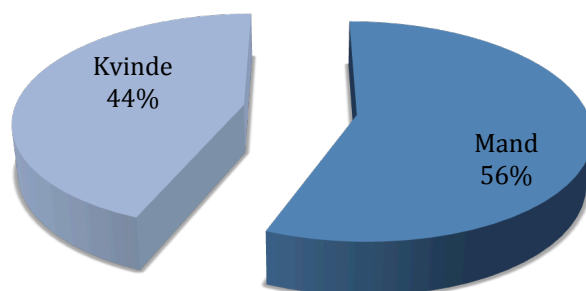
Udskrivning til succes på mål2



BILAG 4: Variabelpræsentation

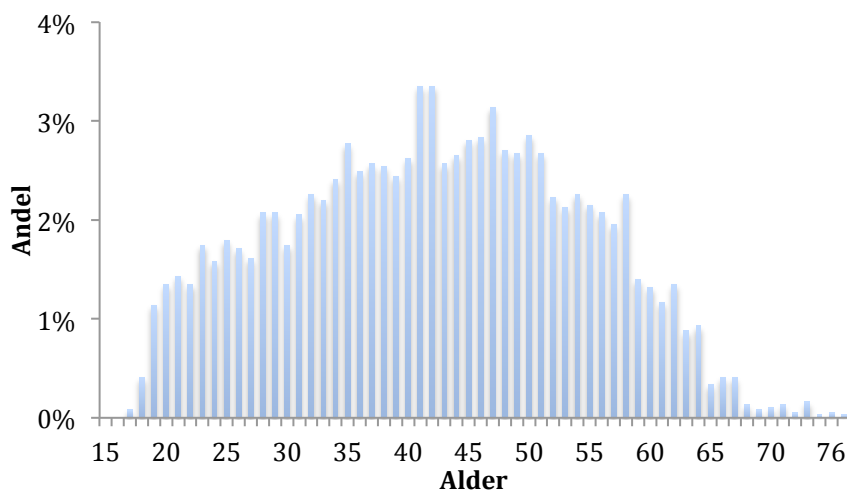
Samtlige variabel medtaget i regressionsanalysen er herunder præsenteret med fordelinger både før og efter omkodning. Det er de elever, der er udskrevet fra Kofoeds Skoles de seneste 3 år, der udgør stikprøven. Herunder er altså ikke præsenteret baggrundskarakteristika på de elever, der går på Kofoeds Skole nu, men på analysegrundlaget, der i alt udgør 3856 elever.

Kønsfordeling



Alder

Gennemsnitsalderen for eleverne (ved indskrivning) på Kofoeds Skole er 42 år. Aldersfordelingen for Kofoeds Skoles elever ligner tilnærmelsesvist en normalfordeling:

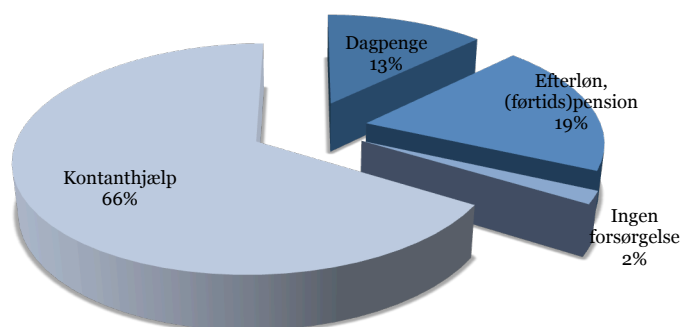


Forsørgelse

Forsørgelsesgrundlaget registreres også ved indskrivelsessamtalen på Kofoeds Skole. Netop denne variabel er i særdeleshed præget af et registersystem, der ikke er vedligeholdt. Mulighederne er ikke gensidigt udelukkende, og nogle er ikke i brug mere (men figurerer stadig på socialrådgiverens liste over muligheder). I analysen er forsørgelse omkodet til 4 muligheder, der fordeler sig således:

Oprindelig kategori	Andel	Ny kategori	Andel
Dagpenge fra A-kasse	0%	Dagpenge	13%
Dagpenge, job m. løntilskud	7%		
Ledighedsydelse	1%		
Overgangsydelse	0%		
Sygedagpenge	5%		
Almindelig førtidspension	5%	Efterløn, (førtids)pension	19%
Efterløn	1%		
Folkepension	3%		
Højeste førtidspension	2%		
Mellemste førtidspension	4%		
Pension efter 01/01-2003	4%	Ingen forsørgelse	2%
Revalideringsydelse	0%		
Asylansøgere m.fl. uden Cpr-nr	0%		
Forsørges af samlevende	1%		
Uden forsørgelse	0%		
Kontanthjælp	66%	Kontanthjælp	66%
Uoplyst	1%	Missing – taget ud af analysen	

Fordeling en illustreret herunder:

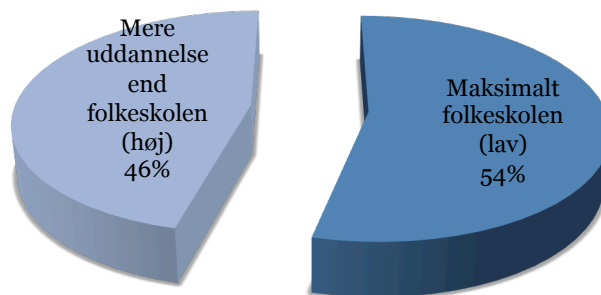


Uddannelse

Ligesom forsørgelsesgrundlaget bærer uddannelsesvariablen præg af et knopskudt registersystem. Uddannelse er omkodet til to udfaldsrum, som er præsenteret herunder. Analysen er inden da forsøgt lavet med 4 mulige uddannelsesniveauer, men det viste sig her, at der kun var signifikant forskel på disse to grupper – og ikke en yderligere opdeling i eksempelvis 'kort uddannelse under 2 år' og 'lang uddannelse over 2 år'.

Oprindelig kategori	Andel	Ny kategori	Andel
Folkeskolens afgangsprøve	29%	Maksimalt folkeskolen (lav)	54%
Ingen	5%		
Mindre end 9 års skolegang	18%	Mere uddannelse end folkeskolen (høj)	46%
Mellemlang eller videregående	1%		
Praktisk udd. af 2-4 års varig	14%		
Specialarbejder	0%		
Teoretisk udd af 2-4 års varig	9%		
Uddann. af mindst 4 års varigh	3%		
Erhvervsuddannelse	1%		
Faglig uddannelse	1%		
Gymnasium + HF	10%		
Udd. af < 2 års varighed	5%		
Andet	2%	Missing – taget ud af analysen	
Uoplyst	2%		

En grafisk fremstilling af fordelingen på de to uddannelsesmæssige kategorier ses herunder.



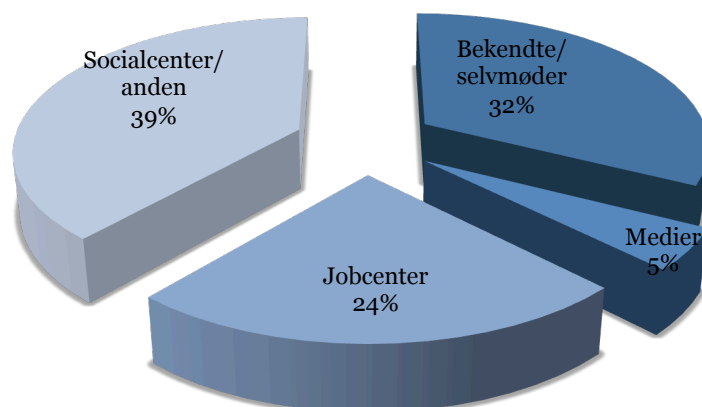
Henvist fra

Herunder ses fordelingen på den variabel, der viser hvor eleverne oplyser at være henvist fra. Denne variabel bliver af socialrådgiverne ofte beskrevet som 'Hvor har de hørt om Kofoeds Skole'. Det er værd at bemærke, at 'Henvist fra' ikke nødvendigvis er det samme sted, som de har hørt om det (de kan eksempelvis have hørt om skolen fra en bekendt og stadig være henvist fra socialcenteret). Det har dog været min vurdering, at variabelen af socialrådgiverne i modtagelsen udfyldes på baggrund af spørgsmålet 'Hvor har du hørt om Kofoeds Skole?' og det er derfor også den måde, jeg har brugt variabelen i undersøgelsen og analysen.

Variablen er omkodet til 4 kategorier:

Oprindelig kategori	Andel	Ny kategori	Andel
Bekendte/selv møder	32%	Bekendte/selv møder	33%
Brochurer	3%	Medier	5%
Kampagne	0%		
Medier	1%		
Årh. Ann.	0%		
Årh. Annonce	0%		
Socialcenter	18%	Socialcenter/anden offentlig institution	39%
Kommunalt	0%		
Anden offentlig myndighed	20%		
Arbejdsformidling	3%	Jobcenter	24%
Jobcenter	21%		
Uoplyst	1%	<i>Missing – taget ud af analysen</i>	

Fordelingen er illustreret herunder:

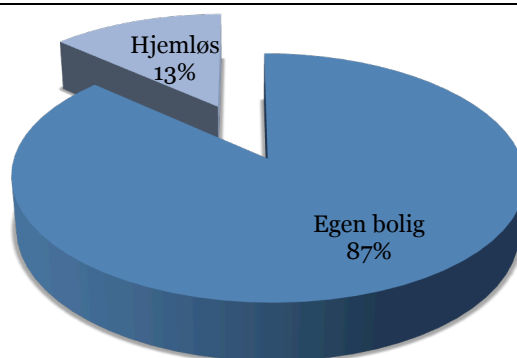


Boligsituation

Ved indskrivning er eleverne fordelt som det er vist herunder på boligsituation. I analysen er dette omkodet til hhv. 'hjemløs' og 'har egen bolig'. Kriterierne for hjemløshed følger SFIs definition af hjemløshed (Benjaminsen 2009: 17f) dvs. at elever, der har midlertidigt ophold på herberg/forsorgshjem også figurerer under 'hjemløs'-kategorien.

Oprindelig kategori	Andel	Ny kategori	Andel
Boformer	2%	Hjemløs	13%
Forsorgshjem	2%		
Kofoeds Skole's døgntilbud	3%		
Andet botilbud	2%		
Uden fast bopæl	4%		
Andelsbolig	0%	Egen bolig	87%
Christiania	1%		
Ejerbolig + andelsbolig	5%		
Lejet bolig	58%		
Lejlighed	15%		
Værelse	7%		
Uoplyst	0%		

Fordelingen af udskrevne elevers boligsituation ved indskrivning er illustreret herunder

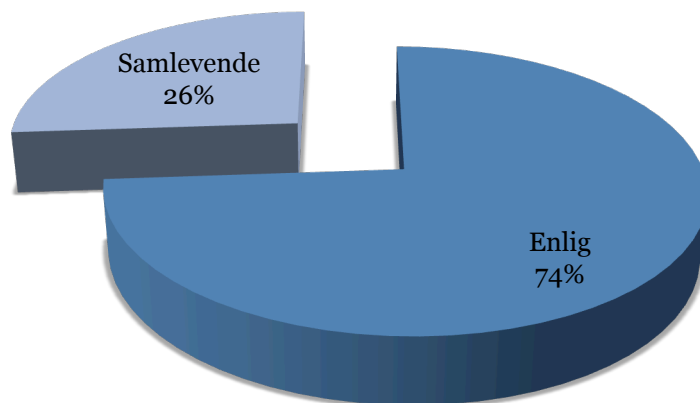


Civilstand

Ved indskrivning er eleverne fordelt som det er vist herunder på civilstand. Dette er omkodet til at være hhv. 'Samlevende' og 'Enlig'.

Oprindelig kategori	Andel	Ny kategori	Andel
Partner afgået ved døden	0%	Enlig	74%
Enke(mand)	2%		
Fraskilt	20%		
Separeret	3%		
Ugift	48%	Samlevende	26%
Gift	20%		
Samlevende	6%		
Ukendt	1%	<i>Missing – taget ud af analysen</i>	

Fordelingen af udskrevne elevers civilstand ved indskrivning er illustreret herunder

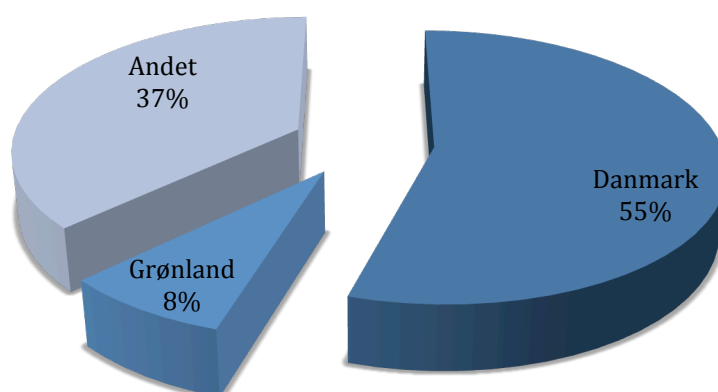


Fødested

Elevernes fødested (ikke statsborgerskab, men fødested) registreres ligeledes ved indskrivelsessamtalen. Fordelingen og omkodningen er præsenteret herunder.

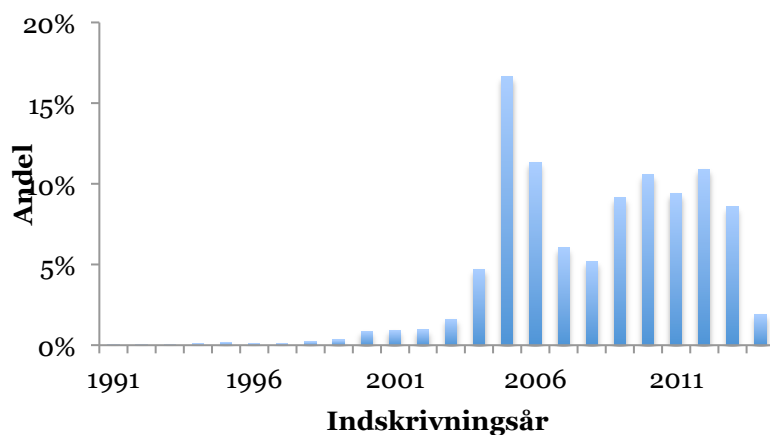
Oprindelig kategori	Andel	Ny kategori	Andel
Danmark, Færøerne	55%	Danmark	55%
Grønland	8%	Grønland	8%
Afrika (øvrige)	7%	Andet	37%
Andet	0%		
Asien & Australien	5%		
Europæiske Union	2%		
Mellemøsten til Afghanistan & Nordafrik	15%		
Nordamerika & Mellemamerika	1%		
Sydamerika	1%		
Tyrkiet	2%		
Uoplyst	0%		
Øvrige Europa incl. Jugoslavien	2%		
Øvrige Norden	1%		

Fordelingen er illustreret herunder:



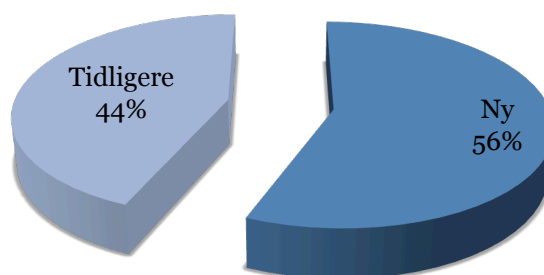
Indskrivningsår

Her ses fordelingen på, hvilket år, de elever, der indgår i stikprøven, er indskrevet



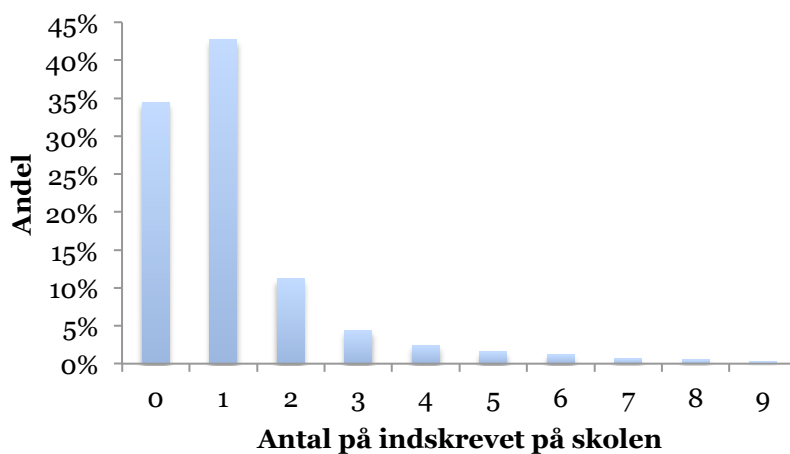
Genganger

Det registreres i systemet, om eleven har været indskrevet på Kofoeds Skole før ved den pågældende indskrivelsessamtale. Andelen af gengangere er illustreret herunder:



Antal år indskrevet på Kofoeds Skole

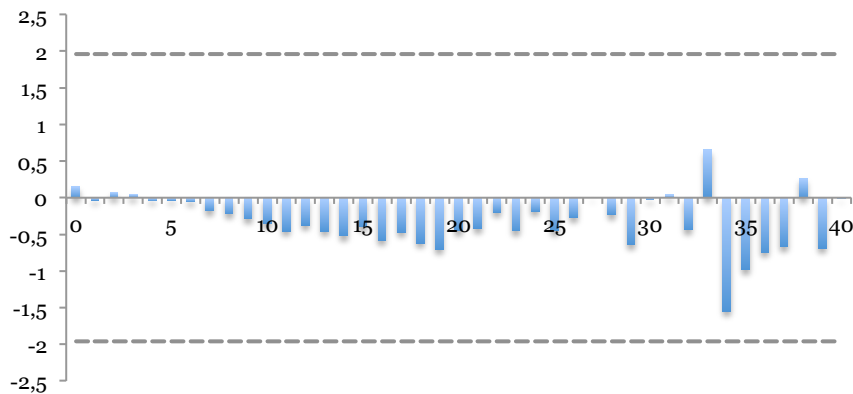
Herunder ses, hvor lang tid eleven har været indskrevet på Kofoeds Skole. Det er den pågældende indskrivning, der er gældende. Eleverne kan altså have været på skolen i længere tid, hvis han/hun har været indskrevet tidligere.



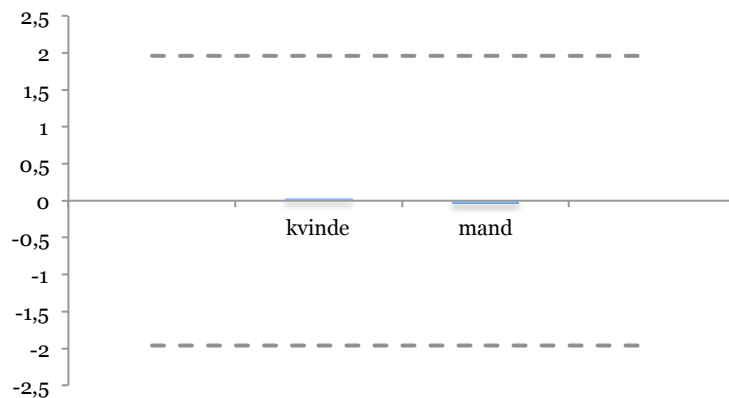
BILAG 5: Residualanalyse

Herunder er vist residualanalyserne for de parametre, der er taget ud af analysen samt oprindelige kodninger på parametre, der er omkodet. Som det ses, er ingen af udfaldene større end $\pm 1,96$ – og der er derfor ingen af residualanalyserne, der giver anledning til at tro, at modellen over- eller underestimerer sandsynligheden for specifikke grupper.

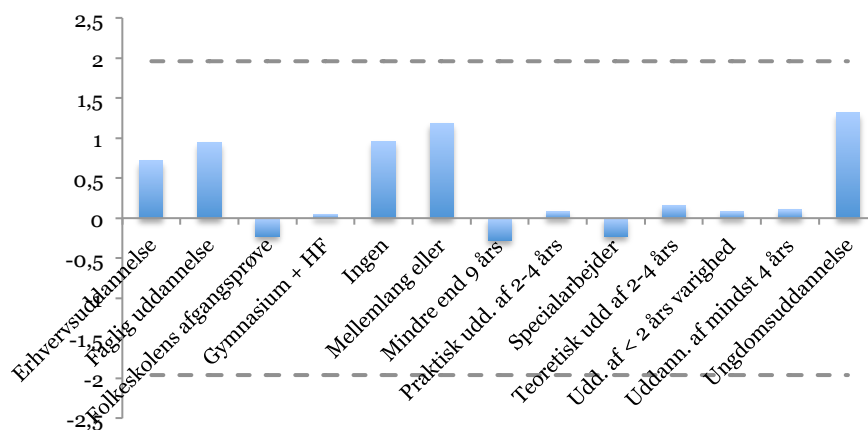
Antal år ledig inden indskrivning på Kofoeds Skole



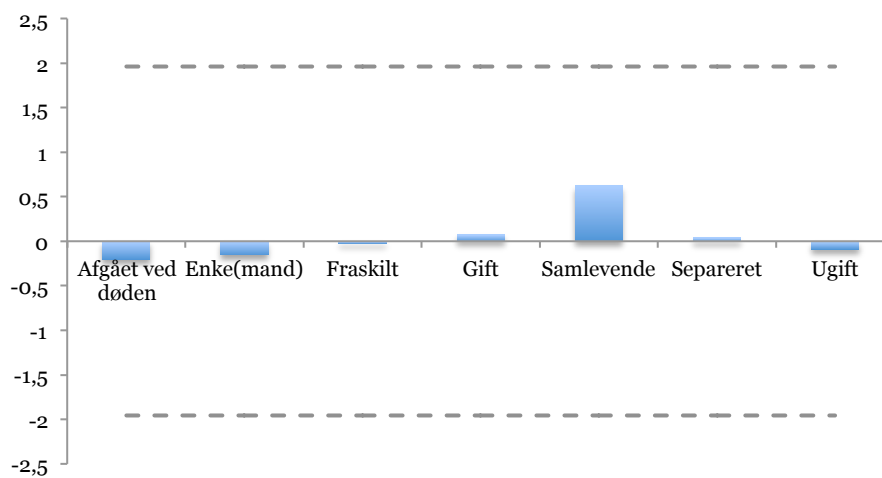
Køn



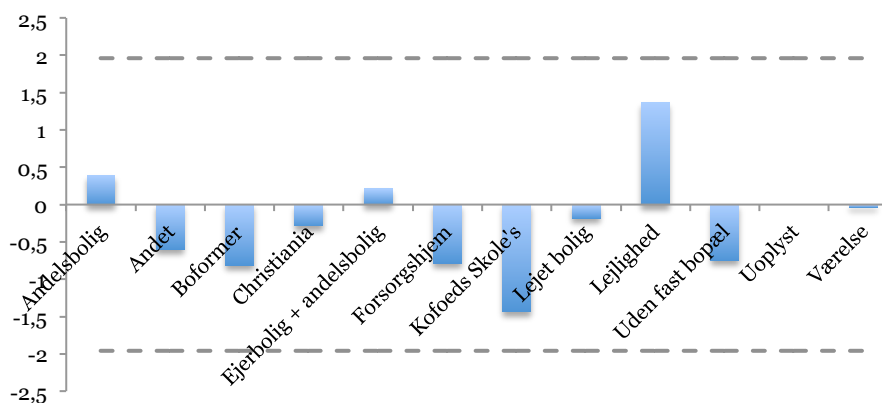
Oprindelig kodning af uddannelses-variablen



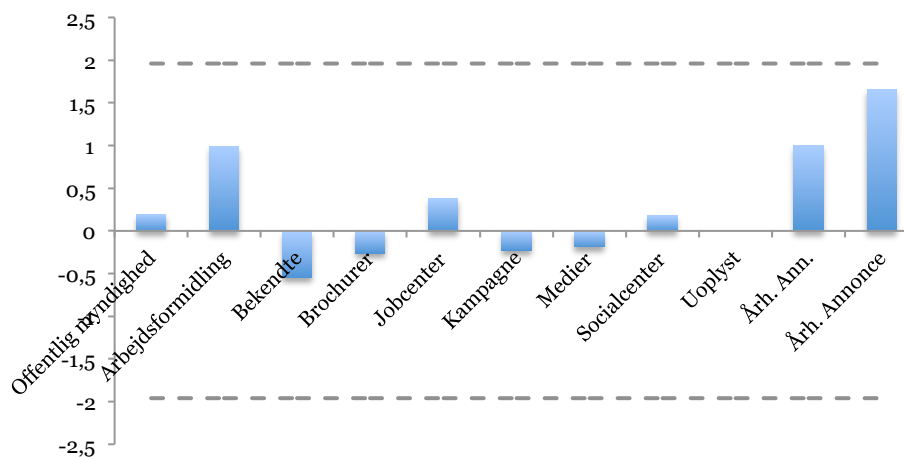
Oprindelig kodning af civilstand



Oprindelig kodning af bolig



Oprindelig kodning af henvist fra



BILAG 6: Multikollinearitet

Tolerancemålet er udregnet som $1-R^2$ -værdierne for hver af de uafhængige variable, når de kun forklares af de andre uafhængige variable i modellen, og ses herunder:

Variable	Tolerance
Alder	0,84
København/Århus	0,90
Boligsituation	0,90
Uddannelse	0,90
Henvisningssted	0,89
Civilstand	0,87
Fødested	0,87
Indskrivningsperiode	0,78
Forsørgelse	0,93
År, indskrivningen starter i	0,77

R^2 værdien ligger mellem $[0;1]$ og er (lidt forenklet sagt) et mål for, hvor godt modellen fitter data. En R^2 -værdi på 1 betyder, at modellen forklarer data fuldt ud, hvilket vil sige at tolerancemålet på $1-R^2$ skal være 1, hvis der slet ikke skal være multikollinearitet. En tænkt model med geografi, boligsituation, uddannelse, henvisningssted, civilstand, fødested, indskrivningsperiode, forsørgelse og indskrivningsår som forklarende variabel på alder, viser et tolerancemål på 0,83, hvilket betyder, at korrelationen mellem alder og resten af de uafhængige variable i modellen er ikke særlig stor. Da alle tolerancemål er over 0,7 konkluderer jeg, at korrelationen mellem de uafhængige variable er meget lille, og jeg vil derfor ikke forkaste modellen på baggrund af mistanke om multikorrelation.

BILAG 7: Spørgeguide

Nedenstående interviewguide er meget åben og er udelukkende brugt som temaer, der er forsøgt afdækket i alle interviews. Spørgsmålene er derfor ikke brugt som endelige formuleringer – blot som ideer til spørgsmål, der kunne bruges til at afdække temaet. Formuleringerne har differeret fra interview til interviews.

Tema	Eksempler på spørgsmål
------	------------------------

Baggrundsoplysninger

Baggrundsoplysninger	Alder Forsørgelsesgrundlag Fødested Civilstand Boligforhold
Beskæftigelse	Hvad lavede du inden KS? Har du tidligere haft et arbejde? Hvorfor stoppede du? Vil du gerne lave det igen? (hvorfor/ikke?)

Tilknytning til Kofoeds Skole

Nuværende ophold	Hvornår indskrevet? Hvordan hørte du om Kofoeds Skole? Hvad laver du (kurser/værksted) Aktivering eller frivillig?
Tidligere ophold	Hvor lang tid? Hvordan hørte du om Kofoeds Skole? Hvad lavede du? (kurser, værksteder) Hvorfor stoppede du?

Ønsket effekt

Ønsket effekt på mål 2	Vil du gerne have et arbejde? Hvis ikke, vil du gerne udskrives til noget andet eller blive på KS?
Ønsket anden effekt	Hvad vil du gerne have ud af at gå på KS? Er der noget, du gerne vil blive bedre til på KS? Er der noget, du synes KS kunne gøre bedre for dig?

Oplevet effekt

Oplevet effekt på mål 2	<i>Hvis tidligere ophold, der sluttede med forbedret beskæftigelsessituation:</i> Hvorfor fik du et arbejde sidst? Havde du fået det, hvis du ikke gik på Kofoeds Skole?
-------------------------	--

	<p><i>Hvis tidligere ophold, der sluttede med ikke-forbedret beskæftigelsessituation:</i></p> <p>Ville du dengang gerne have et arbejde? Hvorfor fik du det ikke? Kunne Kofoeds Skole have hjulpet dig mere?</p>
Oplevet anden effekt	<p>Har du ændret dig siden du startede på Kofoeds Skole? Hvordan ville din situation se ud, hvis Kofoeds Skole ikke fandtes? Hvad ville du lave nu, hvis Kofoeds skole ikke fandtes?</p>

Forventet effekt	
Forventet effekt på mål 2 ved udskrivelse	Tror du, at du kommer til at få et job?
Forventet anden effekt ved udskrivelse	<p>Hvornår tror du, at du holder op med at gå her? Hvorfor? Hvad tror du, at du laver om et år? Ville det være det samme, hvis Kofoeds Skole ikke fandtes?</p>

Afgørende for at effekten opnås	
Afgørende for at opnå mål 2	<p>Hvad skal der ske for at du kommer i arbejde/uddannelse? Kan du selv gøre noget for at blive bedre kvalificeret?</p>
Afgørende for at opnå andre mål	Følg op på spørgsmål om ønsket effekt – hvad skal der ske for at dette opnås?

BILAG 8: Transskribering og kodning.

Transskriberingen er foretaget efter transskriberingsnøglen herunder. Alle personer er anonymiseret med navn og specifikke kendetegn – dog er baggrundsoplysninger, der predicer elevens sandsynlighed for at blive udskrevet til forbedret livssituation, ikke anonymiseret. Alle interviews har været præget af pauser og opbrud, interviewpersonerne gik frem og tilbage i efter kaffe, for at ryge, eller der kom andre elever forbi og snakkede lidt. Sidstnævnte er transskriberet i det omfang, de andre elever har givet informeret samtykke til at være med i interviewet.

Alle transskriptioner er kodet abduktivt ud fra det en blanding af det, Kvale kalder meningskondensering og meningskategorisering (Kvale 2005:194f). Først er de 8 interviews kodet så deskriptivt som muligt med kondensering af alle passagers mening i den kontekst, det blev sagt. Herudfra er identificeret en række kategorier, der optræder på tværs af interviewene, og som kan bidrage til nærværende speciales undersøgelsesspørgsmål. Identifikationen af kategorierne er fundet i en vekselvirkning mellem fortolkning og tekst³⁹. Alle interviews er derefter menings-kategoriseret ud fra disse kategorier – med tilhørende overkategorier (se disse i bilag 9). På denne måde er det efterstræbt at skabe et analytisk overblik over elevernes holdninger og meninger uden at forsimple kompleksiteten og variationen i interviewene (Olsen 2002:119). Flere citater går igen på tværs af kategorier, og derfor vil der i analysen også nogle steder blive henvist til de samme citater på tværs af analysetemaer – af den enkle årsag, at de er relevante flere steder.

Transskriptionsnøgle

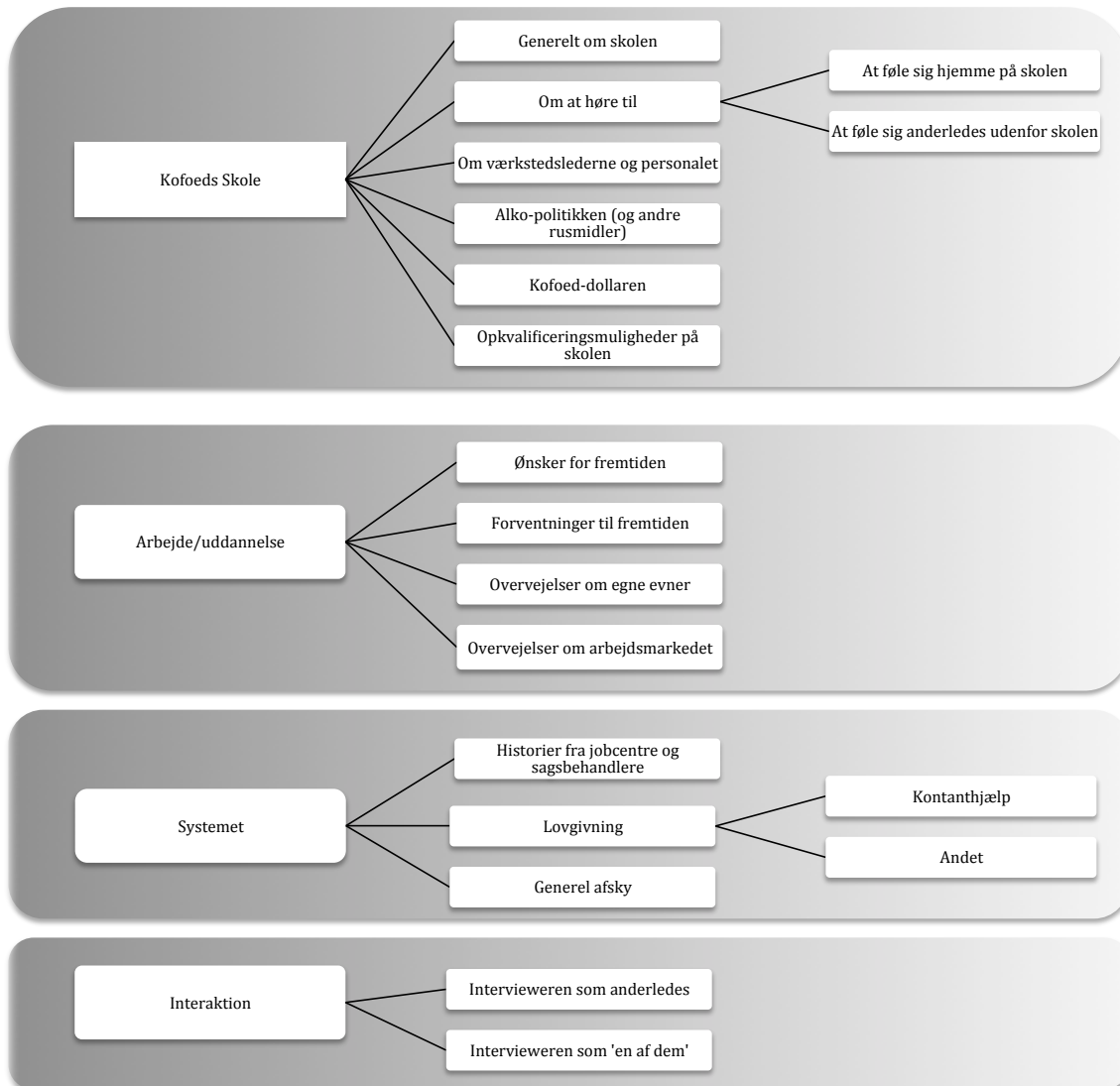
[]	= Kantede parenteser angiver handlinger eks. [griner] eller [rejser sig og går]
[<i>kursiv</i>]	= Kantede parenteser med kursiveret tekst er forklaring til læseren
<i>Kursiv</i>	= Anonymiserede steder, stamoplysninger mv. er angivet i kursiv
...	= Indikerer kortere pauser. Længere pauser skrives i kantede parenteser
-	= Indikerer, at sætning er blevet afbrudt.
””	= Citationstegn indikerer at interviewpersonen citerer en anden person.
Fed	= Angiver de steder, hvor der er lagt særlig vægt på udsagn
,	= komma sættes for forståelighedens skyld.
[x]	= Angiver ord, der er utydelige

Generelt gælder det, at ord som 'øh', 'ja' og 'hmm' transskriberes i det omfang, de har forståelsesmæssig relevans for interviewet.

Generelt skrives al dialog ned ord for ord, og almen kommatering med kommaer og punktummer tages i brug til at angive mindre talepauser og skiftende sætningsstruktur. Informantnavne angives med nummering og anonymiseres efterfølgende ved brug af søg og erstat. Den endelige transskription linjenummeres for hver linje, så der kan henvises præcist til relevante passager. Tid angives ikke.

³⁹ Nogle meninger gik igen i mange interviews, men er ikke medtaget, da de ikke er relevant for specialets fokus. Herunder diskussion af vejret.

BILAG 9: Kodetræ



BILAG 10: Transskriptioner af interviews

Bilag 10A: Interview med Birgit

Bilag 10B: Interview med Hans (og Bjarke)

Bilag 10C: Interview med Merete

Bilag 10D: Interview med Eva

Bilag 10E: Interview med Jasper

Bilag 10F: Interview med Lilly

Bilag 10G: Interview med Mik