

Déficits de educación ambiental en el sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.

Deibe Fernández-Simo

Xosé Manuel Cid Fernández

María Victoria Carrera Fernández

María Esther Pérez Enríquez

Universidade de Vigo

Palabras clave: educación ambiental; inclusión social; adolescencia; exclusión social.

La definición de los proyectos educativos individualizados en recursos residenciales de protección.

Los equipos educativos del sistema de protección asumen el cuidado y la supervisión integral de la infancia y la adolescencia a la que acompañan. El trabajo diario supone el reto de atender a las diversas y amplias necesidades que presentan. Las vivencias previas, a la apertura de expediente protector, condicionan la actuación protectora (Puig & Rubio, 2015). La adolescencia tutelada transita por situaciones personales de elevada complejidad. Frecuentemente se adopta el acogimiento residencial como la medida administrativa protectora que permite dotar al adolescente de las condiciones que le faciliten la superación de la vulnerabilidad detectada. En España, los expedientes en el sistema de protección se incrementaron en un 8% entre 2016 y 2017 (Ministerio de Sanidad Consumo y Bienestar Social, 2018), pasando de 43.902 a 47.493. El acogimiento residencial supone el 37% de las medidas de acogimiento. Las plazas ocupadas en residencias aumentaron, pasando de las 14.104 de 2016 a las 17.527 de 2017.

El acogimiento residencial es la medida protectora más utilizada con menores en tutela. Frecuentemente, los equipos técnicos se ven obligados a utilizar la opción residencial, aunque no la consideren como la más indicada para el caso concreto (Delgado et al., 2013). La ausencia de plazas en otros recursos del sistema, tales como las familias de acogida, obliga a que se opte por el ingreso en casas de familia, viviendas tuteladas o centros educativos de menores (CEM). Recordemos que otras opciones, como por ejemplo los centros de día o la medida de apoyo familiar, solo son viables si las condiciones en la familia de origen no sitúan al menor en una situación de desamparo.

Las figuras profesionales de los recursos residenciales trabajan en un contexto de incertidumbre y precariedad que dificultan la atención adecuada a todas las necesidades socioeducativas del colectivo. A modo de ejemplo, la investigación reciente viene indicando la conveniencia, observada por los equipos educativos, de que se intensifique el trabajo con las familias de los y las jóvenes con expediente de protección, realizado desde una perspectiva positiva hacia la consecución de la reintegración familiar

(Mateos, Fuentes-Peláez, Crescencia & Mundet, 2018). Sin embargo, la realidad apunta a la presencia de déficits en los procesos de intervención familiar que se ejecutan desde los recursos de protección (Melendro, De Juanas y Rodríguez, 2018). Esta situación continúa vigente pese a la demanda de familias y profesionales.

La prioridad de los equipos es configurar espacios de seguridad personal desde los que los jóvenes puedan asumir los complejos retos de la vida diaria. Estos escenarios seguros suponen la oportunidad de establecer los vínculos precisos para la definición de los proyectos educativos (Schütz, Castellá, Bedin, & Montserrat, 2015). La red de relación vincular debe superar a la establecida con los propios equipos profesionales. La planificación de la intervención debe tener presente al contexto y a las relaciones comunitarias. Ambas dimensiones son importantes para facilitar que los adolescentes establezcan dinámicas propias de referenciado social. Los referentes personales favorecen procesos reflexivos que ayudan a la definición razonada de proyectos educativos realistas. El referenciado prosocial facilita la comprensión de las circunstancias sociales y personales del contexto, factores condicionantes del itinerario vital (Santana-Vega, Alonso-Bello, y Feliciano-García, 2018).

La adolescencia que vive en recursos residenciales de protección presenta una situación específica que diferencia su realidad de la que vivencian sus coetáneos. Las exigencias vitales a las que deben hacer frente son más intensas y complejas que las de la juventud que reside con su familia (Fernández-Simo y Cid, 2018). Los tiempos de acompañamiento son limitados por la configuración burocrática del sistema de protección. La mayoría de edad se traduce en la supresión de la obligatoriedad de la administración de facilitar medidas protectoras. Los apoyos administrativos posteriores a los 18 años dependen de la voluntariedad de las administraciones. Frecuentemente se traducen en mecanismos de acompañamiento puntuales y que, en el mejor de los casos, están limitados hasta los 21 años. En este contexto, el tiempo se configura como un factor condicionante de las oportunidades de las que disponen y de los recursos (De-Juanas, García-Castilla, y Ponce de León, 2020).

La intervención socioeducativa en los recursos residenciales está centrada en la resolución de las urgencias propias de la vida en dificultad social. Esta prioridad puede incidir negativamente en la necesidad de trabajar otras cuestiones educativas de incuestionable interés. En un contexto de pandemia, la situación que vivimos pone de relieve la importancia de afrontar, desde la educación ambiental, los complejos retos climáticos a los que como sociedad debemos de hacer frente en los próximos años (Caride, 2020). No podemos renunciar al imperativo ético que supone asumir la realidad ambiental y comprometernos con su diversidad (Caride y Meira, 2019). La presente investigación pretende analizar la presencia de la educación ambiental en la intencionalidad pedagógica de las figuras profesionales que acompañan a los adolescentes con medida administrativa de protección. El objetivo del trabajo es estudiar la presencia de actividades de educación ambiental en los proyectos educativos individualizados.

Metodología

La investigación, de naturaleza cualitativa, se realiza mediante entrevistas a seis educadoras sociales (Tabla 1). Todas las profesionales participantes trabajan en recursos residenciales de la provincia de Ourense. Se utiliza un muestreo intencional, estableciendo como requisito el contar con una experiencia laboral especializada mínima de 12 meses. Se considera que este período facilita un conocimiento profundo de la realidad de intervención. La media de tiempo trabajado es de 60 meses. La edad media de las educadoras es de 33 años.

Tabla 1. *Muestra de figuras profesionales*

Código	Edad	Experiencia profesional en meses
E1	35	115
E2	36	113
E3	28	38
E4	30	29
E5	35	18
E6	33	45

Todas las entrevistas realizadas son grabadas. Se realiza un análisis inicial como base para establecer criterios operativos. El equipo de investigación revisó los códigos para verificar la confirmabilidad y asegurarse de que estuvieran vinculados a los datos.

Resultados

Los resultados indican que la educación ambiental no está presente entre las prioridades de la intencionalidad pedagógica. “Las cuestiones relacionadas con el medio ambiente no se tratan en el día a día, ya sabes el volumen de trabajo que tenemos y el tiempo no da para más” (E2), asegura una profesional. Otra educadora comenta que “en la planificación de la semana nunca se ha contemplado tratar temas relacionados con el medioambiente” (E1).

Se detallan actividades puntuales en tiempos de ocio en las que se indica que transversalmente se tratan aspectos propios de la educación ambiental. “En los fines de semana, si vamos en tiempo de ocio a la naturaleza, tenemos hablado de lo importante que es cuidar el medio ambiente” (E5), asegura una profesional. “Yo tengo tratado lo de la contaminación y la responsabilidad que tenemos todas en algún taller de fin de semana” (E4). Una educadora asegura que lo que si se trabaja es el reciclaje como oportunidad de mejorar el medio ambiente. “En la casa de familia lo reciclamos siempre y es algo que trabajamos con los chicos desde el primer día” (E6), comenta una participante.

La urgencia educativa de cuestiones vinculadas con la situación de vulnerabilidad es defendida como prioridad en detrimento de la educación ambiental. “Los problemas que tienen los chicos y el panorama que van a tener cuando abandonen el centro es lo que tenemos que afrontar primero” (E2), asegura una educadora. Otra participante comenta

que “con las situaciones que nos encontramos, tenemos que priorizar las cosas más urgentes y el tiempo da para lo que da” (E6). “Lo primero es trabajar la confianza y que se sientan seguros y luego ya vamos avanzando en otras cosas, pero la educación ambiental queda para momentos puntuales” (E5). “La vida que tienen es muy dura y la intensidad con que viven las cosas hacen que te centres en esos aspectos. Como vas a dedicarte a trabajar cosas que si son interesantes, pero primero tienes que ir a lo que tienes que ir y ya sabes cómo son las condiciones de trabajo” (E1), comenta una educadora.

Las participantes destacan los déficits de estabilidad residencial de los adolescentes. Comentan que son frecuentes los cambios de recursos. Esta situación deriva en que los equipos tengan que destinar la mayor parte del esfuerzo en construir la relación vincular. Aseguran que la estabilidad de los jóvenes facilitaría que los equipos pudiesen dedicar más espacios a actividades de interés pedagógico. “Si andas cambiando de centro a un joven, cada dos por tres, lo que provocas es que cada equipo nuevo, que trabaja con el, tenga que vincular e indagar en sus necesidades. Ya sabes que incluso la información entre los centros no fluye por los protocolos de trabajo con los datos... En cambio, si tienes contigo a chicos durante un tiempo mayor, te queda tiempo para trabajar estas cosas. Ya tienes realizada la vinculación y la atención a las urgencias de cada caso” (E4), manifiesta una educadora.

La precariedad de medios, con la que se ejecuta el acompañamiento, es considerada como uno de los principales factores que condiciona la posibilidad de integrar la educación ambiental en las acciones educativas ejecutadas. “Si tienes contigo a 8 adolescentes, más todas la documentación y gestiones que tienes que hacer, y estas tu sola en el turno no es posible tratar estos asuntos. Reconozco que sería muy importante tratarlos pero es lo que hay” (E1), asegura una profesional. “Las condiciones laborales hacen que estés siempre en tensión y tienes que priorizar lo que haces. Si no sabes gestionar el tiempo y las prioridades acabas quemada. Yo sé que sería ideal trabajar estos temas transversales pero no es posible dedicar el tiempo necesario a todo lo que sería importante... Si atiendes estas cosas quedan fuera otras que son imprescindibles y que tienen que ver con lo básico” (E2), afirma una educadora.

La disposición de tiempos y el carácter transversal de la educación ambiental son valoradas como dos dimensiones que valoran afectan a los déficits detectados. “Los temas transversales a veces aparecen y a veces no” (E5), asegura una participante. “Con las posibilidades que tenemos el medioambiente aparece a veces en algunas actividades, pero no es un asunto prioritario... Otros temas transversales están más presentes ya que la necesidad de tratarlos sale más a la luz. Pongo de ejemplo como con un comentario machista se detecta la importancia de actuar con educación en género, pero es raro que un chico hable o cuestione asuntos relacionados con el medio ambiente” (E3), dice una educadora. “Las condiciones de vida hacen que a veces no compliques más las cosas y te explico lo que quiero decir. Cuando un chico consigue un trabajo y estás organizando el desplazamiento, lo lógico sería tener tiempo para sentarte con el y analizar que opciones de transporte tenemos y cuáles son las más eficaces y responsables. Lo que pasa en la realidad es que acabas escogiendo el primer medio que aparece. La intensidad con la que viven los chicos este momento hace que te dediques a trabajar su seguridad y

su tranquilidad. Volvemos a hablar del poco tiempo que tenemos y que tratas lo que consideras más urgente” (E1), argumenta una educadora.

Las participantes destacan que los procesos burocráticos actúan limitando los tiempos y los espacios disponibles para dedicar a actividades de interés educativo. “Si tienes que hacer toda la documentación que te piden, ocupas la mitad de la jornada laboral, no te queda tiempo para dedicarte a lo que verdaderamente interesa, es decir, a estar con los chicos” (E6), comenta una profesional. Otra participante asegura que “los tiempos disponibles para intervención directa se quedan muy cortos” (E1). Los procesos administrativos son diseñados según los requerimientos administrativos. Las necesidades de las personas acompañadas son situadas en segundo lugar por parte del sistema de protección. “No es solo que no tengas tiempo en tu jornada laboral, lo más preocupante es que no se respetan los tiempos que necesitan los chicos. Aquí hay unos recursos y las plazas que hay, si los jóvenes no están preparados no se les da todo el tiempo que necesitan... se les hace madurar a marchas forzadas... No se respetan sus procesos personales, se da prioridad a lo administrativo” (E3), asegura una educadora.

Los proyectos educativos individualizados se realizan utilizando un modelo básico que facilita la propia administración. En el protocolo de la Xunta de Galicia no se recoge ningún apartado específico en el que se aborde la educación ambiental. Las participantes informan que el PEI es el documento de referencia en la planificación de la intervención con los jóvenes. Es utilizado para acordar las metas de los itinerarios personales y es el documento base para la elaboración de los posteriores informes socioeducativos. “En los PEIs es extraño que se detallen actividades de carácter medioambiental. Se suele poner en el apartado de ocio que se van a realizar actividades fuera del centro, pero no se diseñan desde la perspectiva que tu comentas” (E4), asegura una participante. “El que no haya en el PEI un ámbito específico para trabajar estos aspectos, hace que no centres la atención en el tema medioambiental y que lo limites a aspectos puntuales” (E5). “Tu trabajas con los chicos lo que se marca en los protocolos que tenemos y no aparece en ningún lado nada de estos temas. Sí que en el caso de asuntos como las adicciones o género sí que recibimos, por parte de otras entidades y de la administración, propuestas y a veces actividades. En el caso del medioambiente, en mi vida profesional nunca he recibido ninguna propuesta” (E1), argumenta una educadora.

Todas las participantes consideran determinante que se establezcan apartados concretos en el modelo de PEI, en los que se fijen objetivos y actividades propios de la educación ambiental. Condicionan esta posibilidad a que se incrementen los medios humanos y los recursos con los que realizan el acompañamiento. “Claro que entiendo que la educación ambiental debe de ser prioritaria, pero debemos de asumir que si no hay mejora en las condiciones de trabajo no es posible dedicar tiempo a trabajar estos asuntos como se merecen... lo primero sería tener tiempo y para eso debemos de ser más personal por turno” (E2), afirma una educadora. “Los tiempos son los que son y lo sabe todo el mundo, pero no es solo cuestión de personal sino también de medios. Si yo no puedo enviar a un chico a actividades fuera del sistema, difícilmente podré trabajar la educación ambiental como se debe” (E1), confirma otra profesional.

“La intervención con los chicos está siempre muy condicionada por las posibilidades reales de trabajar con ellos que disponemos, pero es muy grave que asuntos como la educación ambiental queden relegados a un segundo plano por el panorama en el que trabajamos” (E3), argumenta una participante. “A veces piensas que la dificultad de la vida de estos jóvenes difícilmente se va a arreglar si no reciben una educación de calidad.... Ya ves que resultados escolares tienen (haciendo referencia a la alarmante situación de exclusión académica que padece el colectivo), no tienen adultos que eduquen o que puedan ayudar mínimamente en esa educación.... Podemos decir que prácticamente quedamos nosotras y, si no lo hacemos, no hay otra institución que lo haga” (E4), argumenta una educadora.

Discusión

Los resultados de la investigación indican que la educación ambiental presenta déficits en el sistema de protección. En el mejor de los casos, las actividades educativas orientadas a trabajar cuestiones medioambientales se limitan a acciones puntuales. Los procesos burocráticos están ya definidos, situándose al margen de los intereses de los itinerarios educativos de los jóvenes. Los actores implicados en el proceso de definición de los proyectos vitales, adolescentes y figuras profesionales, no disponen de la flexibilidad precisa para ajustar las actividades educativas a los ritmos de los procesos de maduración de los adolescentes (Hollingworth & Jackson, 2016).

Las educadoras consideran que los cambios de recurso residencial actúan en contra de la oportunidad de trabajar aspectos de interés pedagógico. Los cambios de recurso derivan en que cada nuevo equipo dedique esfuerzos a diagnóstico socioeducativo y a la vinculación referencial. La estabilidad posibilita una estrategia de acompañamiento diferente. Los equipos podrían disponer de más tiempo para actuar sobre aspectos de interés educativo ajenos a las urgencias de la situación de exclusión social. Por otra banda, los cambios de residencia y referentes, en una temporalidad tan reducida, inciden en la capacidad de afrontamiento de las situaciones propias del tránsito a la vida adulta (Dima & Skehill, 2011). El referenciado social facilita la interiorización de habilidades personales (Hook & Courtney 2011), que inciden positivamente en los procesos de inserción laboral (Zinn & Courtney, 2017) y en el tránsito a la vida adulta (Häggman-Laitila et al, 2019).

La situación de precariedad en la que se realiza el acompañamiento dificulta la participación en actividades contextuales. Esta situación reduce las oportunidades de acudir, con otros jóvenes, a actividades en la naturaleza o a iniciativas de voluntariado medioambiental. Los equipos afirman que el limitado número de educadores, así como las extenuantes exigencias de la actividad laboral, dificultan que los equipos educativos puedan facilitar la asistencia a este tipo de acciones. Las consecuencias de estas dificultades superan la cuestión medioambiental, afectando a otras áreas de incuestionable interés educativo.

El colectivo presenta barreras para acceder y participar en actividades que favorezcan la configuración de apoyo social, especialmente durante la permanencia en recursos de protección y posteriormente en la vida adulta (Greeson, Garcia, Kim, & Courtney, 2015). Por otra banda, las dificultades de colaboración con otros recursos comunitarios, por los motivos detallados en los resultados, obstaculizan la asistencia a actividades

diseñadas para toda la comunidad. Resulta de especial interés que, en un colectivo con serios déficits de capital social, la coordinación entre servicios especializados en infancia y los recursos comunitarios de la sociedad civil permitirían establecer redes estables de apoyo institucional (Ballester, Pascual, & Vecina, 2014).

El proyecto educativo individualizado es el documento de referencia durante el acompañamiento socioeducativo en los recursos de protección. Los resultados indican que habitualmente los PEIs no detallan contenidos referentes a cuestiones de interés en educación ambiental. Las figuras profesionales defienden la presencia de objetivos de EA y la importancia de que, en un mundo en alerta medioambiental (Caride y Meira, 2020), los PEIs dispongan de metas y actividades con finalidad educativa en la materia. Las argumentaciones recogidas señalan que solo será realista proponer actividades educativas integrales, que entre otros aspectos trabajen la cuestión medioambiental, si se supera la presente precariedad sistémica (Fernández-Simo, Cid & Carrera, 2020). Actualmente, el trabajo educativo se centra en aquellos aspectos contemplados en los PEIs. La integralidad pedagógica es un propósito no siempre alcanzado. La educación ambiental continuará relegada a un segundo plano mientras no se superen las dificultades expuestas.

Conclusiones

Se concluye que sería positivo que se modificase el modelo oficial de PEI usado obligatoriamente en los recursos residenciales, financiados y supervisados por la Xunta de Galicia. Sería conveniente que la educación ambiental contase con un área específica en la estructura del mencionado documento. Esta modificación fomentaría la presencia de la educación ambiental en la acción socioeducativa de los recursos residenciales. El cambio propuesto deberá venir acompañado de la superación de la situación de precariedad en la que realizan su trabajo los equipos educativos. De no ser así, la tendencia del acompañamiento será a priorizar la atención de las necesidades más urgentes.

Resulta conveniente destacar que en la investigación se detecta un elevado interés de las figuras profesionales por trabajar la educación ambiental. La situación de déficit obedece a aspectos estructurales y a constructos burocráticos del propio sistema de protección. En ningún caso, se debe concluir que las deficiencias detectadas se corresponden con cuestiones inherentes al personal educativo. Las figuras profesionales son, después de los propios jóvenes, el otro colectivo afectado por un sistema de protección que no les permite realizar su trabajo en las condiciones adecuadas.

La gravedad de la situación ambiental, el cambio climático y el proceso de transición energética son, entre otros retos, aspectos de especial interés educativo. El sistema de protección tiene pendiente posibilitar una atención integral en la que se atiendan estas dimensiones. Superar la situación de dificultad social lleva implícito recibir un apoyo educativo que supere las finalidades instrumentales tradicionales. Educar a jóvenes en vulnerabilidad es algo más que formar a técnicos que puedan acceder a un puesto de trabajo. El gran objetivo del sistema es que la adolescencia tutelada se emancipe como ciudadanía consciente, activa y crítica. El empoderamiento del colectivo transita por

asumir la responsabilidad colectiva que, como miembros de una sociedad, tenemos con nuestro entorno. La integración social requiere de la asunción de esa responsabilidad. Solo lograremos estos objetivos posibilitando espacios pedagógicos en los que la EA sea una prioridad.

Referencias

- Ballester, L., Pascual, B., & Vecina, C. (2014). Redes sociales, políticas públicas y capital social. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 61,1-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4959/495950257007>
- Caride, J. A., & Meira, P. Á. (2019). Educación, ética y cambio climático. *Innovación Educativa*, 29, 61-76. <https://doi.org/10.15304/ie.29.6336>
- Caride, J. A., & Meira, P. Á. (2020). La educación ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa. *SIPS - Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 21-34. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.01
- De-Juanas, Á., García-Castilla, F. J., Ponce de León, A. (2020). El tiempo de los jóvenes en dificultad social: utilización, gestión y acciones socioeducativas. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (277), 477-495. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-05>
- Delgado, P. (Coord.), Bertao, A., Timóteo, A., Carvalho, J., Sampaio, R., Sousa, A., Alheiro, A., &Vieira, I. (2013). *Acolhimento Familiar de Crianças, Evidências do presente, desafios para o futuro*. Porto: Mais Leituras Editora.
- Dima, G., & Skehill, C. (2011). Making sense of leaving care: The contribution of the bridges model of transition to understanding the psychosocial process. *Children and Youth Services Review*, 33, 2532-2539. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.08.016>
- Fernández-Simo, D., & Cid, X. M. (2018). Análisis longitudinal dela transición a la vida adulta de las personas segregadas del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(2), 25-38. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.54539>

- Fernández-Simo, D., Cid, X. M., & Carrera, M.V. (2020). Deficits of adaptability and reversibility in the socio-educational strategy for youth in protection services during the transition to adult life. *Children and Youth Services Review*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105302>
- Greeson, J., Garcia, A., Kim, M., & Courtney, M. (2015). Foster youth and social support: The first RCT of independent living services. *Research on Social Work Practice*, 25(3), 349-357. <https://doi.org/10.1177/1049731514534900>
- Häggman-Laitila, A., Saloekkilä, P., & Karki, S. (2019). Young people's preparedness for adult life and coping after foster care: A systematic review of perceptions and experiences in the transition period. *Child & Youth Care Forum*, 48, 633–661. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09499-4>
- Hollingworth, K., & Jackson, S. (2016). Falling off the ladder: Using focal theory to understand and improve the educational experiences of young people in transition from public care. *Journal of Adolescence*, 52, 146- 153. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.08.004>
- Mateos, A., Fuentes-Peláez, N., Pastor, C., & Mundet, A. (2018). Good professional practices for promoting positive parenting and child participation in reunification processes. *Child & Family Social Work*, 23(4), 574-581. <https://doi.org/10.1111/cfs.12440>
- Melendro, M., De Juanas, A., & Rodríguez, A.E. (2017). Déficit en la intervención socioeducativa con familias de adolescentes en riesgo de exclusión. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(1), 123-138. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.48596>
- Ministerio de Sanidad Consumo y Bienestar Social (2018). *Boletín 20. Boletín de datos estadísticos de medidas de protección a la infancia*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.
- Puig, G. & Rubio, J. L. (2015). *Tutores de resiliencia: dame un punto de apoyo y moveré mi mundo*. Barcelona: Gedisa.
- Santana-Vega, L. E., Alonso-Bello, E. y Feliciano-García, L. (2018). Trayectorias laborales y competencias de empleabilidad de jóvenes nacionales e inmigrantes en riesgo de exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 355-369. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52444>

Schütz, F., Castellá, J., Bedin, J. & Montserrat, C. (2015). Subjective well-being of children in residential care centers: Comparison between children in institutional care and children living with their families. *Psicoperspectivas*, 14(1), 19-30.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-517>.

Zinn, A., & Courtney, M. (2017). Helping foster youth find a job: A random-assignment evaluation of an employment assistance programme for emancipating youth. *Child and Family Social Work*, 22(1). <https://doi.org/155-164>. 10.1111/cfs.12212