

Kandidat i Socialt Arbejde
Aalborg Universitet København

Psykisk sårbare unges vej til en mellemlang eller lang videregående uddannelse

Udarbejdet af Kathrine Brandsborg Jensen | Studienummer: 20151965

August 2017

Anslag: 237.581

Vejleder: Anne-Kirstine Mølholdt indtil 30. april 2017 | Cecilie Kolonda Moesby-
Jensen fra 1. maj 2017

Abstract

Research shows that there is an increasing amount of mental vulnerability amongst the youth in Denmark. This segment of the youth experience dropping out of an education more often than their peers, in a society where education is pivotal and the lack of education can have serious consequences. Therefore, this thesis seeks to find out what the mentally vulnerable youth believe to be significant on their path to higher education. This includes what they experience as motivational/supportive and what they experience as impeding during their education.

I interviewed eight young, mentally vulnerable people who were either still in the midst of studying for a higher education or had recently graduated. I used narrative and semi structured qualitative interviews as methods to answer the research questions. When processing the data, six of nine discovered topics were chosen to undergo further interpretation and analysis with Aaron Antonovsky's *sense of coherence* as the theoretical framework.

The six chosen topics gives the two-part analysis its structure – two topics are used to analyse and answer what the mentally vulnerable youth experience as impeding on their way to a higher education, and four topics are used to analyse and answer what the youth experience as motivational/supportive.

The results from the analysis are as follows:

The youth's mental vulnerabilities cause feelings of deviance, thoughts of suicide, loneliness, low self-esteem, fleeing used as a coping strategy, and lack of structure in life, among other things. The mentally vulnerable youth experience these things as impeding on their path to a higher education. The analysis also finds that the values and the certain logic in neoliberalism, which seems to be characteristic for the Danish society, can cause the mentally vulnerable youth to have their vulnerabilities triggered, drop out of their (previous) studies, and make them feel that they do not have enough flexibility, resources, understanding, and help from the educational institutions, to successfully deal with the studies and their own mental vulnerabilities.

The mental vulnerabilities and the values and certain logic in the neoliberal Danish society is experienced by the youth as significant in an impeding way, on their path to a higher education.

In regards to the motivational/supportive experiences, friends and partners of the mentally vulnerable youth provide social and practical support and appreciation, which results in the youth feeling that they can cope with their studies and mental vulnerabilities. Some of the young people also find that social, practical and flexible support and understanding from teachers and educational advisors help them on their path to a higher education.

The analysis concludes that the positive expectations for the education's impact on their lives, which the mentally vulnerable youth may have, are experienced as motivational on the path to a higher education. These motivational impacts may include a 'normal' life, further education, a satisfying job, intellectual improvement, and a better life than that of former friends and family. Furthermore, the social climate in the study environments and study groups is experienced as supportive by the mentally vulnerable youth, so long as it is open, helpful, flexible, and have a sense of fellowship with shared values, and space for diversity.

The final concluding point is that a strong sense of willpower may give the mentally vulnerable youth the means to keep going strong in their studies. Their capability to choose and design the study to accommodate their own mental vulnerabilities is also important, as is their capability to finally complete the study to a satisfactory (satisfactory meaning creating the flexibility in the study that they need) end – which constitutes the experience of a supportive factor on the youth's path to a higher education.

In conclusion, these experiences are what the mentally vulnerable youth believe to be significant on their way to a higher education.

Indholdsfortegnelse

KAPITEL 1: INDLEDNING	6
Uddannelsesdiskurs – et historisk rids	6
Uddannelse og unge i udsatte positioner	8
Psykisk sårbare unge	9
Introduktion af specialets fokus	10
Læsevejledning	11
KAPITEL 2: PROBLEMFORMULERING	12
Undersøgelsesspørgsmål	12
Begrebsafklaring	12
Afgrænsning	12
KAPITEL 3: VIDENSKABSTEORI	14
Filosofisk hermeneutisk tilgang	14
KAPITEL 4: METODE OG INDSAMLING AF EMPIRI	16
Valg af metode	16
Fremgangsmåde.....	17
Interviewguide.....	19
Empirisk grundlag	19
Udvælgelse af informanter	19
Antal af informanter	21
Interviewsituationen	22
Præsentation af de unge i undersøgelsen	24
Emma	24
Anita	25
Søren	25
Rukiye.....	26
Edith	26
Freja	27
Sandra	28
Kenneth.....	28
Etiske overvejelser	29

Transskription	31
Analysestrategi	32
KAPITEL 5: TEORI	36
Oplevelse af sammenhæng	36
Begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed.....	36
Arbejde former en ung voksens oplevelse af sammenhæng	38
Stressfaktorer	40
Oplevelse af sammenhæng opsummerende	41
Undersøgelsens brug af teorien	42
Udeladte begreber	43
KAPITEL 6: ANALYSE	45
Analysedel 1:	45
Sårbarhedernes konsekvenser for uddannelsesvejen og livet.....	45
At føle sig unormal	45
Selvmordstanker og afbrudte studieforbøb mm.....	48
Flugt.....	51
Mangel på struktur	53
Diagnose som støtte	56
Uddannelsessystem og -ramme.....	57
Konkurrencestatens uddannelsesdiskurs	58
Ufleksible uddannelsesrammer.....	62
Forstående ansatte på uddannelsesinstitutionerne	65
Delkonklusion 1	68
Analysedel 2: støttende og motiverende oplevelser	69
Familie og netværk	69
Sociale relationer i privatlivet	70
Forventninger til uddannelsens betydning for livet (og faktiske betydninger)	71
Uddannelse har positiv betydning for alle livets arenaer	72
Socialt studiemiljø og studiegrupper	79
Blandede oplevelser	80
Læreruddannelsen som særlig støttende	83
Miljøskift	85
Personlig integritet og viljestyrke	87
Viljestyrke	87
Hensyntagen til de psykiske sårbarheder	89
Delkonklusion 2	93
KAPITEL 7: KONKLUSION	96

KAPITEL 8: KVALITETSVURDERING.....	99
Reliabilitet.....	99
Validitet.....	99
Generaliserbarhed	100
KAPITEL 9: PERSPEKTIVERING	101
BIBLIOGRAFI	102

Kapitel 1: Indledning

Når man søger information om socialt udsatte unge og uddannelse, vil man opdage, at der foreligger stribevis af undersøgelser om socialt udsatte unge og folkeskolen, samt socialt udsatte unge og ungdomsuddannelse (for eksempel Pless, 2009 og Katznelson m.fl., 2015). Flere af disse undersøgelser indeholder blandt andet de unges drømme og ambitioner for fremtiden, både uddannelses- og arbejdsmæssigt. Dernæst findes der viden om, at socialt udsatte unge i lavere grad end 'ikke-udsatte' jævnaldrende finder fodfæste i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. Dog finder jeg en mangel på undersøgelser om, hvad der opleves som væsentligt for at tage en videregående uddannelse og udleve de fremtalte drømme og ambitioner, når man er socialt udsat ung. Dernæst ses en tendens til, at et stigende antal unge føler sig psykisk sårbare i det danske samfund (f.eks. Ottosen og Montgomery, 2016). På trods af denne tendens er det sparsomt hvad der findes af undersøgelser om psykisk sårbarhed og andre aspekter centreret omkring dette. Derfor vil nærværende undersøgelse fokusere på psykisk sårbare unge og videregående uddannelse.

Uddannelsesdiskurs – et historisk rids

Uddannelse blev en væsentlig del af den politiske dagsorden efter 2. verdenskrig. Man anså dengang uddannelse som en måde at udligne social ulighed på og begyndte herefter at oprette en bredere uddannelsesvifte, så der var flere uddannelsesmuligheder til at imødekomme forskellige behov (Pless, 2009: 10-11). I 1990'erne blev ønsket om uddannelse mere tydeligt med det politiske slogan: Uddannelse Til Alle, hvor der oprettedes endnu flere tiltag til et nuanceret og rummeligt uddannelsessystem (Pless, 2009: 12-14). I midten af 90'erne ses også de første direkte uddannelsesrettede tiltag på beskæftigelsesområdet: unge ledige under 25 år har ret og pligt til at gå i gang med en uddannelse efter højst seks måneders ledighed, og i slutningen af 90'erne begynder en målrettelse af uddannelserne mod arbejdsmarkedets behov (Pless, 2009: 14). I VKO-regeringens tid fra 2002, anses viden og uddannelse som nøglen til samfundets vækst, sammenhængskraft, konkurrenceevne og velfærd, og som værktøjet til at få en stabil tilknytning på arbejdsmarkedet for den enkelte (Pless, 2009: 14-15). I denne periode plæderer politikerne, at årsagen til de unges manglende uddannelse og arbejde skal findes i systemets for få krav til de unge og for store forsørgerkultur. Dette resulterer i løsningsmodellen, at alle unge skal være under

uddannelse eller i arbejde, og såfremt dette ikke lykkes, skal der straks iværksættes en ny indsats, hvis pengekasen skal forblive åben (Pless, 2009: 20). De unge som har svært ved at håndtere kravene i det ordinære uddannelsessystem, skal have en mentor, vejledning eller anden form for støtte. I samme periode centreres uddannelse som essentielt for muligheden for at få et godt liv og opgøret med negativ social arv (Pless, 2009: 20-21).

I det indtil videre beskrevne historiske rids, kan man fornemme en overgang fra et fokus på uddannelsessystemets tilpasning til de unge, til et fokus på de unges tilpasning til uddannelsessystemet (Pless, 2009: 22). Dette nye fokus hersker tilsyneladende stadig, eftersom det med kontanthjælpsreformen fra 1. januar 2014 hedder sig, at alle ledige unge under 30 år uden en kompetencegivende uddannelse skal have et uddannelsespålæg og dertilhørende uddannelseshjælp (Beskæftigelsesministeriets hjemmeside). Uddannelsespålægget fungerer således i praksis, at disse unge af jobcentret først bliver inddelt i tre kategorier: åbenlyst uddannelsesparate, uddannelsesparate og aktivitetsparate, herefter skal de unge med jobcentrets indsats erhverve sig en kompetencegivende uddannelse (CABIs hjemmeside). Unge som ikke er åbenlyst uddannelsesparate skal på sigt, med den rette individuelle indsats, gennemføre en uddannelse på ordinære vilkår på lige fod med andre (CABIs hjemmeside).

Ovenstående viser således en uddannelsesdiskurs i det danske samfund, som siger, at tydelige krav og forventninger, vejledning, sanktioner og forskellige individuelle indsatser (såsom at få en mentor) er vejen til uddannelse, og at uddannelse er opskriften på arbejdsmarkedsdeltagelse og 'det gode liv'.

Vi har generelt set en stigning i uddannelsesniveaue i Danmark siden det politiske fokus på uddannelse. I 1986 udgjorde den del af befolkningen med en erhvervskompetencegivende uddannelse¹ 37%, og i 2003 udgjorde denne del af befolkningen 55% (Danmarks Statistik, 2004: 23). Ydermere er antallet af elever på de videregående uddannelser steget med 36% fra 2006 til 2016 (eksklusiv ph.d. studerende) (Danmarks Statistik, 2017: 133). Heraf er den største andel primært indskrevet på professionsbachelor (35%) og dernæst mellemlange eller lange universitetsuddannelser (henholdsvis 30% og 25%) (Danmarks Statistik, 2017: 133). Dog forholder

¹ Erhvervskompetencegivende uddannelse er jævnfør Danmarks Statistik en samlet betegnelse for erhvervsfaglig og videregående uddannelse (Danmarks Statistik, 2004: 23).

det sig sådan, at på trods af det massive politiske fokus på uddannelse, eksisterer der fortsat en relativt stor *restgruppe*², hvis størrelse gennem de sidste par årtier har forholdt sig nogenlunde konstant (Pless, 2009: 9).

Forskning peger på, at en konsekvens ved ikke at fuldføre en uddannelse, kan være en øget risiko for marginalisering på arbejdsmarkedet (Pless, 2009: 9, Hyggen, 2015: 28 og Danmarks Statistik, 2017: 135) og at unge, der i en tidlig alder er uden for uddannelsessystemet eller arbejdsmarkedet, senere har sværere ved at få en stabil tilknytning til samme (Østergaard m.fl., 2016: 167). Det skal her understreges, at man ikke nødvendigvis er socialt udsat, fordi man er udenfor uddannelsessystemet eller arbejdsmarkedet; dog er der alvorlige risici forbundet med ikke at være på arbejdsmarkedet, såsom dårligt helbred, tidligere dødelighed, misbrug, ensomhed og depression (KORAs hjemmeside).

Uddannelse og unge i udsatte positioner

Et studie viser, at uddannelsesdiskursen i det danske samfund, sammenholdt med individualiseringstendensen og konkurrencestatens krav, er så gennemsyrende at det også får de socialt udsatte unge til at adoptere ideen om, at uddannelse er vejen til det gode liv (Katznelson m.fl., 2015: 61). Blandt andet fordi de gerne vil opleve at være "normale". De ønsker, ligesom andre unge, at tage en uddannelse og opmuntres af professionelle til at indgå i det ordinære uddannelsessystem. Forskellen er dog, at som socialt udsat ung er forudsætningerne for at realisere drømmen om uddannelse udfordret, og derfor er mødet med det ordinære uddannelsessystem ofte også mødet med nederlag. (Katznelson m.fl., 2015: 73).

Procentvist forholder det sig sådan, at omkring 20-25% af unge 25årige, den førnævnte *restgruppe*, i 2013 hverken var i gang med eller havde færdiggjort en ungdomsuddannelse (Østergaard m.fl., 2016: 168). Her skal det understreges, at man ikke nødvendigvis har sociale problemer fordi man er en del af restgruppen; dog tyder det stærkt på, at en stor del af denne restgruppe har sociale problemer (Østergaard m.fl., 2016: 167). Årsagerne bag restgruppens

² *Restgruppe* betegner i nærværende undersøgelse gruppen af 25årige udenfor uddannelsessystemet (Østergaard m.fl., 2016: 168)

manglende uddannelse kan ifølge forskningen være mange; f.eks. uddannelsesmæssig social arv, psykisk sygdom, anden etnisk baggrund end dansk, social og kulturel kapital, dårlige folkeskoleoplevelser, lavt selvværd og samfundsmæssige strukturer (Pless, 2009 og Østergaard m.fl., 2016: 169-179). Ligeledes peger forskning på, at omkring halvdelen af unge, der er blevet ramt af sociale og psykiske problemer i ungdomsårene, som 28årige hverken er i beskæftigelse eller under uddannelse (Benjaminsen m.fl., 2015: 16). Dette tegner det i socialt arbejde efterhånden velkendte billede af, at der blandt socialt udsatte unge er en større risiko for ikke at være en del af uddannelsessystemet.

Psykisk sårbare unge

I det danske samfund ses en stigende gruppe af unge, der karakteriseres som psykisk sårbare (Ottosen og Montgomery, 2016: 93). Psykisk sårbarhed betegner i nærværende undersøgelse psykisk mistrivsel, der både kan være udredt med en lægefaglig diagnose, men som også kan være en selvoplevet, ikke lægefagligt udredt psykisk mistrivsel. Denne definition er stærkt inspireret af Det Nationale Forskningscenter for Velfærds (SFI)³ definition i deres Børneforløbsundersøgelse fra 2016 (Ottosen og Montgomery, 2016: 93) og vidner om, at psykisk sårbarhed kan være mange ting. For indsnævringens skyld har forfatterne bag Børneforløbsundersøgelsen valgt udelukkende at fokusere på depressionslignende symptomer som psykiske sårbarheder. Unge som er psykisk sårbare i form af depressionslignende symptomer, er mere udsatte end andre jævnaldrende og har oftere erfaringer med f.eks. selvmord(-sforsøg), ensomhed, lavt selvværd, at droppe ud af ungdomsuddannelse, rygning og euforiserende stoffer (Ottosen og Montgomery, 2016: 116). Denne mistrivsel er særlig udbredt blandt pigerne. Sammenlignet med ikke-depressive 18årige, er dobbelt så mange unge med depressive symptomer uden for arbejdsstyrken eller på kontanthjælp, og færre med depressive symptomer forventer at tage en lang videregående uddannelse end ikke-depressive (Ottosen og Montgomery, 2016: 104).

Ifølge Børneforløbsundersøgelsen fra 2016 var der i 2011 9% af de 15årige, der havde depressive symptomer – i 2014, da samme unge var blevet 18 år, var dette tal steget til 22% (!) (Ottosen og

³ Jeg er bekendt med, at SFI fra 1. juli 2017 fusioneres med KORA og bliver til VIVE (Viden til Velfærd) – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. Fordi kilderne i nærværende undersøgelse stadig eksisterer, hvor de oprindeligt blev fundet, vedbliver jeg med at henvise separat til SFI og KORA.

Montgomery, 2016: 97). Dette er en markant stigning på bare tre år, der vidner om, at vi har med en allerede stor gruppe af unge at gøre, som kræver særlig opmærksomhed i det sociale arbejde, fordi disse unge behøver hjælp og i stigende grad bliver repræsenteret i det sociale system. En af forskellene på psykisk sårbare unge og andre socialt udsatte unge er, at psykisk sårbare unge ofte kommer fra ikke-udsatte familier og at sårbarhederne, og dermed de sociale problemer, typisk først opstår i de sene ungdomsår (SFIs hjemmeside). Dette betyder, at de velkendte tegn på sociale problemer vil være fraværende og at systemet først møder de psykisk sårbare unge meget sent, hvis overhovedet (og ofte først i uddannelsessystemet). Derfor er de psykisk sårbare unge nemme at overse af systemet (SFIs hjemmeside) og er en potentielt større gruppe af unge end først antaget.

For psykisk sårbare unge er der altså en potentiel dobbelt udsathed, hvis man kigger på de i forvejen sociale problematikker ved psykisk mistrivsel og samtidig forholder sig til de tidligere beskrevne risici, ved ikke at have en kompetencegivende uddannelse og/eller stabil arbejdsmarkedstilknytning. På baggrund af dette og systemets vanskelighed ved at opdage og dermed hjælpe psykisk sårbare unge, er der desværre en større risiko for, at disse unge i stigende grad havner i en marginaliseret position i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet, samt bliver socialt ekskluderet, hvorfor nærværende undersøgelse vil fokusere på disse unge.

Introduktion af specialets fokus

Indtil nu har undersøgelsens indledning mest handlet om farer, risici, negative konsekvenser osv. ved manglende uddannelse, arbejdsløshed og psykisk sårbarhed. Således handler forskning og undersøgelser om socialt udsatte ofte om, hvor, hvorfor og hvordan det går galt; hvordan kan vi beskrive, forklare og forstå, at socialt udsatte klarer sig vanskeligt i livet og i samfundet. Dette er i min optik også vigtigt – dog finder jeg det særdeles givende, også at finde ud af og fokusere på de positive historier, og anskue disse som muligheds- og forandringspotentialer. På trods af, at man som psykisk sårbar ung har nogle særlige udfordringer i forhold til at tage en videregående uddannelse, og derfor sjældnere tager en sådan i forhold til jævnaldrende uden sociale problemer, findes der psykisk sårbare unge, som formår at leve op til uddannelsesdiskursen og tager en videregående uddannelse.

Derfor vil nærværende undersøgelse fokusere på de fortællinger, hvor det er lykkedes psykisk sårbare unge at gennemføre en mellemlang eller lang videregående uddannelse. Hvad opleves som væsentligt i personens barndom, ungdom og tidlige voksenliv i forhold til opnåelsen af den videregående uddannelse? Hvilke oplevelser og erfaringer kan mennesker som har en psykisk sårbarhed selv berette om, når de skal fortælle om deres vej til at være i gang med eller færdiggøre en videregående uddannelse?

Nærværende speciale har anlagt dette fokus, da de psykisk sårbare unges perspektiv er den vigtigste brik i den viden der omhandler dem selv. Vi er nødt til at vide noget om, hvordan de unge selv oplever eller tænker om deres situation, for at kunne hjælpe og støtte dem på en relevant måde. Forhåbningen med specialet er, at bringe de unges perspektiv til uddannelsessystemets kendskab, således at dette kan tilrettelægges på en sådan måde, at den er mere hensigtsmæssig for psykisk sårbare unge.

Læsevejledning

Undersøgelsen er indrettet således, at kapitel 1 giver en indledende redegørelse for undersøgelsesemnets felt og motivation for emnet, hvilket udmunder i undersøgelsens problemformulering og dertilhørende undersøgelsesspørgsmål, som bliver præsenteret i kapitel 2. I kapitel 3 redegøres for undersøgelsens filosofisk hermeneutiske videnskabsteoretiske position og hvordan denne kommer til udtryk i undersøgelsen. Derefter redegøres for undersøgelsens kvalitative metode og empiriindsamlingsproces i kapitel 4, hvor læseren blandt andet vil blive indført i undersøgelsens brug af to forskellige retninger af det kvalitative interview, hvordan informanterne er udvalgt og interviewet, samt hvilken analysestrategi der danner rammerne for undersøgelsens analyse. I kapitel 5 beskrives Antonovskys teori om *oplevelse af sammenhæng* som teoretisk ramme for analysen, som efterfølges af selve analysen i kapitel 6. Dette munder ud i kapitel 7, hvor læseren møder konklusionen, som er en kort besvarelse af problemformuleringen. I kapitel 8 diskuteres undersøgelsens kvalitet i henhold til reliabilitet, validitet og generaliserbarhed og afslutningsvist indeholder kapitel 9 en kort perspektivering.

Kapitel 2: Problemformulering

På baggrund af ovenstående indledning, lyder problemformuleringen således:

Hvad opleves som væsentligt for vejen til en mellemlang eller lang videregående uddannelse for psykisk sårbare unge?

Undersøgelsesspørgsmål

Følgende to undersøgelsesspørgsmål skal være behjælpelige med at besvare

problemformuleringen:

1. Hvad opleves som særligt svært eller hæmmende for vejen til en mellemlang eller lang videregående uddannelse?
2. Hvad opleves som særligt støttende eller motiverende for vejen til en mellemlang eller lang videregående uddannelse?

Begrebsafklaring

Mellemlang eller lang videregående uddannelse:

I nærværende undersøgelse henviser mellemlang eller lang videregående uddannelse til en professionsbacheloruddannelse, en akademisk bacheloruddannelse eller en kandidatuddannelse.

Vejen til en mellemlang eller lang videregående uddannelse (herefter også benævnt uddannelsesvej):

Med dette menes alt, hvad der igennem de psykisk sårbare unges liv op til interviewtidspunktet, har været væsentligt for dem i forhold til hvor de uddannelsesmæssigt er i dag. Eksempelvis er det altså ikke afgrænset til kun at omfatte, hvad der oplevedes som væsentligt undervejs på den mellemlange eller lange videregående uddannelse.

Afgrænsning

Specialet er ikke afgrænset til unge med en specifik diagnose, da psykisk sårbarhed for det første ikke i dette regi er defineret ved, at det kun omhandler diagnosticerede unge. For det andet kan jeg ikke på andres vegne kategorisere dem som psykisk sårbare; en ung med diagnosen angst

karakteriserer ikke nødvendigvis sig selv som psykisk sårbar. Derfor er rekrutteringskriterierne præsenteret på en sådan måde, at de unge kun vil henvende sig, såfremt de identificerer sig selv som psykisk sårbar. For det tredje har psykisk sårbarhed, ifølge specialets definition, en meget bred betydning, hvilket jeg ikke vil kunne indfange, hvis jeg fastlægger mig på en specifik psykisk diagnose.

Kapitel 3: Videnskabsteori

I dette kapitel vil jeg argumentere for min videnskabsteoretiske positionering og redegøre for, hvad denne positionering har af konsekvenser for min vidensproduktion. Som tidligere beskrevet ønsker jeg at undersøge, hvad der opleves som væsentligt for psykisk sårbare unges uddannelsesvej. Min problemformulering lægger således op til en undersøgelse af psykisk sårbare unges oplevelses- og erfaringsverden, hvor fokus er på at forstå de unges erfaringer og handlinger. På denne baggrund har jeg valgt en filosofisk hermeneutisk tilgang. I det følgende vil jeg komme med en beskrivelse af filosofisk hermeneutik og redegøre for, hvordan denne tilgang kommer til udtryk i undersøgelsen.

Filosofisk hermeneutisk tilgang

Hermeneutik opfattes almindeligvis som fortolkningskunst og filosofisk hermeneutik er en fortolkende hermeneutisk retning af Heidegger og Gadamer, som er inspireret af fænomenologien (Juul, 2012: 121). Filosofisk hermeneutik deler fænomenologiens interesse for menneskets væren i en intersubjektiv verden, hvor mennesket gør sig erfaringer med andres idealer, normer og forventninger, men samtidig har alle mennesker hver deres subjektive erfaringer, som gøres ud fra hvert særlige perspektiv (Juul, 2012: 121, 77). Derudover ønsker filosofisk hermeneutik at tilvejebringe en forståelse af menneskelige handlinger, gennem fortolkningsarbejde af den mening, der ligger gemt i menneskets sproglige udtryksformer eller bag menneskers handlinger (Juul, 2012: 404, 108). Med dette videnskabsteoretiske udgangspunkt for min undersøgelse, vil hensigten altså være at forstå og fortolke de psykisk sårbare unges oplevelser, gennem deres fortællinger om erfaringer og oplevelser på deres uddannelsesvej.

Der hvor den filosofiske hermeneutik særligt adskiller sig fra fænomenologien, er i overbevisningen om, at vi som mennesker ikke kan sætte vores forforståelser og fordomme i parentes – vi vil altid være en del af den verden, vi lever i, med de historiske og kulturelle forudsætninger, der er bestemmende for, hvad vi forstår, begriber og hæfter os ved. Vores fordomme udgør en forståelseshorisont, hvorfor vi kun kan se de ting, der er omsluttet af forståelseshorisonten (Juul, 2012: 121-122). Det er en vigtig brik i den filosofisk hermeneutiske videnskabsteori, at forskeren vedkender sig sine fordomme - således er de produktive for

erkendelsen (Juul, 2012: 122, 124). Den eneste bevidste fordom jeg havde på forhånd bestod i, at de politiske holdninger til, hvad der hjælper potentielt marginaliserede unge i videregående uddannelse (beskrevet i indledningen), ikke ville være de samme, som de psykisk sårbare unge selv ville berette om. Denne fordom finder sin rod i, at jeg som person har en kritisk tilgang til de logikker, der ligger bag Danmarks socialpolitik og ikke tror på at offentlige tiltag, indeholdende straf, pres eller kassetækning, er motiverende eller støttende for psykisk sårbare unges uddannelsesvej.

Måden hvorpå man ifølge den filosofisk hermeneutiske retning opnår forståelsen, er i et dialektisk samspil mellem fortolkerens fordomme og de nye erfaringer, der opstår, når disse sættes i spil med menneskers erfaringsverden – også kaldet horisontsammensmeltning, hvor forskellige forståelseshorisonter forandrer sig, ved at indgå i en ægte samtale (Juul, 2012: 125). I denne proces må fortolkeren være åben over for det, der viser sig og være villig til at lade sig belære af de nye erfaringer - dette kalder Søren Juul den fænomenologiske side af den filosofiske hermeneutik (Juul, 2012: 152). Min metodiske tilgang er filosofisk hermeneutisk, fordi jeg gennem en sammensmeltning af to former for kvalitative interviews, først ønsker åbent at forstå de psykisk sårbare unges erfaringer med deres uddannelsesvej fra deres eget perspektiv, ved at lade dem tale frit. Heri findes altså primært den fænomenologiske del af den filosofiske hermeneutik. Derefter indgår jeg i et dialektisk samspil med de unge, hvor jeg ved at sætte mine fordomme i spil med de unges erfaringer, tilvejebringer en fortolkende forståelse af den mening, der ligger bag de unges fortællinger.

Kapitel 4: Metode og indsamling af empiri

I dette kapitel vil jeg argumentere for mine metodiske valg og redegøre for specialets empiriske grundlag. Jeg vil derudover beskrive og reflektere over min dataindsamlingsproces, herunder hvilke overvejelser jeg gjorde mig inden mødet med de psykisk sårbare unge, samt overvejelser vedrørende etiske refleksioner. Til sidst vil jeg udfolde min databehandlingsproces, ved blandt andet at redegøre for min analysestrategi.

Valg af metode

Med min filosofisk hermeneutiske tilgang i specialet, lægger jeg, som ovenfor beskrevet, op til en fortolkende og forstående vidensproduktion, hvor de psykisk sårbare unges oplevelser og erfaringer er i centrum. Hensigten i empiriindsamlingsprocessen er således at få indgående kendskab til de unges subjektive erfaringer og deres livsverden, hvorfor kvalitative metoder findes særligt relevante at anvende. Derfor kombineres to typer af kvalitativ metode i undersøgelsen. Min metodiske tilgang til at besvare min problemformulering består derfor af det narrative interview og det semistrukturerede livsverdensinterview.

Oprindeligt havde jeg valgt det narrative interview som udgangspunkt for interviewene. Det narrative interview er kendetegnet ved, at interviewpersonen ikke skal besvare spørgsmål, men komme med en fortælling (Horsdal, 1999: 105). Det er interviewpersonen der bestemmer, hvilke episoder i livsforløbet der fortælles eller fremhæves og i hvilken rækkefølge, hvorfor sådanne interviews kan være tidskrævende (Horsdal, 1999: 105). Gennem det narrative interview bliver det altså muligt at undersøge psykisk sårbare unges individuelle perspektiv på, hvad der for dem opleves som væsentligt for deres uddannelsesvej, fordi den tillader de unge at fortælle deres unikke erfaring, mens jeg forholder mig lyttende og åben. Derfor ser interviewene indledningsvist sådan ud. Derudover er det, i følge den narrative metode, gennem erfaring med sociale roller, interaktion med andre mennesker og den kulturelle og historiske kontekst at individets *selv* (en persons samlede erfaringer og oplevelser) formes, hvorfor det narrative interview ikke kun tillader at få et indblik i de unges erfaringer og oplevelser, men også det samfund de lever i og forstår sig selv ved hjælp af (Skytte, 2008: 255). Denne historiske og kulturelle kontekst er som ovenfor nævnt central for undersøgelsens filosofisk hermeneutiske position.

Sidste del af interviewet er struktureret af en interviewguide, hvorfor denne del er en anden kvalitativ metode, nemlig det semistrukturerede livsverdensinterview. Det semistrukturerede livsverdensinterview søger at indhente og forstå interviewpersonernes egne beskrivelser af deres livsverden, med henblik på en fortolkning af disse, og kan karakteriseres som en mellemting mellem en åben hverdagsamtale og et lukket spørgeskema - med interviewguiden som værktøjet, der strukturerer interviewet (Kvale og Brinkmann, 2010: 45). Her lod jeg interviewet styre af min interviewguide, fordi det under interviewene viste sig, at størstedelen af de unges fortællinger ikke varede særlig længe, hvorfor jeg hurtigt blev en større del af interviewet. Derudover var der ikke de tidsmæssige ressourcer til rådighed, som ellers kræves ved det klassiske narrative interview. I denne del af interviewet kom det dialektiske samspil til udtryk, hvor mine fordomme kontinuerligt blev bragt i spil, for at opnå en fortolkende forståelse af de unges erfaringer og oplevelser, jævnfør specialets filosofisk hermeneutiske position.

Fremgangsmåde

Kombinationen af de to kvalitative metoder så således ud (efter inspiration af Marianne Horsdals tre faser i narrative interviews (Horsdal, 1999: 106-109)):

1. Indledningsfasen: interviewene startede med en lille snak om alt og ingenting, for at løsne op for situationen og ikke gøre den mere opstillet, end den allerede var. Derefter fik deltagerne en nærmere introduktion til interviewet og blev bedt om at underskrive en samtykkeerklæring. Herefter blev lydoptageren tændt og de unge besvarede nogle baggrundsspørgsmål omhandlende alder, igangværende uddannelse og psykiske sårbarheder.
2. Hoveddelen: i denne del af interviewet brugte jeg en "igangsætter"⁴: *Jeg vil gerne høre din fortælling/historie om, at du har nået hertil hvor du er i dag uddannelsesmæssigt - hvor vil du gerne starte din fortælling?* (interviewguide, bilag 4), for at få de unge til at fortælle om, hvad der opleves som væsentligt på deres uddannelsesvej. Denne fase varede som ovenfor

⁴ En igangsætter kan være et spørgsmål, som sætter interviewpersonens fortælling i gang (Horsdal, 1999: 108)

beskrevet oftest ikke så længe, fordi de unge kort fortalte om det, der faldt dem ind ved *igang sætteren* og derefter så afventende på mig.

3. Spørgefasen: i denne sidste fase blev der stillet uddybende og opklarende spørgsmål til de unge. Især her kom det semistrukturerede livsverdensinterview til udtryk, fordi jeg holdt mig ret systematisk til interviewguiden. De fordomme, der opstod løbende gennem interviewene, kom også til udtryk i denne sidste fase, hvor jeg i en kontinuerlig fortolkende dialog med de unge bragte ovennævnte fordomme i spil, for at få en forståelse af de unges perspektiver og måske komme til en anden erkendelse, såfremt fordommene ikke holdt stik og måtte forkastes eller ændres. For eksempel blev det klart for mig i løbet af første interview, at jeg havde en anden fordom om, at psykisk sårbare unge er motiverede til at tage en videregående uddannelse, fordi samfundsdiskursen dikterer, at man som ung skal tage en uddannelse. Jeg bragte denne fordom i spil her, ved at stille samtlige unge spørgsmålet: har du altid vidst, at du ville have en uddannelse? Hvortil seks ud af de otte unge i undersøgelsen svarede ja; én svarede at det aldrig havde været et mål for livet og at det sagtens kunne være gået andre veje, og en anden sagde, at han langt op i ungdommen aldrig havde forestillet sig, at det var noget han ville eller skulle. Derfor kom jeg frem til den erkendelse, at ikke alle oplever diskursen om uddannelse så gennemsyrende, at de føler, der ikke eksisterer andre muligheder. Også flere af de unge kom frem til en anden erkendelse i denne fase af interviewet; for eksempel beskrev en af de unge, hvordan hun på sit studie havde dannet gruppe med en medstuderende for at yde denne støtte, men havde sandsynligvis i lige så høj grad dannet gruppen, fordi hun selv manglede støtte. Hermed ses det, at den unge gennem sin fortolkning ændrede sin forståelse fra at være yder af støtte til også at være modtager af støtte.

Undersøgelsens design er udover ovenstående også tilrettelagt induktivt, så interviewene og den efterfølgende empiriske fortolkning af de unges beskrivelser så vidt muligt er fri af på forhånd fastlagte hypoteser og teoretiske rammer (Danermark m.fl., 2002). Dette har også den betydning, at analysen er styret af empirien og at de teoretiske analyserammer således er bestemt ud fra, hvad empirien peger på. Således har jeg tilstræbt at være åben og villig til at lade mig belære af empirien og min fortolkning heraf i alle specialets faser.

Interviewguide

Udarbejdelsen af interviewguiden er sket på baggrund af intentionen om, at sikre indhentning af relevante oplysninger for besvarelse af problemformuleringen. Derudover er spørgsmålene i interviewguiden præget af min forståelseshorisont, jævnfør undersøgelsens filosofisk hermeneutiske position. Således lagde interviewguiden rammerne for interviewet med få spørgsmål til inspiration under interviewet, såfremt de unge ikke af sig selv berørte spørgsmålenes forskellige emner. Derudover var interviewguiden tilpas åben til, at der var plads til at overskride interviewguidens rammer, således at det var muligt at bytte rundt på spørgsmålenes rækkefølge, samt at opnå spontane udsagn (Kvale og Brinkmann, 2009: 151-152). Den overordnede ramme for interviewguiden ser sådan ud, at jeg, som før nævnt, startede med et par indledende spørgsmål, for derefter at lade de unge starte fortællingen der, hvor det spontant faldt dem ind. Derefter er interviewguiden struktureret således, at jeg først bestræbte mig på at afdække fortiden, ved for eksempel at spørge ind til hvad de havde oplevet som støttende for deres uddannelsesvej i opvæksten. Efter det forsøgte jeg at afdække nutiden og til sidst fremtiden, ved eksempelvis at spørge, hvad det har af betydning i dag, at de (næsten) har en uddannelse og hvad de forestiller sig det betyder for fremtiden. I de første to interviews var der i interviewguiden et spørgsmål om nutiden, som det viste sig at hverken de unge eller jeg kunne forstå, hvad jeg mente med, hvorfor jeg ændrede dette spørgsmål i de resterende seks interviews. Interviewguiden kan ses i bilag 4.

Empirisk grundlag

Det empiriske grundlag er baseret på interviews med otte psykisk sårbare unge. I nedenstående vil læseren blandt andet blive præsenteret for udvælgelsen af de otte informanter, selve interviewsituationen og de unge medvirkende i undersøgelsen.

Udvælgelse af informanter

For at få brugbar empirisk viden om psykisk sårbare unges uddannelsesveje, var det væsentligt at finde relevante informanter til nærværende undersøgelse. Kriterierne for deltagelse blev derfor, at de unge først og fremmest var eller havde været psykisk sårbare, og at de havde været det gennem længere tid, også inden starten på den videregående uddannelse. Næste kriterium var, at de enten skulle være færdige med en mellemlang eller lang videregående uddannelse, eller skulle

være færdige indenfor et år, således at der var en stor sandsynlighed for at den videregående uddannelse ville blive færdiggjort. Dette ville sikre deltagere, der havde solid erfaring med uddannelsessystemet på de videregående uddannelser og bedre kunne forholde sig til den nært forestående fremtid efter endt uddannelse.

I søgningen efter unge, som mødte ovenstående kriterier, var det af stor betydning at kontakte psykisk sårbare unge gennem platforme, hvor de er frivilligt, så de ikke ville føle sig tvunget til at deltage. Dermed sikredes en frivillig deltagelse af psykisk sårbare unge, som på egne vilkår havde besluttet, at de var trygge ved at dele deres erfaringer og oplevelser. Derfor blev der først taget kontakt til organisationer som Sind Ungdom, Det Sociale Netværk og lignende. På trods af de ansattes hjælp og gode intentioner, var der ingen psykisk sårbare unge i dette regi, som viste interesse for at deltage. Derefter kontaktede jeg forskellige offentligt tilgængelige facebookgrupper for psykisk sårbare, blandt andet 'Rådet for Psykisk Sårbare på Arbejdsmarkedet', for at få lov til at lave et opslag på deres facebookside, hvilket blev godkendt af alle. Herefter udvidede jeg søgningen efter deltagere til uddannelsesinstitutioner og kontaktede professionshøjskoler og universiteter, hvilket skulle vise sig at være frugtbar. Kontakten til de studerende på universiteter og professionshøjskoler skete telefonisk og mailkorresponderende gennem ansatte på de forskellige institutioner, hvor langt de fleste lagde opslaget ud på diverse intranets. Derefter intensiveredes min søgning på facebook til to mere private facebookgrupper for psykisk sårbare og psykisk sårbare unge, hvor jeg efter ansøgning om og godkendelse af medlemskab, spurgte diverse administratorer om lov til at lave et opslag. Dette blev taget godt imod, dog udviste en enkelt skepsis og gjorde mig opmærksom på målgruppens skrøbelighed og vigtigheden af facebookgruppens værdier som tryghed og fortrolighed, hvorfor hun bad om at opslaget tydeligt skulle henvende sig til medlemmer over 18 år. Dette efterkom jeg selvfølgelig og satte stor pris på denne administrators seriøsitet i forhold til at beskytte facebookgruppens medlemmer. Det var fra disse to facebookgrupper, at de første to unge meldte sin interesse. Efter en kort periode med neglebidning og panik over, at kun to unge tilsyneladende ville deltage i undersøgelsen, væltede det ind med mails fra interesserede studerende – særligt lærerstuderende og -uddannede, som derfor er overrepræsenterede i undersøgelsen. Teksten til opslagene i facebookgrupperne kan ses i bilag 2 og teksten til opslagene til studerende på uddannelsesinstitutionerne kan ses i bilag 1.

Derudover er der en enkelt deltager i undersøgelsen, som er fra mit private netværk. I forbindelse med en samtale om mine specialetanker, tilbød hun sig selv som informant. Der er selvfølgelig nogle overvejelser, man skal være opmærksom på i forbindelse med dette. Ulempen ved en deltager fra mit eget netværk kan være, at jeg som interviewer er mere tilbageholdende i forhold til både indhentning og fortolkning af sensitive oplevelser og erfaringer. En anden ulempe kan være, at jeg i kraft af mit allerede eksisterende, om end noget begrænsede, kendskab til informantens liv, ikke stiller relevante og uddybende spørgsmål i en overbevisning om, at jeg allerede kender svaret. Ligeledes kan en ulempe være, at informanten finder det ubehageligt at dele de sensitive erfaringer, af frygt for om de ændrer vores personlige relation. Eftersom vores relation har en fortrolig karakter, uden at vi er tætte, og at deltageren har stor erfaring med uddannelsessystemet, hvorfor hun kender til rammerne for kvalitativ empiriindsamling og -behandling, er det min klare opfattelse, at hun var afklaret med at skulle dele sine sensitive erfaringer, da hun tilbød at blive interviewet. Derudover kan en fordel være, at hun netop i lyset af vores private relation, føler sig tryk ved at fortælle mig om sine følsomme erfaringer. Jeg forsøgte at have samme intervieweradfærd under interviewet, som med de andre informanter, men var samtidig bevidst om, at jeg ikke kunne træde helt ud af veninderollen under interviewet. Derudover bestræbte jeg mig på at behandle empirien fra hendes interview på lige fod med de andre deltageres, hvilket blev nemmere efter jeg ændrede navne og aldre på alle deltagere, hvilket vil blive uddybet senere.

Antal af informanter

Hemmeligheden bag at ramme det rigtige antal informanter, ligger i at interviewe så mange personer, som det kræver for at kunne svare på problemformuleringen (Kvale og Brinkmann, 2009: 133). I nærværende undersøgelse blev der interviewet otte unge, for at besvare hvad psykisk sårbare unge oplever som væsentligt på deres uddannelsesvej. Jeg fandt dette antal passende, da jeg efter de otte interviews vurderede, at empirien var tilpas fyldestgørende til, at jeg kunne udlede fællestræk og mønstre til den fortolkende analyse. Samtidig vurderede jeg, at jeg ikke havde overskud eller ressourcer til en dybdegående analyse af mere end otte interviews (Kvale og Brinkmann, 2009: 134). Dette betød blandt andet, at jeg stod i den privilegerede situation, at jeg var nødt til at afvise interesserede deltagere. I afvisningen af interesserede skrev jeg: *"Tak for din interesse i forbindelse med mit speciale! Jeg har allerede fået en del henvendelser*

og har desværre ikke ressourcer til at interviewe flere. Jeg vil ønske dig held og lykke med dit studie og videre færd i livet!", da det var vigtigt for mig at udvise taknemlighed for deres tid, og interesse for deres person, og at det altså var mangel på ressourcer, der var grund til afvisningen.

Interviewsituationen

For at sikre, at deltagerne følte sig trygge og godt tilpas, bestemte de tid og sted for interviewet (Horsdal, 1999: 107), som derfor er blevet afholdt mange forskellige steder:

- Ét interview blev afholdt hos mig, hvor jeg havde sørget for, at vi ikke ville blive forstyrret og jeg havde bestræbt mig på, at gøre stemningen behagelig og imødekommende, ved at stille lidt kaffe/te og snacks frem. Den unge havde dog brug for en rygepause midt i interviewet, efter jeg havde spurgt uddybende ind til en ubehagelig episode.
- To interviews blev afholdt privat hos de unge, hvor de vante omgivelser virkede til at få dem til at slappe af i interviewet. Den ene begyndte at græde under interviewet, da hun kom ind på ønsket om et normalt liv i form af børn og familie, hvilket jeg tolkede som et tegn på, at hun følte sig så tryk under interviewet, at hun var fortrolig med at udtrykke sine reelle følelser.
- To interviews foregik på de unges uddannelsesinstitutioner; det ene i en rolig krog, hvor vi ikke blev forstyrret, det andet ved en studieplads afskærmet af gardiner, hvor man kunne høre mennesker på den anden side, hvilket måske ikke skabte den mest fortrolige stemning. Dog virkede det ikke til, at det påvirkede den unge, måske fordi uddannelsesinstitutionen i sig selv fik den unge til at føle sig på hjemmebane.
- Et andet interview blev afholdt på et bibliotek, hvor vi fandt et roligt hjørne. Selvom det ikke var et særligt beskærmet hjørne, var der ikke mange mennesker og den unge havde umiddelbart ingen problemer med at fortælle om sine sårbarheder og oplevelser.
- Jeg havde også et interview over skype. Dette var en udfordring, da interviewpersonen og jeg ikke kunne se hinanden, og det derfor var umuligt at skabe en reel fortrolighed, ved at aflæse kropssprog og være fysisk aktivt lyttende ved at nikke og lignende. Derudover skabte det en generel distance og det blev, sandsynligvis deraf, det absolut korteste interview. Oprindeligt skulle vi have afholdt interviewet på et bibliotek, men efter et par aflysninger og to uforenelige kalendere, endte vi med at benytte skype. Interviewet ville sandsynligvis have været mere detaljeret, hvis vi fysisk havde siddet sammen.

- Jeg afholdt også et interview på en café, hvor jeg inden da bekymret spurgte den unge, om det ikke ville blive for forstyrret og ikke-fortroligt, hvorpå den unge forsikrede mig, at det havde hun det fint med (hun havde selvfølgelig også selv valgt stedet). Min klare fornemmelse var da også, at det ikke påvirkede hendes åbenhed overfor mig, selvom der var andre mennesker på caféen, musik og larm fra køkkenet - dette var dog lidt en udfordring for lydoptagelsen, skulle det vise sig, som jeg med en stor portion tålmodighed fik transskriberet.

Varigheden på interviewene varierede meget og varede mellem halvtreds minutter og to timer, alt efter hvor meget tid deltagerne havde og hvor lang tid det tog at komme omkring alle spørgsmål.

I de første tre interviews afsluttede jeg interviewene ved at sige: *"Nu har jeg ikke flere spørgsmål, er der noget du føler, du ikke har fået sagt, som du gerne vil fortælle, inden interviewet afsluttes?"*, som en slags debriefing (Kvale og Brinkmann, 2009: 149). Dette gav anledning til usikkerhed fra de unges side, som kom til udtryk ved, at de følte at de havde svaret forkert under interviewet. Én af dem sagde, at det var sådan et spørgsmål, hun ikke kunne slippe og ville gå og tænke over resten af dagen. Jeg forsikrede dem om, at det havde været nogle gode interviews og at der ikke fandtes forkerte svar. Derefter stoppede jeg med at stille dette spørgsmål. Når jeg læser spørgsmålet her, kan jeg godt se, at det er formuleret på en sådan måde, at det kan virke ledende - som om jeg indirekte siger, at der er noget usagt, som skal siges. Derudover spurgte flere af de unge under interviewene, om deres svar var rigtige og sagde, at de håbede det kunne bruges, hvorfor jeg burde have opfanget dette som et udtryk for usikkerhed og derfor ikke skulle have stillet det afsluttende spørgsmål. En af deltagerne sagde for eksempel under interviewet: *"[...] jeg sidder hele tiden og tænker, om jeg gør det forkert. Jeg ved overhovedet ikke, hvordan jeg skal gøre det her."* (Emma: 9) Dette kunne jeg måske have forudset, hvis jeg havde haft en større viden om de unges forskellige psykiske sårbarheder, da flere af de unge gav udtryk for, at usikkerheden er en konsekvens af disse sårbarheder. Generelt havde flere af de unge en forforståelse af, at jeg havde et indgående kendskab til de forskellige kendetegn, der er typiske for de unges forskellige psykiske sårbarheder. Derfor skulle jeg måske indledningsvist have tydeliggjort, at jeg hverken har erfaring med eller et særligt stort kendskab til de forskellige psykiske sårbarheders særlige problematikker.

For eksempel er jeg klar over, at diagnosen bipolar affektiv lidelse betyder, at personen hele tiden er i yderpolerne – hvad jeg ikke vidste var, at dette betyder, at i hvert fald nogle mennesker med denne diagnose konstant og meget intenst tolker på andres og egen adfærd og hele tiden er usikker på egen adfærd, hvorfor et spørgsmål som ovenstående udløser denne usikkerhed og derfor i denne sammenhæng kan være problematisk. I denne situation kan min forforståelse eller mangel på samme siges at være uhensigtsmæssig, dog var jeg åben for at udvide min forståelseshorisont.

Efter interviewene var der flere af de unge, der tilbød at stå til rådighed for opfølgende og uddybende svar, såfremt der under databehandlingen ville opstå nye spørgsmål, tvivl, uklarheder eller andet. Dette takkede jeg naturligvis ja til, men i praksis viste der sig ingen umiddelbare relevante spørgsmål, tvivl eller andet, hvorfor dette ikke blev nødvendigt.

Præsentation af de unge i undersøgelsen

Nærværende undersøgelse er, som tidligere nævnt, funderet på et empirisk grundlag bestående af interviews med otte deltagere. De otte deltagere består af seks kvinder og to mænd, hvilket fint repræsenterer at kvinder er størstedelen af dem, som er ramt af psykisk sårbarhed (jævnfør indledningen). Derudover har to af deltagerne en anden etnisk baggrund, hvilket ligeledes i indledningen beskrives som en potentiel risikofaktor. De unge deltagere er præsenteret nedenstående, hvor oplysningerne er en blanding af de unges egne udtalelser og mine sammentrækninger af datamaterialet:

Emma Emma er 23 år og diagnosticeret med en personlighedsforstyrrelse, som mest kommer til udtryk som borderline personlighedsforstyrrelse og som har fulgt hende hele livet, på grund af omsorgssvigt i barndommen: *”Det starter jo allerede når man bliver født, [...] for det er gerne der det går galt, det er gerne sammenspillet mellem mor og baby [...]. Min mor blev syg da jeg blev født, så hun var der ikke [...].”* (Emma: 1). Personlighedsforstyrrelsen gør bl.a., at hun har svært ved at tolke andre mennesker og at hun også har udviklet depression, social angst, spiseforstyrrelse og selvskaedadfærd. Emma var fagligt dygtig i folkeskolen, på trods af mobning. Efter folkeskolen tog hun en gymnasial

ungdomsuddannelse og læser nu en sundhedsfaglig professionsbachelor, hvor hun netop er begyndt på sit andet år. Hun vil gerne læse en kandidat, når hun er færdig med sin professionsbachelor.

Anita

Anita er 25 år og diagnosticeret med Aspergers syndrom og angst. Hendes opvækst var, ligesom Emmas, præget af omsorgssvigt: *"Min far har haft nogle voldelige tendenser og har været meget nedladende. Og jeg kan huske som barn, der så jeg meget min mor som en svagelig kvinde."* (Anita: 26). Anita var også fagligt dygtig i folkeskolen, men blev også mobbet. Hun kom på efterskole i 9. klasse. Tegnene på Aspergers og angst har, ifølge hende selv, altid været der, men blev først diagnosticeret for nyligt, da en ubehandlet tilstand af stress fra et enormt pres i gymnasietiden indhentede Anita på universitetet: *"Jamen altså i 3. g., der var det jo på grund af stress og det handlede om, at jeg havde fem A-fag ved siden af et 48 timers arbejde, og det gjorde jeg simpelthen fordi at mine forældre økonomisk ikke klarede det godt. Så jeg gik ind og hjalp til."* (Anita: 17). Derfor droppede hun ud af universitetet og kom i behandling på et selvmordscenter, hvilket hun er i gang med nu. Anita studerede humaniora på universitetet, men droppede ud efter 2,5 år og vil i gang med marketing og erhvervsøkonomi til efteråret.

Søren

Søren er 31 år og har siden puberteten oplevet ikke-diagnosticeret depressionslignende tilstande: *"[...] da jeg så kom i puberteten, så kom der nogle lange perioder, hvor jeg følte mig meget deprimeret."* (Søren: 36). Disse tilstande vedblev sidenhen med at komme i perioder og kan stadig dukke op. Søren var særlig dygtig til de sproglige fag i folkeskolen, men mistede motivationen til at lave skolerelaterede opgaver, da de depressionslignende tilstande for alvor viste sig. Efter folkeskolen havde Søren en periode, hvor han blev smidt ud af første forsøg på HF, havde forskellige jobs og var en tur inde som værnepligtig, inden han færdiggjorde sin HF. Da han startede på en humanistisk universitetsuddannelse opstod *"noget man nok ville karakterisere som en eller*

anden form for social angst.” (Søren: 37), som blandt andet var medvirkende til, at han droppede ud. Efter et kort pusterum og lidt betænkningstid, påbegyndte og færdiggjorde han en sundhedsfaglig professionsbachelor. Dette forløb dog ikke uproblematisk, og undervejs i forløbet var Søren ude i et alkoholmisbrug og en diagnosticeret depression, hvorfor han holdt nogle pauser undervejs i uddannelsen. Søren er i dag ude af sit misbrug og arbejder fuldtid. Han overvejer at læse videre og/eller starte sit eget firma en dag.

Rukiye

Rukiye er 28 år og kom til Danmark som flygtning sammen med sin familie, da hun var barn. Hendes forældre er analfabeter og blev tilkendt førtidspension da de kom til Danmark, *”fordi de af psykiske årsager ikke kan komme ud på arbejdsmarkedet.”* (Rukiye: 57). Rukiye fik første gang konstateret stress og depression i gymnasiet, da studiepresset blev for meget. Sammen med sin psykolog kom hun frem til, at hendes etniske baggrund var en af årsagerne til de psykiske sårbarheder: *”[...] jamen jeg havde en anden baggrund, jeg havde ikke de værktøjer som mine studiekammerater havde. Så derfor skulle jeg så arbejde lidt ekstra hårdt og løbe lidt ekstra, for at nå de ting jeg nu skulle nå.”* (Rukiye: 49). Efter gymnasiet påbegyndte hun en sundhedsfaglig professionsbachelor, som hun afbrød, for derefter at begynde på læreruddannelsen, som hun afslutter i år. Hun har stadig perioder med stress, som gør det svært for hende at overskue studie og fritid. Rukiye overvejer at læse videre en dag.

Edith

Edith er 27 år og fik en depression i gymnasiet, som hun gik med ubehandlet i næsten ti år. I dag er hun klinisk fri for depressionen, men har stadig problemer med angst, som er opstået af depressionen. De psykiske sårbarheder opstod på baggrund af en blanding af autoriteter gennem Ediths liv og at føle sig anderledes blandt jævnaldrende: *”jeg har været [...] meget anderledes [...], med en anden farve og en anden kultur man kommer fra og hele tiden være mødt med ”du er anderledes, du passer ikke ind”. Så [...] jeg fandt mig tilrette i, at når jeg så rettede mig efter nogle autoriteter, fordi jeg kunne please dem: jeg kunne være*

dygtig her i skolen, jeg kunne være dygtig overfor mine forældre og overfor betydningsfulde familiemedlemmer og de regler ligesom blev sat, jamen så var jeg tryk der, men så alle de andre områder dem kagede jeg simpelthen rundt i. Socialt kunne jeg simpelthen ikke finde ud af det. Så det har nok været en kombi af de ting [...] og via det, så får jeg angst.” (Edith: 58). Derfor var Edith fagligt dygtig i folkeskolen og havde en forståelse af, hvad der forventedes af hende i et sådant miljø. Dog havde Edith en utilregnelig lærer, som gjorde, at hun ikke vidste, hvad der blev forventet af hende og derfor ikke kunne føle sig sikker i folkeskolen, hvilket var angstprovokerende. Edith færdiggjorde gymnasiet med et års pause og startede derefter to gange på en humanistisk universitetsuddannelse, som hun begge gange måtte afbryde blandt andet på grund af de psykiske sårbarheder. I dag er hun i gang med at læse til lærer, som hun afslutter i år. Også Edith har overvejelser om at læse videre.

Freja

Freja er 28 år og blev diagnosticeret med ADHD for et par år siden, fordi *”[...] alting brændte lidt sammen i hovedet og kroppen og jeg tænker det stadig som en overbelastningsreaktion, [...]. Fik ikke sovet og fik ikke spist helt så naturligt [...].”* (Freja: 69), hvorfor hun opsøgte sin læge. Når hun tænker tilbage, har der nok altid været tegn på ADHD: *”[...] jeg tror altid at jeg har tænkt om mig selv, at jeg har været lidt sær og sådan lidt i min egen verden og det kan jeg også huske, at mine lærere har sagt til mig, at jeg faldt ud på en eller anden måde. Jeg tænker at det var noget koncentration eller fokus. Og jeg havde mine interesser, som jeg dyrkede helt vildt og meget, og så var der egentlig ikke så meget andet, der var vigtigt. Jeg har altid haft nogle få tætte venner, men ikke mange og ikke været særlig interesseret i fester og drenge og sådan noget. Og så har jeg altid haft sådan nogle rutiner, som jeg sådan skulle gøre i løbet af dagen, ikke sådan tvangstanker, der var ikke nogen der døde eller sådan noget, hvis ikke jeg gjorde det, men bare sådan for at have det godt i kroppen. Så har jeg bare altid haft fart på, min farmor siger, at ligeså snart jeg rejste mig op og kunne gå, så løb jeg, og det passer nok meget godt. Det tror jeg sådan er de tydeligste tegn, jeg kan*

huske.” (Freja: 70). I dag kommer ADHD’en primært til udtryk ved at hun *”konsekvent [har] uro i kroppen og i hovedet”* (Freja: 70) som fører til koncentrationsbesvær, søvnbesvær og impulsivitet. Efter folkeskolen startede Freja på gymnasiet, men følte sig alligevel ikke helt klar og droppede ud, for at tage et år på efterskole. Derefter gennemførte hun gymnasiet og tog derefter en sundhedsfaglig professionsbachelor periodevis afbrudt af pauser i form af blandt andet et højskoleophold. Hun er nu i gang med at læse en samfundsfaglig kandidat, som hun afslutter i år. Freja går med overvejelser om på et tidspunkt at påbegynde en ph.d.

Sandra

Sandra er 27 år og er diagnosticeret med en spiseforstyrrelse samt har haft en depression, som begge startede i gymnasietiden: *”Altså det var i gymnasiet og det tror jeg var egentlig bare generelt, fordi jeg ikke fortalte til nogen, hvordan jeg havde det, så jeg havde ikke rigtig dealt med de ting, der var og havde et forhold til en fyr, der havde en kæreste, i to år. [...]. Jeg tror også det var via den vej, jeg fik viklet mig ind i en god gang teenage-hul, som jeg ikke rigtig kunne komme op ad igen og så var det, at jeg vejede lidt for meget og så gik jeg på kur og så tænkte jeg, at det var sgu da nemt og så stoppede jeg med at spise og så kunne jeg alligevel ikke holde det og så udviklede det sig til bulimi og jeg havde det så dårligt, at jeg til sidst sagde det til min mor.”* (Sandra: 77). Det besværlige forhold til mad kan dog ifølge Sandra selv spores tilbage til hendes barndom og opvækst. Hun har ikke længere en depression, men har stadig udfordringer i forbindelse med spiseforstyrrelsen: *”[...] altså, det er bare blevet min måde at håndtere tingene på, når jeg har det svært [...].”* (Sandra: 77). Efter gymnasiet tog Sandra på højskole og påbegyndte derefter en uddannelse i journalistik, som hun afbrød. Herefter hun gik i gang med læreruddannelsen, som hun afslutter i år. Sandra overvejer at læse videre en dag.

Kenneth

Kenneth er 33 år og har gennem sit liv haft udfordringer med ikke-diagnosticeret angst, depression og lav impuls kontrol og har deraf haft et omfattende cannabis

misbrug: "[...] det er de ting, jeg har bokset med og så ud fra de problematikker, har jeg så haft problemer i forhold til selvmedicinering, for eksempel med cannabis." (Kenneth: 95). De psykiske sårbarheder er blandt andet opstået på grund af omsorgssvigt i opvæksten og senere et voldeligt forhold: "[...] min lave impuls kontrol startede allerede i de sene teenageår, fordi at jeg kommer fra et hjem uden meget stabilitet og uden den store grad af omsorg og støtte."

(Kenneth: 95). Kenneth var særligt dygtig til dansk i folkeskolen og det sidste år i folkeskolen tilbragte Kenneth på en efterskole, hvorefter han "kom på HG og væltede lidt rundt og så var der er halvt års tid, hvor [han] var hjemløs". Derefter startede han på produktionsskole, for bagefter at gennemføre en HF. Derefter gennemførte han læreruddannelsen i andet forsøg og er i dag ude af sit misbrug og har et arbejde som lærer. Kenneth overvejer at læse videre en dag.

Efter præsentationen af de unge bliver det klart, at Emma og Anita ikke helt møder de informantkriterier, som blev nævnt tidligere. Emma er på interviewtidspunktet netop blevet færdig med sit første år på professionsbacheloruddannelsen og har derfor ikke den største erfaring med uddannelsessystemet på videregående uddannelser, ej heller hvilken betydning en endt uddannelse har for livet ved slutningen af uddannelsen og i fremtiden. Anita står på interviewtidspunktet imellem en ikke færdiggjort bachelor og en ny uddannelse, hvorfor hun trods alt har 2,5 års erfaring med det videregående uddannelsessystem, men kan ligeledes have svært ved at forholde sig til hvilken betydning en endt uddannelse har for livet ved slutningen af uddannelsen og i fremtiden. Eftersom iveren efter at få deltagere var stor og nervøsiteten over at ingen endnu havde meldt sig havde indfundet sig, overvandt begejstringen kriterierne, da Emma og Anita som de første viste interesse. De blev interviewet og er medtaget i specialet, da de har livserfaring med at være et sårbart ungt menneske generelt og i uddannelsessystemet, og trods alt har erfaring med at være psykisk sårbar på en mellemlang videregående uddannelse.

Etiske overvejelser

Inden jeg mødte de unge for at interviewe dem, reflekterede jeg over, om der er noget, man skal være særligt opmærksom på, når man taler med psykisk sårbare unge. Allerede i udtrykket *psykisk sårbar ung*, skal man blandt andet være opmærksom på, at de unge i undersøgelsen er netop det:

sårbare. De har haft ubehagelige erfaringer og oplevelser, som ligger til grund for og er udsprunget af sårbarhederne, og skal nu fortælle mig om nogle af de selvsamme oplevelser og erfaringer. Dette forestillede jeg mig kunne have den betydning, at de unge ville være nervøse og måske oveni købet utrygge i interviewet. Derfor bestræbte jeg mig på, at være empatisk i mødet med de unge og deres oplevelser, så de ville føle sig respekterede og trygge i interviewsituationen. En konsekvens ved at være for empatisk i et forskningsinterview kan dog være, at de unge vil forveksle situationen med venskab eller lignende, og dele sårbare oplevelser og erfaringer som de senere ville fortryde (Kvale og Brinkmann, 2010: 94). Dette forsøgte jeg at imødekomme ved at holde en professionel distance i interviewsituationen. Dog blev jeg alligevel i selve interviewene nogle gange præsenteret for ekstra følsomme oplysninger, som jeg (trods empati og nysgerrighed) forsøgte ikke at følge op på, i tilfælde hvor det ikke var relevant for undersøgelsen, 1) fordi deltagerne ikke skulle udstilles unødvendigt, 2) fordi jeg ingen terapeutiske færdigheder har og 3) fordi jeg forsøgte at holde den rent professionelle relation (Kvale og Brinkmann, 2010: 92-95). Derudover går en refleksion på, at min alder har haft en effekt på de unges fortrolighed, i forhold til at fortælle mig om de til tider følsomme erfaringer. Da jeg på interviewtidspunktet er 27 år og derfor matcher de unge aldersmæssigt, kan det have forstærket at nogle af de unge formodentlig har set en veninde-lignende rolle i mig. Dette kan have påvirket deres adfærd overfor mig, således at de har indviet mig i erfaringer, der både har været meget følsomme og/eller irrelevante for undersøgelsen. Af denne grund har jeg bestræbt mig på at være enormt respektfuld og professionel overfor deres fortællinger, og ikke misbruge min alders eventuelle effekt på de unge i interviewsituationen eller efterfølgende. På den anden side fornemmede jeg, at vores jævnbyrdige alder gav interviewene en god dynamik og afslappethed i forhold til, at de unge kunne være sig selv, fordi det skabte en uformel atmosfære, hvor de unge tilsyneladende følte sig fri til blandt andet at bande og bruge slang samt engelske udtryk.

Jeg har desuden haft nogle etiske refleksioner om deltagernes information og anonymisering. Deltagerne var på forhånd informeret om formålet med interviewet og undersøgelsen, behandlingen af materialet og anonymisering (Kvale og Brinkmann, 2010: 89) (se bilag 1 og 2). Således kunne de på forhånd danne sig et indtryk af, om de ønskede at deltage under disse forhold. Ved mødet med deltagerne blev ovenstående gentaget og understreget, via den

føromtalte introduktion i starten af interviewet og erklæring om informeret samtykke, hvor de også blev informeret om den offentlige tilgængelighed af undersøgelsen (Kvale og Brinkmann, 2010: 89-90) (se bilag 3 og 4). Anonymiseringen kommer til udtryk ved, at ingen andre end jeg har hørt lydoptagelserne, som vil blive slettet senest tre måneder efter brug. Derudover er navne, steder og andre personlige oplysninger, som kan identificere deltagerne, blevet slettet i transskriptionerne (Kvale og Brinkmann, 2010: 91). Ved præsentationen af de unge ovenfor, er navnene derfor ændret, for at bevare anonymiteten. Eftersom der ikke er så stor forskel på, om en person for eksempel er 24 eller 26 år, er de unges alder også ændret i transskriptionen og præsentationen, for at sikre at de ikke genkendes.

Af etiske årsager specificerer jeg ikke hvilke private og lukkede facebooksider, der blev kontaktet for at finde informanter. Facebooksiderne er psykisk sårbare menneskers private fora, hvor de deler og hjælper hinanden med alt fra erfaringer med selvskade, indlæggelsesinstitutioner, problemer med det offentlige system og privat netværk, til succeshistorier. Af respekt for medlemmerne af facebookgrupperne og de følsomme opslag, meldte jeg mig kort tid efter ud af grupperne igen, da jeg ikke ønskede at fratage dem facebooksidens fortrolighed, eller give dem følelsen af at blive udstillet.

Efter interviewets afslutning blev alle deltagerne tilbudt at få det færdige speciale tilsendt, hvilket de alle takkede ja til. Dette gjorde jeg af respekt for deres deltagelse.

Transskription

Da alle interviewene var indhentet, blev de transskriberet i deres fulde længde, da jeg, grundet den induktive tilgang, ikke ville udelukke noget så tidligt i processen. Der er selvfølgelig en masse, der går tabt, når det levende talesprog bliver nedfældet på skrift (for eksempel ironi), men formålet med transskriptionen i nærværende undersøgelse er, at det strukturerer interviewene i en skriftlig form, hvilket for mig bedre egner sig til nærmere analyse (Kvale og Brinkmann, 2010: 200-202). Det mandede ud i 103 siders empiri. Jeg stod selv for transskriberingen, da jeg på denne måde efterlevede kravet om anonymitet og fordi det gav en grundig fornemmelse af, hvad datamaterialet indeholder. Derudover er det kun mig, som interviewer, der kan genkalde stemninger og følelsesudtryk i transskriberingsprocessen, hvorfor latter og tydelig gestikulation er medtaget (Kvale og Brinkmann, 2010, s. 203). De fleste gentagelser, øh'er og pauser er ikke

medtaget i transskriptionen, da det gør interviewene mere læsevenlige og fordi konverteringen fra talesprog til skriftsprog kan få den interviewede til at virke ikke-velformuleret, hvilket jeg ikke vil udstille de unge som. Også specifikke vendinger, som er typisk egns-relaterede, er fjernet fra transskriptionen, for at bevare anonymiteten. Nogle af de benyttede citater i analysen er yderligere redigeret, for at fremstå mere læsevenligt, men betydningen i citatet er bibeholdt.

Analysestrategi

Specialets analysestrategi er inspireret af de fem trin i meningskondensering.

Meningskondensering indebærer, at de psykisk sårbare unges udsagn omformuleres til kortere udsagn, hvilket er ideelt til at fortolke og analysere omfattende interviewtekster (Kvale og Brinkmann: 2010: 127-228). Først blev hele transskriptionen læst igennem, hvor jeg noterede og understregede de naturlige meningsenheder, som de blev udtrykt af de unge. Derefter blev hver enkelt naturlig meningsenhed tematiseret på en sådan måde, at det reflekterede de unges synspunkter, sådan som jeg forstod dem – disse satte jeg ind i et skema. Herefter screenede jeg meningsenhederne for relevans i forhold til min problemformulering, for til sidst at samle de væsentligste temaer i otte overordnede hovedtemaer og en kort beskrivelse af disse:

Tema	Beskrivelse
Psykologhjælp	Samtlige unge har igennem deres liv i mere eller mindre grad været tilknyttet en psykolog og/eller andre former for behandling, for eksempel gruppeterapi. De fleste unge nævner det kort, men et par stykker taler mere uddybende om, hvordan det har været støttende for dem, i forhold til at få redskaber til at håndtere de psykiske sårbarheder og i forhold til at forstå og bearbejde årsagerne til de psykiske sårbarheder.
Socialt studiemiljø og gruppearbejde	Et socialt studiemiljø præget af åbenhed og rummelighed er støttende for de unges uddannelsesvej. Studiegrupper er ligeledes støttende af samme årsag, men også fordi man i studiegrupper kan støtte sig op ad hinanden og hinandens faglige evner. Under dette tema findes også læreruddannelsen, som tilsyneladende i

	særlig grad formår at skabe et godt socialt studiemiljø. Dette tema rummer også det, at opleve at andet miljø som støttende, hvor de psykisk sårbare unge fortæller om den positive effekt af for eksempel efterskoler og højskoler. Omvendt kan et ufølsomt og uforstående socialt studiemiljø og studiegrupper være decideret demotiverende.
Familie og netværk	De unges familieforhold fylder ikke særlig meget i den samlede empiri. De unge, som fortæller om deres familieforhold, nævner det hovedsageligt i forbindelse med årsagerne til deres psykiske sårbarheder. De unge nævner i langt højere grad venner og kærester under interviewene og fortæller, at disse spiller en central og støttende rolle for de unge.
Personlig integritet og viljestyrke	En stærk vilje til at gennemføre en uddannelse og en insisteren på at gøre det på de vilkår, de unges sårbare psyke tillader, er støttende for de unges uddannelsesvej.
Forventninger til uddannelsens betydning for livet (og faktiske betydninger)	Forventningen om, at en videregående uddannelse kan føre til et normalt liv, får succes i livet, bliver lykkelige, får et spændende job osv., lader til at have en motiverende effekt for de unges uddannelsesvej.
Uddannelsessystem og -ramme	Dette tema indeholder tre undertemaer. 1) Presset fra en ensporet uddannelsesdiskurs, som har fulgt de unge lige siden skolestart, hæmmer i nogle sammenhænge de unges mestring af deres uddannelsesvej; 2) ufleksible og uklare uddannelsesinstitutioner og -rammer både på ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser hæmmer ligeså i nogle sammenhænge de unges mestring af deres uddannelsesvej; og 3) engageret, fleksibelt og empatisk personale på uddannelsesinstitutionerne opleves for nogle af de unge som støttende for deres uddannelsesvej.

<p>Sårbarhedernes konsekvenser for uddannelse og livet</p>	<p>Konsekvenserne af de unges psykiske sårbarheder kan blandt andet være misbrug, selvmordstanker, koncentrationsbesvær, lav selvtillid og selvværd, ingen energi/overskud og kan være hæmmende for de psykisk sårbare unges uddannelsesvej på den måde, at de måske tager længere tid om uddannelsen eller dropper helt ud. Derudover kan sårbarhederne føre til, at de unge bruger al deres energi på uddannelse og arbejde, således at deres privatliv og fritid ikke fungerer. Under dette tema findes også følelsen af at være anderledes, som en konsekvens af at være psykisk sårbar, hvilket også kan være hæmmende for de unges uddannelsesvej.</p>
<p>Fremtidsdrømme/det gode liv</p>	<p>De unge beskriver især balance mellem arbejde og fritid som karakteristisk for et godt liv. Et godt liv beskrives også som modsatte af de problemer, de unge har eller har haft, f.eks. Kenneth, som oplevede omsorgssvigt i sin opvækst, peger på tryghed som det gode liv og Freja, som har ADHD, fortæller at det gode liv må være at trives i hverdagens trivialitet. De unge karakteriserer også det gode liv, som et liv med mindre stress og pres samt at have et deltidsjob, en familie og at være normal. Derudover drømmer de unge, som mange andre, om at være lykkelige.</p>

Disse temaer kan alle være relevante for at besvare problemformuleringen gennem en analyse. Desværre er det, grundet pladsmangel, ikke muligt at bringe en dybdegående analyse af dem alle, eftersom datamaterialet er så omfattende og jeg er begrænset af formelle retningslinjer. Derfor har jeg udvalgt seks af temaerne, som skal foldes ud i analysen:

- Socialt studiemiljø og gruppearbejde
- Personlig integritet og viljestyrke
- Familie og netværk
- Forventninger til uddannelsens betydning for livet (og faktiske betydninger)

- Uddannelsessystem og -ramme
- Sårbarhedernes konsekvenser for uddannelse og livet

Disse seks ovenstående temaer er udvalgt, fordi 1) i disse temaer findes det absolut største datamateriale ud af hele empirien, hvilket indikerer, at disse seks temaer er særligt væsentlige i de unges erfaringer på deres uddannelsesvej og 2) samtlige af de otte psykisk sårbare unge i undersøgelsen kommer mere eller mindre ind på de seks temaer under interviewene, hvilket derfor kan formodes at være en fællesnævner for psykisk sårbare unge generelt på deres uddannelsesvej. Derfor antages det, at disse seks temaer vil være særdeles anvendelige til gennem en fortolkende analyse, at besvare hvad der for psykisk sårbare unge opleves som væsentlig på deres uddannelsesvej.

Efter udvælgelsen af de seks temaer var jeg, i samspil med datamaterialet, i stand til at identificere, hvilke teorier der skulle danne rammen for videre fortolkninger i den teoretiske analyse. Derfor vil næste kapitel redegøre for Aaron Antonovskys teori om *oplevelse af sammenhæng* og nærværende undersøgelses brug af denne.

Kapitel 5: Teori

I dette kapitel udfoldes Antonovskys teori om *oplevelse af sammenhæng* som den teoretiske ramme, der skal nuancere empirien i den efterfølgende fortolkende analyse. Der vil være en redegørende del for teorien og en udfoldelse af, hvorfor og hvordan den er relevant i nærværende undersøgelse.

oplevelse af sammenhæng

Aaron Antonovsky (1923-1994) var professor i medicinsk sociologi i Israel og arbejdede gennem sit liv med projekter, som spændte fra tidlig opdagelse af kræft til undersøgelser af socialklasse (Antonovsky, 2014: 9). I 1970 var Antonovsky i gang med at analysere data fra en undersøgelse om kvinders tilpasning til overgangsalderen, hvoraf flere af disse kvinder havde været i koncentrationslejr under anden verdenskrig. Antonovsky hæftede sig ved, at 29% af kvinderne som havde været i koncentrationslejr, oplevede at have et rimeligt psykisk helbred, på trods af at have gennemlevet koncentrationslejrenes rædsler og krigens efterfølgende turbulens. Disse fund førte til bogen *Health, Stress, and Coping* i 1979, som præsenterer Antonovskys salutogenetiske model, *oplevelse af sammenhæng (OAS)*⁵, der handler om hvordan mennesker udsat for stressfaktorer håndterer den efterfølgende spændingstilstand – altså en persons modstandskraft (Antonovsky, 2014: 11-18).

Begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed

Begrebet *oplevelse af sammenhæng* består af tre komponenter, *begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed*, som tilsammen udgør en persons mestring af stressfaktorers efterfølgende spændingstilstand (Antonovsky, 2014). Personer som har en stærk følelse af begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed, har en stærk *oplevelse af sammenhæng*, hvorimod personer som har en svag følelse af de tre komponenter, har en svag *oplevelse af sammenhæng*. De tre komponenter udfoldes herunder:

⁵ Antonovsky bruger termen *sense of coherence*, hvilket er en bredere forståelse end det danske ord *oplevelse*, fordi *sence* har en mere kognitiv og affektiv karakter. Man kan med fordel opnå denne bredere forståelse, ved at veksle mellem ordene oplevelse, følelse og fornemmelse, men dette er uforeneligt med det samlede begreb *oplevelse af sammenhæng* (Antonovsky, 2014: 13).

Begribelighed: den udstrækning i hvilken en person opfatter indre eller ydre stimuli som kognitivt forståelig, sammenhængende, struktureret og tydelig information, i modsætning til kaotisk, uordnet, tilfældig eller uforklarlige stimuli. Hvis en person har en stærk oplevelse af begribelighed, forventer han/hun at fremtidige stimuli er forudsigelige eller, såfremt de er uforudsigelige, at de kan forklares og passes ind i en sammenhæng. (Antonovsky, 2014: 34-35).

Håndterbarhed: den udstrækning hvori en person føler, at der står tilstrækkelige ressourcer til rådighed, til at klare de krav han/hun bliver udsat for af de stimuli, han/hun bombarderes med. Det kan være ressourcer man selv har kontrol over eller ressourcer, der kontrolleres af andre (for eksempel kæreste, ven, kollega, Gud, psykolog), man har tillid til. Hvis en person har en stærk følelse af håndterbarhed, føler han/hun sig i stand til at håndtere uheldige omstændigheder og føler sig ikke som et offer for omstændighederne, der bliver behandlet uretfærdigt. (Antonovsky, 2014: 35-36).

Meningsfuldhed: den udstrækning i hvilken en person føler, at livet er følelsesmæssigt forståeligt, at nogle af tilværelsens problemer og krav er værd at investere engagement og energi i. Personer med en stærk følelse af meningsfuldhed oplever tilværelsens problemer og krav som udfordringer, de glæder sig over i stedet for byrder, de helst var foruden. Denne komponent er motivationselementet i *oplevelse af sammenhæng*. Antonovsky anså meningsfuldhed som den mest centrale komponent i *oplevelse af sammenhæng*, eftersom en person med for eksempel lav håndterbarhed med stor sandsynlighed alligevel ville finde de nødvendige ressourcer til at håndtere spændingstilstanden, hvis motivationen var til stede. I modsætning hertil kan en person med høj følelse af begribelighed og håndterbarhed, men lav følelse af meningsfuldhed ophøre med at reagere på stimuli og finde verden ubegribelig, fordi der ikke findes noget af betydning for ham/hende. (Antonovsky, 2014: 36 og 39)

Disse tre komponenter er uløseligt forbundne og alle tre typer af erfaringer er nødvendige for grundlaget for *oplevelse af sammenhæng*. Hvorvidt man føler en stærk eller svag følelse af begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed, afhænger af de erfaringer man gør sig med håndtering af stressfaktorer gennem livet; erfaringer karakteriseret ved en indre sammenhæng mellem indre og ydre stimuli udgør grundlaget for begribelighed, en hensigtsmæssig belastningsbalance udgør grundlaget for håndterbarhed og medbestemmelse udgør grundlaget for meningsfuldhed (Antonovsky, 2014: 108). Antonovsky understreger i sin bog, *Helbredets mysterium*, at brugen af stærk eller svag *oplevelse af sammenhæng* er forkortelser for "jo højere man er på OAS-kontinuet, jo større er sandsynligheden for..." (for eksempel at håndtere en stressende eksamensperiode) (Antonovsky, 2014: 163), hvilket også gælder for nærværende undersøgelse.

Stærkt inspireret af udviklingspsykologien fastslog Antonovsky, at interaktionen mellem spædbarnet og betydningsfulde personer i barndommen er afgørende for en persons indledende *oplevelse af sammenhæng* (Antonovsky, 2014: 110-116). Oplevelsen af sammenhæng fra barndommen fastholdes eller ændres foreløbigt gennem erfaringerne i puberteten, og kan derfor kun anvendes til kortsigtede forudsigelser om stresshåndtering og helbredstilstand (Antonovsky, 2014: 117-123). Det er først i begyndelsen af voksenlivet, at erfaringerne fra puberteten afgørende påvirker en persons styrke af *oplevelse af sammenhæng*, som derfor her bliver mere eller mindre fastlagt, grundet voksenlivets langsigtede forpligtelser. Særligt forpligtelser og vilkår i forbindelse med arbejdssituationen og det sociale arbejdsmiljø understreger Antonovsky som væsentlige for at forme en persons *oplevelse af sammenhæng* (Antonovsky, 2014: 123-134), hvilket jeg vil udfolde herunder.

Arbejde former en ung voksens *oplevelse af sammenhæng*

Såfremt en person føler glæde og stolthed over sit arbejde og har mulighed for at påvirke sin arbejdssituation (bestemme arbejdsopgaver, deres rækkefølge og arbejdsgang), opleves arbejdssituationen som meningsfyldt (Antonovsky, 2014: 127). På arbejdspladser findes ofte opgaver som løses kollektivt, hvorfor dette aspekt også er vigtigt for følelsen af *meningsfuldhed*: en person har ikke monopol på arbejdssituationen, men hvis han/hun oplever at magtfordelingen er legitim og at han/hun har passende indflydelse på beslutninger, føles arbejdet meningsfuldt (Antonovsky, 2014: 128).

I forbindelse med *håndterbarhed* spiller indflydelse på arbejdssituationen også en rolle: i jo højere grad en person eller legitime andre definerer personens arbejdsopgaver, jo større er sandsynligheden for at han/hun har følelsen af, at han/hun har ressourcer til at løse arbejdsopgaven tilfredsstillende (Antonovsky, 2014: 128). Dog skynder Antonovsky sig at understrege, at hvis en person ikke har de nødvendige ressourcer til rådighed (viden, færdigheder, materiale, udstyr o.l.) til at løse arbejdsopgaven tilfredsstillende, er det uden betydning hvem der har defineret arbejdsopgaverne, fordi der i så fald vil være tale om overbelastning (Antonovsky, 2014: 128). Derudover har arbejdssituationens sociale struktur også betydning for en persons følelse af *håndterbarhed*, fordi det er denne struktur der giver ham/hende det nødvendige miljø og værktøj til at løse en arbejdsopgave tilfredsstillende. For det første fordi en person kun kan opleve tilfredsstillelse ved løsning af en arbejdsopgave, hvis andre forbundet med hans/hendes arbejde også udfører et godt stykke arbejde. Med disse andre mener Antonovsky "*de, der har [...] forsynet [personen] med materialer og organiseret arbejdet*" (Antonovsky, 2014: 128). For det andet opstår sociale relationer på næsten alle arbejdspladser, og karakteren af disse relationer kan til tider være vigtigere end en persons egne ressourcer eller de ressourcer der bliver stillet til rådighed af den formelle struktur – såfremt en person oplever, at få hjælp fra de andre, hvis han/hun har det svært e.l., oplever han/hun at der er eksterne og/eller kollektive ressourcer til rådighed til at håndtere arbejdssituationen (Antonovsky, 2014: 128). Modsat kan kronisk overbelastning e.l., uden tilstrækkelige muligheder for at hvile og få det bedre, indvirke negativt på følelsen af *håndterbarhed* (Antonovsky, 2014: 129). Det er de gentagne arbejdserfaringer og -oplevelser, der styrker eller svækker følelsen af *håndterbarhed* (Antonovsky, 2014: 129). En arbejdssituation karakteriseret ved mulighed for at udnytte eget potentiale, ved at have de nødvendige ressourcer til at håndtere tilpas udfordrende opgaver, styrker en persons følelse af *håndterbarhed* (Antonovsky, 2014: 129 og 132).

Arbejdssituationen fremmer følelsen af *begribelighed*, når arbejdssituationen tillader og tilvejebringer et klart billede af hele arbejdsstrukturen og den enkeltes plads heri (Antonovsky, 2014: 132-133). Også jobsikkerhed er, ifølge Antonovsky, vigtigt for følelsen af *begribelighed* (Antonovsky, 2014: 131). Slutteligt nævner Antonovsky sociale relationer i arbejdsgruppen som særlig betydningsfulde for følelsen af *begribelighed*; fælles værdier, udpræget gruppeidentifikation, fælles sprog/symboler og klare normative forventninger er nogle af de

elementer, der skaber indre sammenhæng hos en person (Antonovsky, 2014: 132). Herunder nævner Antonovsky også, at gentagne oplevelser af adækvat feedback i gruppen, hvor de signaler en person sender vil blive forstået af de andre i gruppen og omvendt, er fremmede for følelsen af begribelighed (Antonovsky, 2014: 132).

Sammenfattende konkluderer Antonovsky, at det er disse træk ved arbejdssituationen, udført i den pågældende historisk-kulturelle kontekst, som skaber de livsoplevelser, der afgør styrken af en persons *oplevelse af sammenhæng* (Antonovsky, 2014: 132). I nærværende undersøgelse sidestilles arbejde med videregående uddannelse, fordi det tidlige voksenliv i det danske samfund i stigende grad starter, mens man stadig er i uddannelsessystemet. Størstedelen af de psykisk sårbare i nærværende undersøgelse befinder sig i det tidlige voksenliv.

Stressfaktorer

For at forstå teorien om *oplevelse af sammenhæng*, er det også væsentligt at definere de stressfaktorer, som udløser den spændingstilstand en person skal håndtere. Antonovsky definerer stressfaktorer som "*krav [eller stimuli], der ikke er nogen umiddelbar eller automatisk adaptiv respons på*" (Antonovsky, 2014: s. 46), og som bringer entropi ind i systemet. Dette er noget alle mennesker oplever i større eller mindre grad gennem livet. Han skelner mellem tre typer af stressfaktorer: 1) *kroniske stressfaktorer*, som er et vilkår eller kendetegn, der på afgørende vis udtrykker en persons liv og er en del af en persons livssituation vedvarende og relativt permanent (for eksempel en persons historiske kontekst, kultur, personlighed og mellem menneskelige relationer). Såfremt denne type af stressfaktorer skaber livsoplevelser, der fører til en stærk følelse af begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed, og dermed en stærk *oplevelse af sammenhæng*, vil der være tale om den kroniske stressfaktorer som en generel modstandsressource. Hvis det forholder sig modsat, vil der være tale om en generel modstandsunderskud, der er skadelig for *oplevelse af sammenhæng* (Antonovsky, 2014: 47 og 145). 2) *Stressende livsbegivenheder*, som kan tids- og stedfæstes, såsom skilsmisse, familieførøgelse, pension, firing og personlige præstationer. Det er ikke muligt at forudsige, om disse livsbegivenheder har negative eller positive konsekvenser for *oplevelsen af sammenhæng* på samme måde som kroniske stressfaktorer - det er styrken af personens *oplevelse af sammenhæng* der afgør, hvordan personen håndterer livsbegivenheden (Antonovsky, 2014: s. 47-48).

Og 3) *akutte, daglige irritationsmomenter*, som er afgrænsede hændelser, der fører til krav, hvorpå der ikke findes en automatisk adaptiv respons (for eksempel en dumpet køreprøve eller en mindre ulykke). Disse finder Antonovsky dog ikke interessante, da han ikke kan se hvordan disse irritationsmomenter kan påvirke en persons *oplevelse af sammenhæng* (Antonovsky, 2014: 48).

Når en person stilles overfor stimuli, bedømmer personen først, om der er tale om en stressfaktor eller ikke-stressfaktor. Derefter, såfremt de pågældende stimuli defineres som stressfaktorer, vurderer personen om stressfaktoren er irrelevant eller godartet. Det der bestemmer, om stimuli defineres som en ikke-stressfaktor og som irrelevant eller godartet, er en persons grad af *oplevelse af sammenhæng*. Hvis en person har en stærk *oplevelse af sammenhæng*, vil førnævnte være tilfældet (Antonovsky, 2014: 146-150).

Oplevelse af sammenhæng opsummerende

I bogen *Helbredets mysterium* fra 1987 definerer Antonovsky opsummerende *oplevelse af sammenhæng* således:

”Oplevelse af sammenhæng er en global indstilling, der udtrykker den udstrækning i hvilken man har en gennemgående, blivende, men også dynamisk følelse af tillid til at 1) de stimuli, der kommer fra ens indre og ydre miljø er strukturerede, forudsigelige og forståelige; 2) der står tilstrækkelige ressourcer til rådighed for en til at klare de krav, disse stimuli stiller og 3) disse krav er udfordringer, der er værd at engagere sig i.” (Antonovsky, 2014: 37)

Oplevelse af sammenhæng er altså en indstilling til verden, hvor en persons opfattelse af stimuli som meningsfyldte, begribelige og håndterbare vil være et mere velegnet udgangspunkt for stresshåndtering, end en opfattelse af verden som byrdefuld, kaotisk og overvældende (Antonovsky, 2014: 162).

Antonovsky konkluderer, at en stærk *oplevelse af sammenhæng* ikke er en mestringsstrategi, men mestring på en sådan måde, at man vælger den mest hensigtsmæssige kombination af de modstandsressourcer, man har i sit repertoire, så det forhindres, at spænding forvandles til stress. Altså har en person med stærk *oplevelse af sammenhæng* flere mestringsstrategier at vælge imellem og kan anvende dem fleksibelt (Antonovsky, 2014: 154-162). Det er ens kultur der bestemmer, hvilke ressourcer og dermed mestringsstrategier der er gunstige og legitime i en given

situation, kulturen sætter grænser og det er inden for disse grænser at *oplevelse af sammenhæng* kan gøre en forskel (Antonovsky, 2014: 163).

Undersøgelsens brug af teorien

Den oprindelige pointe ved *oplevelse af sammenhæng* er at den OAS stærke person, ved vellykket håndtering af spænding, kan styrke eller forbedre sin helbredsstatus på en sådan måde, at hensigtsmæssig mestring kan være helbredsfræmmende og stressfaktorer der ikke håndteres på en gunstig måde, kan være sygdomsfremkaldende (Antonovsky, 2014: 167). Detaljerne omkring hvordan *oplevelse af sammenhæng* kan være helbredsfræmmende, vil jeg ikke komme nærmere ind på, da det er med et andet fokus teorien benyttes i nærværende undersøgelse.

Udgangspunktet for denne undersøgelse og Antonovskys teori om *oplevelse af sammenhæng* udspringer fra en delt interesse for, hvordan mennesker udsat for særligt svære situationer mestrer disse og kommer videre i deres liv. Som det gerne skulle fremgå af undersøgelsens hidtidige kapitler, handler nærværende undersøgelse ikke om helbred, men om hvad der for psykisk sårbare unge opleves som væsentligt på vejen til en mellemlang eller lang videregående uddannelse. Antonovsky diskuterer i sin bog, *Helbredets mysterium*, hvorvidt teorien kan udvides og også omfatte velbefindende (Antonovsky, 2014: 193-196). Velbefindende kan være mange ting og jeg vil her kun fokusere på velbefindende forstået som opgaveløsning og realisering af potentiale, og ikke velbefindende forstået som lykke, tilfredshed med tilværelsen o.l., som Antonovsky også berører i samme afsnit. Antonovsky skriver i dette afsnit, at *oplevelse af sammenhæng* er direkte forbundet til hvordan en person oplever sin funktionsmåde, og at en stærk *oplevelse af sammenhæng* derfor giver en følelse af, at håndtere en given situation så godt som muligt. I forbindelse med opgaveløsning tilføjer Antonovsky, at ved særligt komplekse og uklare opgaver vil *oplevelse af sammenhæng* være en medvirkende faktor til løsningen, fordi en person med stærk *oplevelse af sammenhæng* "vil være motiveret til at opfatte opgaven som en udfordring, til selv at skabe struktur og søge efter adækvate ressourcer" (Antonovsky, 2014: 196). Undersøgelsens brug af teorien om *oplevelse af sammenhæng* er altså ikke med henblik på, at afdække de psykisk sårbare unges helbredsfræmmende faktorer, men at anskue uddannelse som opgaveløsning. Gennem en udfoldelse af de unges *oplevelse af sammenhæng* et det således muligt at få et billede af, hvordan de oplever deres funktionsmåde og hvilken betydning dette har for

deres uddannelsesvej: hvordan de mestrer/har mestret vejen til en mellemlang eller lang videregående uddannelse.

Ligeledes vil brugen af teorien i nærværende undersøgelse primært betegne de unges samlede *oplevelse af sammenhæng*, ved at sammenbringe data fra interviewene med de otte psykisk sårbare unge og tage udgangspunkt i fællestræk og mønstre, hvilket Antonovsky bifalder i sin bog, *Helbredets mysterium* (Antonovsky, 2014: 189).

Teoriens begreber om stressfaktorer og ressourceunderskud kan nuancere det, de unge oplever som hæmmende på uddannelsesvejen. Komponenterne begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed kan yderligere udfolde det, de unge oplever/har oplevet som hæmmende, og de tre komponenter kan i høj grad udfolde hvad der, for de unge, opleves som støttende eller motiverende for uddannelsesvejen og hvilke ressourcer de har til rådighed i håndteringen heraf. Således kan jeg med Antonovskys teori som analyseramme belyse, hvad de unges erfaringer betyder for deres *oplevelse af sammenhæng* og hvad der herudfra opleves som væsentligt for psykisk sårbare unge på deres vej til en mellemlang eller lang videregående uddannelse.

Udeladte begreber

Et vigtigt begreb i Antonovskys teori om *oplevelse af sammenhæng* er begrebet *grænser*. Dette begreb henviser til, at alle mennesker trækker grænser, hvor det der sker på den anden side af disse grænser er uden betydning for os, uanset om det opleves som forståeligt eller ej (Antonovsky, 2014: 40-42). Jeg vil ikke udfolde dette begreb yderligere, da dette begreb ikke vil blive benyttet i analysen. Dette fordi jeg formoder, at eftersom kernen af undersøgelsen og interviewene er, hvad der opleves som væsentligt for de psykisk sårbare unges uddannelsesveje, har jeg primært empiri der afspejler betydningsfulde erfaringer og oplevelser. Disse vil derfor ligge inden for den grænse, de unge opfatter som vigtige. Skulle jeg under interviewene have luftet en fordom, som viste sig uholdbar og/eller uvæsentlig, er dette under empiribehandlingsprocessen sorteret fra som et irrelevant tema for videre analyse og besvarelsen af problemformuleringen.

Det kan forekomme usædvanligt, at jeg har valgt én teoretisk ramme til at belyse min empiri med. Det forholder sig således, fordi jo mere jeg dykkede ned i dybderne af Antonovskys teori om *oplevelse af sammenhæng*, jo flere anvendelsesmuligheder opdagede jeg. Undervejs i selve

analysen vil læseren blive præsenteret for andre begrænsede teoretiske begreber, der kan belyse enkelte aspekter i empirien, som teorien om *oplevelse af sammenhæng* ikke formår at rumme.

Kapitel 6: Analyse

Analysekapitlet er struktureret efter nærværende undersøgelses undersøgelsesspørgsmål og er derfor delt op i to. Analysen er yderligere struktureret efter de seks udvalgte temaer, som er præsenteret tidligere i nærværende undersøgelses kapitel 4 under afsnittet *Analysestrategi*. De seks temaer er blevet inddelt under de to undersøgelsesspørgsmål, efter hvorvidt temaerne for de unge primært opleves som hæmmende eller støttende/motiverende for uddannelsesvejen. Hver analysedel afsluttes med en opfølgende delkonklusion.

Analysedel 1:

Denne analysedel vil indeholde en analyse og besvarelse af første undersøgelsesspørgsmål: *hvad opleves som hæmmende for psykisk sårbare unges vej til en mellemlang eller lang videregående uddannelse?* I analysedel 1 udfoldes de to temaer *Sårbarhedernes konsekvenser for uddannelse og livet* og *Uddannelsesdiskurs og -ramme*, som for de psykisk sårbare unge opleves som hæmmende for deres uddannelsesvej.

Sårbarhedernes konsekvenser for uddannelsesvejen og livet

Det er karakteristisk for undersøgelsens empiri, at de psykisk sårbare unge i mange henseender oplever deres psykiske sårbarheder som hæmmende for uddannelsesvejen og andre aspekter af livet. De unge beretter blandt andet om at være *selvmordstruet*, *have dårligt selvværd*, *have svært ved at strukturere hverdagen*, *have et misbrug*, som negative konsekvenser ved deres psykiske sårbarheder. Dog oplever tre af de unge, at det at få stillet en diagnose i nogle henseender kan have positive konsekvenser, og derfor opfattes som støttende for disse 3 unge, hvorfor dette vil blive udfoldet til sidst i dette analyseafsnit.

At føle sig unormal

Flere af de psykisk sårbare unge føler, at de på grund af deres psykiske sårbarheder fremstår som afvigere fra det normale. Emma fortæller i forbindelse med social interaktion på sin sundhedsfaglige bacheloruddannelse, at hun sjældent møder til undervisning på uddannelsesinstitutionen og at hun i gruppearbejde føler, at hun fremstår unormal på grund af sin diagnose og den medicin hun får:

”Når jeg er i det, er det ét langt angstanfald. Nogle gange så tager jeg noget [beroligende medicin] som jeg ikke burde, for at kunne [fungere]. Jeg møder næsten aldrig op på min uddannelse, faktisk. Det er et problem fordi at, jeg mener, [...] det gør jo selvfølgelig at jeg ikke på nogen måde bliver en del af det der hold, [...]. Det er jeg jo ikke og jeg tror faktisk, selv hvis jeg havde været der hver dag, ville jeg stadig ikke være det. Det kan jeg umiddelbart ikke finde ud af, jeg ved ikke hvad jeg gør forkert. [...] De er ikke glade for, når jeg enten ikke kan komme eller er mystisk, når jeg er der, fordi at nogle gange har jeg jo fået noget medicin som, der er rigtig mange bivirkninger ved medicin, nogle gange tager de jo overhånd, så er jeg jo lidt unormal, det er de jo heller ikke, det forestiller jeg mig, jo heller ikke så glade for.” (Emma: 4)

I en Goffmansk forståelsesramme defineres de *normale* som personer der tilhører den kategori, der ikke afviger fra de særlige forventninger, der gælder i en given situation (Goffman, 1975: 17). Denne definition af normalitet er anvendelig i forståelsen af Emmas følelse af at fremstå unormal. I en uddannelsessituation på en uddannelsesinstitution er det sandsynligt, at der af medstuderende forventes et engagement ved at møde op til undervisningen, og at man har en deltagende og forklarlig adfærd i gruppearbejde. Emma føler tilsyneladende ikke at hun lever op til disse forventninger, og at hun derfor afviger fra sine medstuderende. Emma er *stigmatiseret*, fordi hun har nogle egenskaber, der er i uoverensstemmelse med de forventninger, der hører til uddannelsessituationen (Goffman, 1975: 16-17). Hendes stigma kan karakteriseres som Goffmans begreb *karaktermæssige fejl*⁶, der blandt andet indeholder de egenskaber sindslidende har (derfor også psykisk sårbarhed). Goffman vil i denne sammenhæng betegne Emma som den *miskrediterede*, fordi hun tager for givet, at hendes stigma er kendt eller umiddelbart synligt for sine medstuderende (Goffman, 1975: 16-17). Emmas medstuderende ved givetvis ikke præcis hvilken form for *karaktermæssig fejl*, Emma har, men hun formoder øjensynligt, at det er umiddelbart synligt for de medstuderende, fordi hun i deres adfærd fortolker sig selv som unormal og afviger. En sådan interaktion med de *normale* medstuderende, har tilsyneladende den effekt på Emma, at hun undgår disse situationer ved at møde så lidt op på studiet som muligt, hvilket ifølge Goffman kan være en ganske almindelig adfærd blandt stigmatiserede (Goffman, 1975: 26). Det kan lyde meget voldsomt at kalde psykisk sårbarhed en *karaktermæssig fejl*, hvorfor jeg vil skynde

⁶ Goffman skelner mellem tre former for *stigma*: kropslige vederstyggeligheder, karaktermæssige fejl og tribale (slægtsbetingede) stigmata (Goffman, 1975: 16-17). Eftersom sindslidelse jævnfør Goffman hører under *karaktermæssige fejl*, er de andre to former for stigma ikke relevant for nærværende undersøgelse, hvorfor de ikke bliver udfoldet yderligere.

mig at understrege, at jeg ikke personligt anser psykisk sårbarhed som en fejl i en persons karakter, men anvender begrebet for at være tro mod Goffmans teoretiske univers.

Også Anitas *stigma* kan karakteriseres som *karaktermæssige fejl* grundet Aspergers og angst, der får hende til at føle sig som en afviger:

"Jeg har altid været lidt som om, at her var de andre og så var jeg sådan inde i et rum og stod og kiggede ud på dem bag et glas. Jeg kunne høre dem og se dem og jeg kunne interagere ud over berøring, men jeg kunne aldrig nogensinde bevæge mig derover." (Anita: 30)

Anita føler, jævnfør ovenstående citat, tilsyneladende, at hun afviger så meget fra de *normale*, at hun ikke rigtigt kan blive en del af fællesskabet. I Anitas tilfælde ville Goffman betegne hende som den *potentielt miskrediterede*, fordi hun umiddelbart oplever, at mennesker omkring hende ikke kender til eller umiddelbart lægger mærke til hendes *stigma* (Goffman, 1975: 16). Nedenstående citat kan forstås som Anitas ønske om at være normal og hendes frygt for, at det umiddelbare usynlige stigma, bliver synlig:

"[...] jeg [vil] så gerne være som alle andre, og det lyder måske dumt. Ikke fordi jeg skal gå rundt og ligne dem og sådan noget, jeg vil bare gerne være normal. Og jeg har altid lidt gået rundt og følt, at der lå et sjal henover mig og at det var beskyttende, så kunne folk ikke se, hvor dum jeg egentlig var. Og så en eller anden frygt for at en eller anden dag så kommer der en og hiver det af, og så er jeg bare fucked. Og den har jeg stadig rigtig meget. [...] Og jeg tror også, at det er det der er med den der Aspergers diagnose, det at jeg har fået at vide, at du er fucking handikappet socialt. Bum! [...] Og samtidig med det så det, jeg altid har følt, det er jeg, og det jeg altid har været bange for, at alle skulle se, det har jeg. Øv, jeg er socialt akavet. Øv, jeg er bare ikke det der stærke individ, der kan klare alt." (Anita: 22 og 30-31)

Anita er formodentligt bange for, at hendes stigma i form af de psykiske sårbarheder vil blive kendt af andre mennesker, så alle kan se, hvor meget hun afviger fra dem, fordi hun føler sig socialt handikappet og akavet. Hun føler, at det at ingen umiddelbart kender til eller kan se, at hun ikke hører til blandt de *normale*, er beskyttende. Anita er samtidig bange for, at konsekvensen ved at andre finder ud af hendes *stigma*, er, at de vil anse hende for værende dum, fordi hun er af den overbevisning, at hun ikke vil kunne efterkomme de forventninger, der er i situationer indeholdende social interaktion.

Ligeså fortæller Edith om en episode hvor hun oplevede, at hun ikke levede op til de forventninger der var fra de *normale* i en eksamenssituation på læreruddannelsen. Efter en barsk eksamensforberedelse præget af mangel på søvn og mad, får Edit efter eksamen et *”offentligt anfald midt på [uddannelsesinstitution]”* (Edith: 66), blandt andet fordi lærer og censor voterer i hele 55 minutter. Anfaldet forløber sådan, at Ediths ben knækker sammen, hun begynder at ryste og rokke og hive i sit hår, samtidig med at hun skriger og græder. Den efterfølgende reaktion fra Ediths lærer og medstuderende vidner om, at hendes adfærd opfattedes som afvigende i en uddannelsessituation:

”[...] min underviser begynder at skrike min karakter ud, fordi han tror at jeg er ked af den karakter, jeg har fået, han råber: ”10! Du har fået 10! Det er en rigtig god karakter!”. [...] det handlede jo ikke om det, det handlede om, at jeg var helt udmattet og jeg kan ikke mere og han bliver næsten sur: ”nå men skal vi ringe til en ambulance eller hvad?” [...]. [...] jeg var simpelthen tæt på at kaste håndklædet i ringen og tænkte, at hvis det er det her, det bliver hver gang, det kan jeg ikke, hvis det er sådan folk møder mig, der var tyve mennesker rundt omkring i en cirkel og endnu flere mennesker der så det, og alle var til eksamen og folk begyndte at sige: ”jeg håber ikke, at det bliver mig”. [...] Og så lød historien jo så på, at jeg var super utilfreds med min karakter, at det var derfor jeg havde teet mig og var hysterisk, [...].” (Edith: 67)

Det fremgår af ovenstående citat, at både Ediths lærer og medstuderende havde forventet en anden reaktion i eksamenssituationen og at hendes stigma derfor bliver tydeligt, hvorfor Edith føler sig afvigende og ligesom Emma kan betegnes som den *miskrediterede*. For Edith påvirkede denne oplevelse hende tilsyneladende så meget, at hun var tæt på at give op og ikke magtede at skulle igennem denne interaktion, hver gang de psykiske sårbarheder ville være synlige i hendes adfærd. Derfor kan det formodes, at de psykiske sårbarheder ikke kun kan få de unge til at føle sig unormale, men at de også kan opleves som hæmmende for uddannelsesvejen, fordi følelsen af at være unormal i flere henseender besværliggør uddannelsesopgaveløsningen.

Selvordstanker og afbrudte studieforløb mm.

En anden konsekvens af de psykiske sårbarheder som er afspejlet i empirien, er en tendens til, at de unge oplever *dårligt selvværd, ensomhed, afbrydelse af uddannelse og selvmordstanker*. Søren og Edith fortæller om dårligt selvværd som en konsekvens af at være psykisk sårbar. I denne forbindelse fortæller Søren, hvordan han oplevede at have dårligt selvværd i forbindelse med uddannelsesmiljøet på den videregående uddannelse:

"[...] alle de ting der med at føle sig ensom, og i en lang periode havde jeg helt vildt dårlig selvtillid, hvor jeg ikke var helt sikker på, at jeg var god nok fagligt til at kunne komme igennem det. Men også, og dét der nok har været det største problem, var at jeg i en lang periode havde rigtig dårligt selvværd, at jeg følte at jeg var en taber og jeg fortjener ikke at andre kan lide mig og det blev sådan meget voldsomt i en periode." (Søren: 37)

Dette citat vidner også om, at Søren følte sig ensom, som han tidligere i interviewet fortæller var fordi han havde svært ved at få sociale relationer på studiet, fordi han netop havde angst og dårligt selvværd. Denne følelse af ensomhed, utilstrækkelighed og dårligt selvværd var blandt andet med til, at Søren droppede ud af den humanistiske universitetsuddannelse. Også Rukiye droppede ud af tidligere forsøg på videregående uddannelse, fordi de depressive perioder stod i vejen for færdiggørelsen. Rukiye fortæller, at *"[...] så startede jeg faktisk på en uddannelse som sygeplejerske, men der fik jeg så også depression der og så faldt jeg fra igen."* (Rukiye: 56) og supplerer, at *"Der har også været perioder her, hvor jeg var virkelig tæt på at droppe ud."* (Rukiye: 56). Dette indikerer, at det også har været på det nuværende uddannelsesforløb, at depressionen har haft den konsekvens, at hun har været tæt på at give op og afbryde læreruddannelsen. Kenneth fortæller, hvordan de depressive perioder var årsag til, at også han afbrød sit første forsøg på at blive lærer, og hvordan det skabte en række af problemer, som i sidste ende førte til selvmordstanker:

"[...] så blev jeg nødt til at droppe ud, fordi mine depressive episoder fyldte så meget, at jeg endte med at blive smidt ud af min uddannelse og blive smidt af SU og jeg var på kommunen og jeg var oppe på den psykiske skadestue, fordi der var fare for, at jeg var selvmordstruet og der var nogle ting, der spillede ind." (Kenneth: 96)

Det er ikke kun Kenneth, men halvdelen af de psykisk sårbare unge i undersøgelsen, der i løbet af interviewene kunne fortælle om erfaringer med selvmordstanker. Anita fortæller, at hun på interviewtidspunktet ikke har haft selvmordstanker i halvanden måned, men at selvmordstankerne ellers har været en tryghed gennem hele hendes liv, som en løsning til at flygte fra det hele: *"[...] der er en eller anden tryghed i dem som sådan en bamse, hvor jeg kan sige "nå ja, men hvis det er, så bare... Så er det væk, så er jeg væk, så er du flygtet, så er det slut"."* (Anita: 33). For Sandra har selvmordstankerne, ifølge hende selv, mere været et råb om hjælp, end en måde at flygte fra det hele på:

"[...] jeg har prøvet før, hvor jeg lige pludselig havde det så dårligt, at jeg truede meget mine omgivelser med selvmord, ikke fordi at... Jeg tror ikke, at jeg gerne ville begå selvmord, jeg ville bare gerne have at de vidste, at det var det, der fyldte meget oppe i mit hoved, det var ikke at ville være her mere." (Sandra: 78)

Ifølge Børneforløbsundersøgelsen fra SFI, som også er nævnt i nærværende undersøgelses indledning, er der en tendens til, at det generelt er en konsekvens af unges psykiske sårbarheder, at de har hyppigere erfaringer med blandt andet selvmord, lavt selvværd, ensomhed og afbrydelse af ungdomsuddannelser. Det skal i denne sammenhæng nævnes, at de psykisk sårbare unge i Børneforløbsundersøgelsen er væsentligt yngre end de unge i nærværende undersøgelse, hvorfor Børneforløbsundersøgelsens pointe kun omfatter afbrydelser af ungdomsuddannelser (Ottosen og Montgomery, 2016: 116). Man kan med nærværende undersøgelses ovenstående analyse desværre formode, at dette mere eller mindre er en tendens, som også ses hos psykisk sårbare unge på de videregående uddannelser. Derfor kan det beklageligvis antages, at de negative konsekvenser af de psykiske sårbarheder som de unge oplever i de sene teenageår, følger dem hele vejen gennem også de videregående uddannelser.

Med afsæt i Antonovskys begreb om *stressfaktorer*, kan man med rimelighed antage, at de unges psykiske sårbarheder og de negative konsekvenser heraf, er hvad Antonovsky kalder *kroniske stressfaktorer*. Som bekendt er denne form for stressfaktor et vilkår eller kendetegn, der på afgørende vis udtrykker en persons liv og mere eller mindre permanent er en del af personens livssituation. De unge har levet med de psykiske sårbarheder gennem lang tid – for nogle siden de var spæde. Ovenstående analyse vidner tilsyneladende om, at de psykiske sårbarheder blandt andet skaber *livsoplevelser* som ensomhed, dårligt selvværd, selvmordstanker, at være afviger/unormal og afbrudte uddannelsesforløb. Altså vil der formodentlig være tale om de psykiske sårbarheder som et *generelt modstandsunderskud*, hvorfor der kan være tale om, at dette for de unge fremmer en *svag oplevelse af sammenhæng*.

Også misbrug og erfaring med euforiserende stoffer er en af de konsekvenser, som psykisk sårbare unge hyppigere har erfaring med, ifølge Børneforløbsundersøgelsen (Ottosen og Montgomery, 2015: 116). Denne tendens gør sig gældende for nogle af de unge i nærværende undersøgelse,

hvor misbrug og euforiserende stoffer kan bruges som en flugt fra hverdagen. Denne pointe (blandt andre) vil blive udfoldet herunder.

Flugt

For halvdelen af de unge i undersøgelsen er der en tendens til at flygte fra problemerne, som en konsekvens af de psykiske sårbarheder. I Søren og Kenneths tilfælde kommer denne flugt til udtryk i misbrug af henholdsvis alkohol og cannabis. Søren fortæller, at hans alkoholmisbrug var en flugt fra en hverdag præget af dårligt selvværd og bekymringer, og blev et frirum for ham:

”Det bliver ligesom et eller andet form for frirum, via en ekstrem uhensigtsmæssig rute kan man sige, og det fik nogle konsekvenser på den måde, at fordi jeg vænnede mig til at jeg gjorde det på den måde, så blev jeg dårligere og dårligere til at håndtere de her situationer, fordi jeg vænnede mig jo bare til, at hvis jeg fik det skidt, jamen så var det bare dét jeg gjorde. Hvis jeg fik muligheden for det, kunne jeg bare drikke noget alkohol og så kunne jeg ligesom skubbe de der ting lidt væk.” (Søren: 38)

Selvom Søren erkender, at alkoholmisbruget gjorde ham i dårligere stand til at håndtere sine psykiske sårbarheder og konsekvenserne af disse, oplevedes den umiddelbare effekt af alkoholen tilsyneladende så forløsende, at det var svært for Søren at lade være. Han siger det meget tydeligt senere i interviewet: *”[...] det var blevet en form for støtte, oplevede jeg det som. Eller det var i hvert fald en flugt.”* (Søren: 38), hvor det bliver tydeligt, at alkoholen hjælper Søren med at fortrænge sine bekymringer og flygte fra dem.

Kenneth fortæller, at han røg cannabis som en form for selvmedicinering for at få ro i hovedet, men med nedenstående citat fortæller han, at det også var en flugt fra hverdagen og de psykiske sårbarheder:

”[...] nogle gange opgav [jeg] på undervisning og opgav på at deltage på specifikke ting i starten af uddannelsen, fordi at jeg simpelthen gik ned, mit hoved kunne ikke kapere de ting og så var det at jeg endte tilbage i den tilstand, jeg havde været i, i [by]: ”jamen det er også lige meget, jeg kommer alligevel ikke videre, så fuck det her, nu tager jeg ud og så kan jeg ryge mig skæv eller så kan jeg gøre de ting i stedet for”, fordi at det kunne man ligesom finde ud af, eller det kunne jeg finde ud af.” (Kenneth: 98)

Ovenstående citat indikerer, at når hverdagen blev for meget og bød på for meget frustration og for mange uoverskuelige udfordringer, flygtede Kenneth ind i den, for ham, velkendte cannabis-rus.

Freja derimod, omtaler sine alkoholvaner som et potentielt misbrug. Hun fortæller at hun, af og til for at flygte fra hverdagens trivialitet, har brug for at fortrænge virkeligheden:

"[...] at tage ud og slippe tøjlerne og drikke mig lidt væk fra den virkelige verden, altså sådan komme lidt væk fra hverdagen i virkeligheden, og det har jeg ikke tænkt over som sådan et misbrug før. [...] så, altså, der er måske potentiale for et misbrug (griner), men det tænker jeg ikke at det er blevet." (Freja: 70)

Frejas citat kan ses som et udtryk for at få lov til at glemme hverdagens fornuftighed, ansvar og forpligtelser, og bare få lov til at *"[...] gå lidt amok."* (Freja: 76). Freja fortæller også om en anden slags flugt, som ikke handler om at drikke sig beruset og glemme hverdagen. Denne flugt handler mere om at flygte fra problemerne, ved i bogstaveligste forstand fysisk at tage et andet sted hen. Hun fortæller, at i stedet for at blive og finde ud af, hvordan hun skal håndtere problemer i dagligdagen, så flygter hun:

"Der er sådan et behov for at gøre noget andet og så gør jeg det, fordi nu skal jeg tænke det hele igennem. Det smarteste ville jo nok være bare at fortsætte ud af den lige vej og så skrue tempoet ned og ambitionerne ned og sådan, gribe fat om det og blive klog på, hvordan tingene skal håndteres i det daglige, så er det bare at flygte." (Freja: 73)

Freja reflekterer selv over, hvordan hun synes hun burde håndtere tingene, nemlig ved at blive i problemerne og dagligdagen, og skrue ned for tempoet og ambitionerne. Hun erkender dog samtidig, at hun har et behov for at gøre noget andet, hvorfor hun flygter. Antageligvis er det af samme årsag, at hun har brug for sommetider at blive beruset og feste – fordi hun har et behov for at opleve noget andet end hverdagen.

Også i forhold til Rukiye kan man tale om at flygte fra hverdagen og problemerne. For hende er det dog en noget anderledes beskæftigelse hun tyr til, når hun flygter - nemlig arbejde:

"[...] hvis der er noget, der har været svært for mig i studiet, så har det været min måde at, hvad skal man sige, fortrænge det, så har jeg bare arbejdet i stedet for, og så er jeg blevet lidt væk fra timerne, ja, i stedet for at komme til timerne og indse "okay, du kan have svært ved det, det er fint, men du må jo kæmpe for det", så har jeg måske holdt mig væk. [...] I stedet for at se det jeg har svært ved i øjnene, og det har jeg stadig til dagen i dag. Der er stadig fag, som jeg ikke har fået afsluttet endnu, fordi jeg stadig har svært ved at se det i øjnene og sige "okay, nu må du komme i gang"." Rukiye, s. 48

Når Rukiye møder svære udfordringer på studiet, bruger hun tilsyneladende arbejde som en flugt fra disse udfordringer. Det har blandt andet den konsekvens for Rukiye, at der er fag hun endnu ikke har afsluttet. Ligesom Freja, reflekterer Rukiye over, hvordan hun burde håndtere udfordringerne i stedet, nemlig ved at blive og tage sig af det og kæmpe for det.

Antagelsen om, at de unges psykiske sårbarheder er en *kronisk stressfaktor*, som kan fremme en *svag oplevelse af sammenhæng*, kan yderligere forsvares med Antonovskys bemærkning om, at misbrug, flugt og fortrængning er en uhensigtsmæssig mestringsstrategi til at håndtere stressfaktorer; mennesker med en *svag oplevelse af sammenhæng* vælger med større sandsynlighed uhensigtsmæssige mestringsstrategier som disse (Antonovsky, 2014: 161). Derfor kan man kalde de unges håndtering af de psykiske sårbarheder og flugten fra problemer i hverdagen for uhensigtsmæssige mestringsstrategier. På baggrund af dette kan det formodes, at de har en *svag oplevelse af sammenhæng*, hvilket besværliggør en tilfredsstillende løsning af uddannelsesopgaven. Den OAS-stærke person ville være bedre i stand til at vælge hensigtsmæssige mestringsstrategier og virkeliggøre dem (Antonovsky, 2014: 161). Flere af de psykisk sårbare unge, i analyseunderafsnittet om flugt og misbrug, erkender hvilke mestringsstrategier, der ville være mere hensigtsmæssige til at håndtere hverdagens udfordringer og de psykiske sårbarheder; nemlig at konfrontere udfordringerne, ved at forholde sig til dem og løse dem. De unge formår dog indtil videre ikke at virkeliggøre disse. Dog vidner denne erkendelse om, at de psykisk sårbare unge trods alt overvejer andre mestringsstrategier, hvilket skaber grobund for en potentiel stærkere *oplevelse af sammenhæng* (Antonovsky, 2014: 162).

Mangel på struktur

Det er karakteristisk for de psykisk sårbare unge i nærværende undersøgelse, at de føler et stort behov for struktur og gennemskuelige rammer i deres dagligdag, men at de samtidig, som en konsekvens af de psykiske sårbarheder, kan have rigtig svært ved selv at skabe den ønskede struktur i deres hverdag. Dette er tilsyneladende et gennemgående dilemma for de unge. Især i forbindelse med perioder, hvor hverdagen er særligt præget af en stor arbejdsbyrde i skikkelse af blandt andet studieopgaver, finder de unge det svært at strukturere deres hverdag på en velfungerende måde. Kenneth fortæller i den forbindelse, hvad behovet for struktur betyder for ham:

"[...] jeg har stærkt behov for gode rammer, hvor jeg for det første ikke er bange for at spørge om noget og hvor jeg for det andet føler at gennemsigtigheden er så stor, at jeg har kontrollen. Fordi det er lige så snart at jeg føler, at jeg mister kontrollen, så er det at de ting begynder at vise sig. For lige så snart at kontrollen mangler, lige så snart at jeg kommer på usikker is, så er det at alle de ting kommer frem igen. Så det er der, der er en sammenhæng imellem, jo bedre rammer, jo mere klarere rammer og struktur der er, jo bedre kan jeg forholde mig til det." (Kenneth: 102)

En hensigtsmæssig struktur for Kenneth betyder, ifølge ovenstående citat, at være i kontrol over sine psykiske sårbarheder. Citatet indikerer, at uvante og uigennemsigtige situationer betyder større risiko for tab af kontrol, hvilket kan udløse Kenneths psykiske sårbarheder, hvorfor struktur formodentlig er vigtig for at mestre sårbarhederne og klare hverdagens opgaver.

Sandra oplever, at mangel på struktur for hende ligeså kan betyde ikke at være i kontrol over sine psykiske sårbarheder. Hun fortæller, at store opgaver på studiet kan være en udfordring i forhold til dette, fordi manglen på en formel struktur kan betyde, at hun laver sin egen uhensigtsmæssige struktur:

"Men det bliver virkelig en udfordring for mig, at komme i gang og ikke lade det fylde for meget og ikke lade det blive forbundet med en masse negative tanker og ikke bruge det til sådan en hule og bare sidde derhjemme og spise mig selv i vægten, eller sådan spise alt muligt og komme med nogle dårlige mønstre, det er i hvert fald en udfordring med sådan nogle opgaver." (Sandra: 82)

Den specifikke opgave, Sandra taler om i denne sammenhæng, er den afsluttende bacheloropgave på læreruddannelsen, som hun på interviewtidspunktet står overfor at skulle i gang med. Hun har før oplevet, at store opgaver præget af meget selvstændigt arbejde, hvor man selv skal strukturere sin hverdag, kan være svært for hende at navigere i. For Sandra kan det have den konsekvens, at spiseforstyrrelsen tager over og bliver hendes mestringsstrategi til at håndtere studiepresset, som derfor bliver en struktur præget af overspisning og negative tanker.

De psykisk sårbare unges tilsyneladende manglende evne til at skabe struktur i livet, kan siges at forme en svag følelse af *begribelighed*. Dette fordi der er en tendens til, at de unge finder studieopgaver ustrukturerede og uigennemskuelige, såfremt der ikke er fastlagte og tydelige rammer for, hvordan opgaverne skal forstås og løses. Personer med en stærk følelse af *begribelighed* skaber, ifølge Antonovsky, deres egen struktur ved uforudsigelige og ustrukturerede stimuli, hvorfor personer der ikke magter at skabe denne struktur, ikke kan siges at have en stærk

følelse af *begribelighed*. Når de unge ikke oplever, at der er forudsigelighed og orden i hverdagen, virker det til, at de ikke altid selv formår at skabe en sammenhængende og meningsgivende struktur, hvorfor det nærmere bliver de psykiske sårbarheder der overtager og skaber en uhensigtsmæssig struktur. Dette kan formodes at have en negativ effekt på de unges *oplevelse af sammenhæng* og kan besværliggøre løsningen af uddannelsesopgaven.

Rukiye, Edith og Freja fortæller, at de kan have en tendens til at blive handlingslammet som en konsekvens af de psykiske sårbarheder og heraf manglende struktur, når hverdagen bliver uoverskuelig og presset i forhold til blandt andet studieopgaver. Rukiye fortæller i forbindelse med, hvordan de psykiske sårbarheder kommer til udtryk i dag, at hun oplever, at hun har svært ved at finde en balance mellem studie/arbejde og fritid. Derfor har hun i sin fritid ikke overskud til noget og føler sig handlingslammet:

"Jamen, det kommer til udtryk ved at man sådan nogle gange kan gå hen og blive handlingslammet, hvor man ikke sådan kan overskue særlig meget. Det sker så de dage hvor man har fri, så ligger man bare og koger nærmest derhjemme, hvor man bare tænker "jeg kan slet ikke overskue noget som helst næsten". Min tid, hvor man kan lave noget sjovt med sig selv og dem man godt kan lide, men ender med nærmest bare at ligge derhjemme for at blive opladet til at kunne starte forfra igen om mandagen. Så bliver livet ret surt, fordi det hele bliver sådan enten arbejde eller skole og så når du ikke så meget dig selv. Så det er på den måde, jeg mærker det. Jeg er udmattet i kroppen, ik'. Både psykisk og fysisk også." (Rukiye: 47)

Det kan udledes af ovenstående citat, at Rukiye ikke magter at skabe en velfungerende struktur mellem studie/arbejdsliv og fritid, og bliver handlingslammet, fordi der også for hende kan være tale om, at de psykiske sårbarheder overtager og skaber en uhensigtsmæssig struktur. Derudover indikerer Rukiyes bemærkning *Så bliver livet ret surt*, at denne konsekvens af de psykiske sårbarheder forringer hendes livskvalitet og ikke levner plads til selvomsorg.

Ediths psykiske sårbarheder kommer ligeså til udtryk som manglende selvomsorg. Også hun har, grundet sin angst, svært ved at strukturere sin hverdag og særligt sit privatliv, når hun er stresset på grund af studieopgaver:

"[...] det [er] der når jeg ikke kan sige stop i forhold til skolearbejde, hvor det netop er en autoritet eller et eller andet, som siger "det skal du for at komme igennem livet". Så kan jeg ikke finde nogle rationaler, der siger at det er okay at spise, det er okay at sove, det er okay at gå i bad. Så bliver det nærmest en forkert ting at gøre. Det vil sige alt den basale selvomsorg, det skærer man til side og det gør så, at man får

nogle fysiske reaktioner oppe i hjernen, der gør at, når du har slået alt det her fra, så kommer de her anfald, fordi du har negligeret det at tale om følelser, det at tale om noget. Alt er bare lukket fuldstændig inde, mod at tilfredsstille et behov derude i uddannelsessystemet.” (Edith: 58)

Ovenstående citat indikerer, at en af konsekvenserne ved Ediths angst er, at hun bliver handlingslammet i sit privatliv og kan have meget svært ved at tage hensyn til og efterkomme basale behov som at spise, sove og vise/tale om følelser, og skabe en struktur, hvor disse behov også bliver prioriteret. Ligesom ved Rukiye skabes en struktur, der kun overskuer og rummer studie- og arbejdslivet.

De unges psykiske sårbarheder har tilsyneladende den konsekvens, at de unge ikke har evnen til at skabe struktur, når behovet for struktur er allerstørst, hvilket lader til være på grund af, men også årsag til, en svag følelse af *begribelighed*. Dette efterlader de unge med en struktur, der fjører og giver grobund for de psykiske sårbarheder, hvilket blandt andet kan føre til handlingslammelse i forhold til at efterkomme basale behov og selvomsorg.

Diagnose som støtte

Afslutningsvist i dette analyseafsnit er der, i empirien om sårbarhedernes konsekvenser for uddannelse og livet, også afspejlet en positiv konsekvens: nemlig at flere af de unge oplever dét at få en lægefaglig diagnose som støttende i forskellige aspekter. Både Emma, Anita og Freja oplever dette. For Emma er det en meget praktisk konsekvens hendes psykiske sårbarhed udløser, nemlig handicap SU, hvilket har gjort en stor forskel for hende, og opleves som altafgørende for hende i sit uddannelsesforløb: *”Uden det så tror jeg, jeg ville virkelig ikke kunne klare den [...].”* (Emma: 2). For Freja har det ligeledes en meget praktisk konsekvens, fordi diagnosen ADHD udløser medicin, som hjælper hende med at koncentrere sig i hverdagen:

”Det gør i hvert fald at jeg får udrettet noget mere om dagen, altså jeg kan sådan se klart nærmest, når jeg skal arbejde og holde fokus længere og koncentrere mig om at gøre én ting og gøre den færdig. [...]. [Jeg kan] i hvert fald mærke, at medicinen gør en forskel [...]” (Freja: 70 og 71)

For Anita handler det mere om, at Aspergers-diagnosen kan hjælpe hende med at acceptere sig selv og sine psykiske sårbarheder:

”Jeg tror at jeg kommer til at hvile meget mere i mig selv og være meget mere acceptabel overfor mig selv. Ikke nødvendigvis okay, men i hvert fald acceptere mig for mig og det tror jeg da kommer til at gøre det nemmere. Bare det der med, at jeg ikke kommer til at have den der følelse af, at jeg SKAL være social. Altså det med at jeg kan bruge min diagnose som undskyldning, altså hvis man kan sige det sådan. Altså for mig selv, for min egen skyld, bare inden i mit hoved ”jeg har aspergers, det er okay jeg ikke har lyst til at være social”. Jeg skal ikke se det som et nederlag, at de andre er i byen og jeg ikke er med, [...]” (Anita: 32)

For igen at benytte Goffmans teoriramme kan man sige, at Anita føler sig som en afviger, fordi hun ikke har lyst til at være social i samme omfang som andre. Dog tyder det på, at den lægefaglige diagnose legaliserer denne afvigelse og gør hende bedre i stand til at acceptere sig selv og sin afvigelse.

I vores samfund anskues medicinsk-diagnostisk praksis, som den rigtige måde at håndtere sygdom og afvigelse på (Brinkmann, 2010: 8). Vi ser, på grund af denne diskurs, en tendens til et stigende antal mennesker der får diagnoser, fordi de af den ene eller anden grund erklæres syge (Brinkmann, 2010: 9). De psykiske sårbarheders positive konsekvenser kan anskues i lyset af denne tendens. Fordi Freja og Emmas psykiske sårbarheder anerkendes af denne diskurs og kan lægefagligt diagnosticeres, udløser det nogle hjælpemidler, som hjælper dem i deres hverdag. Derudover betyder det, at fordi disse sårbarheder kan diagnosticeres, kan de anskues som acceptable sygdomme, og hermed en (ifølge medicinsk-diagnostisk praksis) legitim afvigelse fra normen. Af denne årsag kan Anita nemmere acceptere sine psykiske sårbarheder. I disse tilfælde kan man formodentlig tale om, at de psykiske sårbarheder, der giver adgang til diagnoser, udløser nogle ressourcer, som kan være med til at gøre, at de unge oplever en, i nogle tilfælde, stærk følelse af *håndterbarhed*. Dette kommer sig af, at de unge føler, at de har nogle redskaber til rådighed, til at håndtere for eksempel de psykiske sårbarheder og uddannelsesmæssige udfordringer.

Uddannelsessystem og -ramme

Det er også karakteristisk for nærværende undersøgelse, at flere af de psykisk sårbare unge oplever eller har oplevet, at det danske uddannelsessystem og uddannelsesinstitutionernes rammer i nogle henseender har været hæmmende for uddannelsesvejen. De unge beskriver uddannelsesdiskursen og -systemet som et enormt forventningspres og

uddannelsesinstitutionerne som uflexible med manglende hjælpeforanstaltninger og fokus herpå. Dog har tre af de unge haft særlig gode oplevelser med personale på de forskellige uddannelsesinstitutioner, som på forskellig vis har forstået de unges behov og hjulpet dem, hvilket sidste del af dette analyseafsnit vil handle om.

Konkurrencestatens uddannelsesdiskurs

Hvis vi skal forstå hvilket pres de unge føler fra uddannelsessystemet, kan det være nærliggende først at redegøre for, hvilke logikker der kan identificeres bag uddannelsessystemet. Flere forskere og professorer i vores samfund peger på, at Danmark ikke længere er en velfærdsstat, men i højere grad kan karakteriseres som det, der i forskellige afskygninger kaldes *konkurrencestat*, *residuel velfærdsstat* eller *nyliberalistisk tankegang* (Pedersen (og Illeris), 2014, Jensen og Prieur, 2015 og Mik-Meyer, 2016). Jeg vil for overskuelighedens skyld kun referere til denne tendens som konkurrencestat.

Konkurrencestaten er præget af værdier som individets frihed, præstationer, selvoptimering, selvansvar og selvkontrol, samt styringsmekanismer som New Public Managements effektivitet og dokumentation (Mik-Meyer: 2016: 132-133 og Katznelson m.fl., 2015: 26). Dette kommer i uddannelsessystemet blandt andet til udtryk ved, at præcis viden, løsning af standardiserede opgaver eller tilvejebringelse af en bestemt produktion eller ydelse opprioriteres på bekostning af blandt andet forståelse, indsigt, medmenneskelighed og fleksibilitet (Illeris, 2014: 8).

I konkurrencestaten kan menneskesynet siges at være *opportunistisk* (Pedersen, 2014: 24-25) eller *epikuræisk* (Jensen og Prieur, 2015: 148), hvilket betyder at mennesker anses for værende egennyttige og kalkulerende væsner, der fungerer og konstruerer deres tilværelse ud fra (økonomisk) rationelle overvejelser og beslutninger. Dette menneskesyn afspejles generelt i socialpolitikken og er blandt andet en af logikkerne bag økonomiske sanktioner, aktivering og diskursen om, at det skal kunne betale sig at arbejde (underforstået, at det ikke skal kunne betale sig at være på offentlig forsørgelse) (Jensen og Prieur, 2015: 148-150). Uddannelse anses for konkurrencestatens vigtigste led i at være konkurrencedygtig, hvorfor der blandt andet har været et stigende fokus på at få flere til at gennemføre både ungdomsuddannelser og videregående uddannelser (Pedersen, 2014: 23 og 28).

Fem ud af de otte psykisk sårbare i nærværende undersøgelse nævner konkurrencestatens forventning om selvansvar, som et pres i uddannelsessystemet de har svært ved at navigere i og leve op til. Edith fortæller, at hun har mærket den forventning siden folkeskolen og at presset om selvansvar blev for stort i gymnasiet:

”Altså man starter jo allerede i folkeskolen med at sige, at du har ansvar for egen læring. [...] Og ansvar for egen læring, jeg husker det faktisk ret tydeligt i gymnasiet, det var også der, det begyndte at knække, simpelthen, der var man virkelig alene, [...].” (Edith: 60)

Ovenstående indikerer, at den forventede selvstændighed på gymnasiet var et for stort pres for Edith, fordi det er her hun første gang oplever at *knække*, hvilket kan forstås som at de indledende tegn på depression og angst begynder at vise sig. Edith oplever også dette pres på de videregående uddannelser, primært på den humanistiske bacheloruddannelse hun påbegynder to gange. Her er forventningen og kravet om selvstændighed og selvansvar endnu mere udtalt, hvilket i sidste ende er en af årsagerne til, at hun afbryder disse uddannelsesforløb. Dette var ifølge Edith *”en enorm falliterklæring”* (Edith: 59), og man kan derfor også anskue konkurrencestatens pres som en potentiel kilde til nederlagsfølelse for de psykisk sårbare unge. Også Kenneth oplever konkurrencestatens værdi om selvansvar som en forventet selvstændighed, han har svært ved at håndtere. For ham kommer dette pres dog først rigtig til udtryk på læreruddannelsen:

”[...] selvom du er psykisk udsat så stod du med det hele selv, fordi jeg skulle selv sørge for at blive skrevet ind, jeg skulle selv sørge for at jeg var meldt til de ting jeg skulle være meldt til, man stod selv som primus motor for at uddannelsen hang sammen og for at du kom videre og det var også det der gjorde, at jeg til at starte med faldt ud af det, fordi at man stod så meget med det selv, så den selvstændighed som der var behov for, for at man fik det bedst mulige udgangspunkt, det havde jeg bare svært ved at kapere, jeg havde meget svært ved at finde mig til rette i det, jeg havde svært ved at finde ud af hvordan jeg skulle agere i de rammer.” (Kenneth: 97)

Ovenstående antyder, at også for Kenneth har konkurrencestatens selvansvarslogik haft den betydning, at han måtte afbryde første forsøg på at blive lærer. Der er således en tendens til, at ikke kun de psykiske sårbarheder men også konkurrencestatens logikker opleves hæmmende for de unges uddannelsesvej. Dette i en sådan grad, at de må afbryde deres studieforløb, hvilket indikerer en fordobling af besværliggørelsen af de psykisk sårbare unges løsning af

uddannelsesopgaven. Derudover antyder ovenstående citat også, at beskæftigelsespolitikens skarpe fokus på, at unge skal uddanne sig på ordinære vilkår⁷, ligeledes afspejles i uddannelsessystemet, som derfor umiddelbart udelukkende fokuserer på ordinære studieforløb. Derfor rummer disse ikke de behov, man kan have som psykisk sårbar, såsom en tydelig struktur og mindre selvstændighed. Af disse årsager kan det formodes, at konkurrencestatens fokus på effektivitet og ordinære vilkår yderligere giver de unge følelsen af at være unormal, fordi de kan have svært ved at møde de forventninger og krav der stilles i det ordinære uddannelsessystem, hvorfor deres følelse af at være afviger kan blive forstærket.

Flere af de unge udtrykker også, at de oplever forventningen om præstationer og selvoptimering som et hårdt pres. Emma fortæller at særligt karakterpresset er ubehageligt:

”Men jeg er ikke så glad for det der pres, der er over det hele. Med at vi skal være den bedste hele tiden. Der er så meget pres i vores uddannelsessystem i form af karakterer. Det er så modbydeligt og det er så tidligt, [...]. [...] Selvom min sygdom fortæller mig ”uha du er dårlig og du gør det ikke godt” og sådan noget. Så prøver jeg også at sige til mig selv, at det ikke er det vigtigste. Men så kommer systemet igen og prøver at sige ”men det er det jo! Fordi hvis du ikke får høje karakterer nu, så kommer du ikke ind på uddannelsen som diætist og så får du ikke den kandidat du gerne vil have, og så kan det være du bliver tvunget til at tage en, du ikke har lyst til eller slet ikke tage nogen. Og så kommer du ud og får nogle jobs du slet ikke vil have”. Jeg bliver helt sur på dem.” (Emma: 16)

Emmas udtalelse indikerer, at konkurrencestatens forventning om, at vi som borgere hele tiden skal præstere og være bedre, faktisk udløser hendes psykiske sårbarheder. Her kommer det til udtryk, hvordan konkurrencestatens værdier i uddannelsessystemet prioriterer målbar viden og opgaveløsning i form af eksamen og karakterer højere end forståelse og medmenneskelighed. I Emmas tilfælde kan der således være tale om, at forventningen om hele tiden at skulle præstere i uddannelses- og arbejdslivet i nogle henseender besværliggør Emmas håndtering af sine psykiske sårbarheder, fordi hun får svært ved at overbevise sig selv om, at det vigtigste er at have det godt fremfor at få topkarakterer.

Sandra oplever også på forskellig vis presset fra konkurrencestaten og føler heller ikke at uddannelsessystemet rummer studerende, der har psykiske sårbarheder. Hun fortæller i følgende

⁷ Det skarpe fokus på ordinære vilkår henviser til nærværende undersøgelses indledning, hvor beskæftigelsespolitikken ifølge Pless fokuserer på, at unge skal tilpasses til uddannelsessystemet og ikke omvendt.

citat om, at det måske ville have været bedre for hende, hvis hun havde brugt længere tid på læreruddannelsen, men at hun aldrig har anskuet dette som en mulighed:

"Altså jeg har aldrig set det som en mulighed for eksempel ikke at blive færdig, jeg har aldrig tænkt over, at måske for mig skulle læreruddannelsen bare tage et år mere, det har jeg aldrig set som en mulighed, fordi det er bestemt ikke noget uddannelsen har tænkt sig at gøre nemmere for en, tror jeg, det føler jeg i hvert fald ikke, men jeg tror det havde været bedre, hvis jeg kigger på det nu, så tror jeg at jeg havde lært mere og jeg havde fået mere ud af mit studie og jeg ville blive en klart bedre lærer, hvis jeg havde tænkt fra starten, at det må bare tage et år mere og så skal jeg for eksempel ikke skrive opgave, mens jeg er i praktik, det tror jeg helt klart havde gjort det sjovere og mest af alt tror jeg bare, at jeg havde lært mere. Man lærer jo ikke særlig meget, når man bare er bange for ikke at blive færdig [...]."
(Sandra: 80)

Sandras udtalelse kan forstås som et eksempel på, hvordan konkurrencestatens værdi om effektivitet kommer til udtryk i uddannelsessystemet. Sandra føler en klar forventning om, at læreruddannelsen skal færdiggøres på normeret tid og føler ikke at det vil være velanset, hvis hun eller andre skulle have et behov for længere studietid eller omstrukturering af studieforløbet. Igen opprioriteres standardiserede studieforløb på bekostning af fleksibilitet, medmenneskelighed og forståelse. Paradoksalt tyder Sandras udtalelse også på, at konkurrencestatens øgede fokus på at få flere unge til at gennemføre en uddannelse, og gerne hurtigt og effektivt, ikke nødvendigvis medfører mere læring. Derfor kan det formodes, at konkurrencestaten på nogle punkter fejler i at skabe denne konkurrencedygtighed, som ellers anses for det vigtigste led. Dette underbygges af Illeris, som netop pointerer, at mere uddannelse ikke nødvendigvis fører til mere læring, men i højere grad fører til mindre tillid til egne muligheder (Illeris, 2014: 8-9), for eksempel, som i Sandras tilfælde, en frygt for ikke at blive færdig.

Det kan på baggrund af ovenstående antages, at de forskellige værdier i den danske konkurrencestats uddannelsessystem opleves som et pres for de psykisk sårbare unge. Dette pres kan kaldes for *kroniske stressfaktorer*, fordi det er en del af de samfundsmæssige vilkår de unge lever under og har oplevet hele vejen gennem uddannelsessystemet. Derudover kan konkurrencestatens pres også karakteriseres som et *generelt modstandsunderskud*, fordi det ifølge ovenstående analyse har skabt og stadig skaber negative livsoplevelser; dette for eksempel i form af blandt andet ikke at kunne leve op til samfundets forventninger, at blive psykisk sårbar, og at

psykisk sårbarhed ikke rummes af samfundet og i særdeleshed ikke af uddannelsessystemet. Dette formodes at have en negativ effekt på de unges samlede *oplevelse af sammenhæng* og opleves ligeledes som hæmmende for de unges liv generelt og for deres uddannelsesvej.

Modsat kan konkurrencestatens værdier og pres for et par af de unge siges at have haft en decideret motiverende effekt i forhold til at påbegynde uddannelse. Edith fortæller, at hun efter tre måneder på kontanthjælp søgte ind på læreruddannelsen, for at komme ud af kontanthjælpssystemet:

"Så ender jeg, jeg kan ligeså godt sige det som det er, på kontanthjælp i tre måneder og jeg ved, at den eneste måde de lader mig være på, det er hvis jeg skriver mig op til en uddannelse. Så det gjorde jeg." (Edith: 59)

Dette kan fortolkes således, at den politiske logik om, at det skal kunne betale sig at arbejde (og studere) og de offentlige indsatser der er lavet på baggrund af denne logik, i nogle henseender har virket. Det lader i hvert fald til, Edith hellere ville gå i gang med en uddannelse, end at skulle i aktivering af jobcentret. Dette er blandt andet interessant, fordi denne tendens, om end ikke særlig udbredt, udfordrer min fordom om, at de unge ikke motiveres af offentlige indsatser og logikkerne bag. Dog er der ikke noget der indikerer, at mentorstøtte, rådgivning, økonomiske sanktioner e.l. motiverer Edith eller andre til at påbegynde eller færdiggøre en uddannelse. Det er i højere grad et ønske om at slippe for kontanthjælpssystemet og presset derfra, der kan have en betydning. Derfor kan man sige, at beskæftigelsesindsatsens enkelte tilbud ikke umiddelbart hjælper de psykisk sårbare unge i uddannelse, men nærmere har en afskrækkende effekt, som driver de psykisk sårbare unge i uddannelse. På baggrund af dette vil jeg ikke sige, at min fordom viste sig uholdbar, dog blev den revurderet til at psykisk sårbare unge til en vis grad bliver motiveret til at tage en mellemlang eller lang videregående uddannelse af konkurrencestatens logikker, men ikke fordi indsatserne har en støttende effekt; det er fordi de unge ikke ønsker at være i kontanthjælpssystemet.

Ufleksible uddannelsesrammer

Det er karakteristisk for nærværende undersøgelse, at de psykisk sårbare unge finder uddannelsesinstitutionernes rammer ufleksible og at dette i flere henseender besværliggør deres uddannelsesvej. Samtlige otte unge i undersøgelsen har oplevet eller oplever på den ene eller

anden måde, at institutionerne er uflexible. Dette kommer blandt andet til udtryk ved, at uddannelsesinstitutionerne, ifølge de unge, ikke altid formår at kommunikere ud til de studerende, hvilken slags hjælp man kan få på uddannelsesinstitutionerne og hvilken slags hjælp man som studerende kan få andetsteds. Rukiye fortæller blandt andet, at hun blev informeret om studenterrådgivningen af sin psykolog - ikke af sin uddannelsesinstitution. Hun føler generelt, at uddannelsesinstitutionen ikke har været særlig behjælpelig:

”Men det er ikke fordi at [uddannelsesinstitution] informerer om, at du kan søge om det her, hvis du har brug for hjælp eller brug for rådgivning. Jeg har i hvert fald aldrig stødt på det. Jeg har ikke følt, at mit uddannelsessted har ligesom givet mig plads til at jeg kunne være syg. Det er noget du selv skal sørge for. Det eneste tidspunkt du kan få hjælp, det er hvis du har en lægeerklæring. Så kan der godt ske nogle ting. Men ja, ellers så er det psykologen der har hjulpet mig, der fortalte mig om studierådgivningen, det vidste jeg jo ikke fandtes overhovedet, så. Det kunne jo være meget fedt, hvis sådan en uddannelse reklamerede lidt mere med det. Det tror jeg bestemt mange andre studerende kan bruge.” (Rukiye: 51)

I Rukiyes udtalelse kan identificeres en efterlysning efter bedre rådgivning og støtte til psykisk sårbare studerende og studerende generelt, og et ønske om tydeligere reklame for de forskellige tilbud og hjælpeforanstaltninger. Eftersom Rukiye ikke er den eneste i nærværende undersøgelse, der melder dette problem, kunne man fristes til at give hende ret i, at der er mange andre studerende, der kunne bruge en større gennemsigtighed i forhold til støtte og rådgivning fra uddannelsesinstitutionerne.

Derudover fortæller Rukiye i ovenstående citat, at det eneste der udløser en mere omfattende støtte, er hvis man har en lægeerklæring. Det kan igen anskues som den medicinsk-diagnostiske praksis' dominerende diskurs, når det kommer til opfattelsen af sygdom og sundhed og hvad der udløser indsatser og hjælpemidler. Rukiye er ikke alene om at opleve, at det først er ved fremvisning af en lægeerklæring, at man kan få den nødvendige støtte. Altså ser det tilsyneladende sådan ud, at studerendes problemer først bliver taget seriøst, hvis de kan fremvise en lægeerklæring og det kan have den effekt, at psykisk sårbare studerende ikke får den hjælp, de har behov for i uddannelsesøjemed. Denne manglende hjælp kan betyde, at de unge ikke føler de bliver forsynet med tilstrækkelige ressourcer til at løse uddannelsesopgaven. Derudover kan de unges manglende følelse af, at uddannelsesstedet giver plads til at de kan være syge, have den betydning, at de unge ikke får tilstrækkelige muligheder for at hvile og komme til hæfterne igen. Dette kan formodes at fremme en svag følelse af *håndterbarhed*, og såfremt de unge vedbliver

med at have erfaringer af denne slags, er der en risiko for, at den svage følelse af *håndterbarhed* forbliver relativt permanent.

Sandra oplever blandt andet uddannelsesinstitutionens manglende fleksibilitet som rigide deadlines for eksamensopgaver og lignende. I perioder hvor de psykiske sårbarheder er særlig dominerende i Sandras liv, kan hun være forhindret i at møde op til eksaminer eller overholde afleveringsfrister, hvilket kan betyde, 1) at der pludselig er en dobbelt så stor arbejdsbyrde, fordi der er flere opgaver, der skal løses på samme tid, hvilket hurtigt kan blive en ond cirkel, eller 2) at hun bliver bremset i sit studieforløb. Fordi der ikke er den fleksibilitet i forhold til nemmere at kunne tilrettelægge studiet efter de psykiske sårbarheder, kan det pludselig blive svært at leve på en måde, som er hensigtsmæssig i forhold til de psykiske sårbarheder:

”Jo mere fleksibelt det bliver, tror jeg, jo nemmere får man ved at være i det. Ét er at komme så langt, at man lytter til signalerne; når man så har lyttet til dem, at man så i det mindste kunne få lov til også at handle på det, uden at det gør, at hele ens uddannelse er ved at falde fra hinanden, fordi ”hov, du har ikke afleveret det, hov, så må du ikke gøre det næste, bum bum bum”, det bliver hurtigt sådan en kæde-ting, hvor det bliver sådan uoverskueligt.” (Sandra: 87)

Sandras udtalelse kan ses som et udtryk for, at hun efterlyser større fleksibilitet i forhold til at måtte tilrettelægge sin uddannelse, så den i højere grad tager hensyn til de psykiske sårbarheder. Denne manglende fleksibilitet kan anskues som en manglende medbestemmelse i forhold til hvordan studieforløbet tilrettelægges, hvilket derfor formodentlig fremmer en svag følelse af *meningsfuldhed*. Derudover giver den manglende fleksibilitet de unge et indtryk af, at uddannelsesinstitutionerne organiserer uddannelsesopgaven utilfredsstillende, hvorfor de unge føler, at de ikke selv kan løse uddannelsesopgaven tilfredsstillende, hvilket formodentlig ligeså fremmer en svag følelse af *håndterbarhed*.

Konkurrencestatens værdier og logikker kan derfor også siges, at være afspejlet i uddannelsesrammerne. Man kan i lyset af dette anskue de psykisk sårbare unges manglende følelse af, at der er plads til, at de kan være syge og den manglende fleksibilitet i forhold rådgivning og tilrettelæggelse af studieforløbet, som konkurrencestatens og dermed uddannelsesrammernes fokus på ordinære studieforløb, effektivisering og selvansvar. Det kan ligeledes anskues som den manglende prioritering af medmenneskelighed, forståelse og fleksibilitet.

Umiddelbart er denne efterspørgsel efter mere fleksibilitet selvmodsigende i forhold til de tidligere pointer om de psykisk sårbare unges behov for mindre selvansvar og mere struktur. Der er på den ene side et ønske om og behov for klare rammer og lidt mindre selvstændighed og samtidig et behov for større fleksibilitet. Dette kan ses som et udtryk for, at de psykisk sårbare unge har behov for uddannelsesinstitutionelle vilkår, hvor der er plads til forskellige valgmuligheder, men indenfor nogle rammer, hvor det er muligt at få støtte og hjælp undervejs. Dette er også en pointe i Pless' afhandling fra 2009 om udsatte unge i slut folkeskole/start ungdomsuddannelses-alderen (Pless, 2009: 156-158), hvorfor det kan formodes at behovene og problemerne de unge oplever med uddannelsesrammerne, ikke umiddelbart forandrer sig i overgangen fra folkeskole, over ungdomsuddannelse til mellemlang eller lang videregående uddannelse.

Forstående ansatte på uddannelsesinstitutionerne

Selvom de unge hovedsageligt har oplevet ufleksible vilkår og ansatte på uddannelsesinstitutionerne, er der tre af de unge i nærværende undersøgelse, som særligt peger på enkelte ansatte på uddannelsesinstitutioner, der har gjort en forskel og været støttende på uddannelsesvejen. Freja husker det som *nøglepersoner* gennem sit liv, som tilsyneladende har forstået og respekteret hende:

"Og så kan jeg se sådan nogle nøglepersoner, fra børnehaven nærmest, sådan enkelte personer [...] som ligesom har fattet mig på en eller anden måde. Det tror jeg har gjort en kæmpe forskel. Da jeg læste til [sundhedsvidenskabelig professionsbachelor], der var der en klinisk vejleder i psykiatrien, som bare fattede hvad jeg sagde og hvad jeg tænkte og skubbede på, på den rigtige måde og fik sagt de rigtige ting, og jeg ved ikke, om jeg var kommet igennem [sundhedsvidenskabelig professionsbachelor] uden hende. Hende har jeg også stadig kontakt til" (Freja: 72)

Dette tyder på, at Freja gennem meget af sit liv har haft en voksenrelation på de forskellige institutioner, som har forsøgt at forstå hendes perspektiv og har støttet hende. Det lyder på Freja som om, at det har været en altafgørende støtte for hende på den sundhedsfaglige professionsbachelor, at have den kliniske vejleder i psykiatrien og at vejlederen formåede at give hende tilpas modspil, således at hun færdiggjorde uddannelsen. Derudover tyder det på, at

vejlederen var og er fleksibel, fordi hun er tilgængelig for Freja, også uden for institutionens rammer, hvilket virker som noget, der har haft stor betydning.

Kenneth mødte en lærer på produktionsskolen, som ligesom ved Freja, mødte ham i øjenhøjde og respekterede ham:

"[...] [på produktionsskolen] var der en lærer, som jeg snakkede så godt med og som kunne se værdi i den måde, jeg skrev på, at han fik mig til at komme til møde på HF. [...] Jeg tror meget af mit ungdomsliv blev brugt med en meget nihilistisk tankegang og aldrig rigtigt havde forestillet mig, at jeg skulle tage en videregående uddannelse, det var først da jeg mødte den lærer på produktionsskolen, der så en værdi i hvad jeg skrev og at jeg fik den støtte af ham, at jeg faktisk måske begyndte at tænke, at det kunne sgu godt være at jeg skulle tage en HF, fordi det havde jeg lidt opgivet på forhånd, fordi mit eget syn på mig og den måde jeg arbejdede på var, at det kunne jeg ikke håndtere [...]. [...] jeg tror, hvis jeg ikke havde mødt ham, så er jeg ikke sikker på, at jeg var endt her." (Kenneth: 96, 97 og 99)

Læreren anerkendte Kenneths faglige kompetencer og fik ham til at tro på, at han havde noget at bidrage med. Også i Kenneths tilfælde pressede læreren tilpas på vedrørende uddannelse, således at han fik Kenneth til at overveje og senere hen gennemføre både HF og videregående uddannelse. Læreren havde derfor en afgørende rolle i forhold til at give Kenneth et fremtidsperspektiv med uddannelse, som han ellers selv havde afskrevet. Kenneth oplevede senere en lignende relation med en praktislærer på læreruddannelsen.

Også studievejledere på de videregående uddannelser har haft betydning for enkelte af de unges uddannelsesveje. Både Kenneth og Søren har oplevet at have støttende studievejledere. De fortæller begge, at studievejlederne var gode at have samtaler med. Søren fortæller derudover, at hans studievejleder også var god til at henvise til andre relevante instanser:

"[...] så er der også studievejlederen på stedet, som jeg til gengæld var ret god til at bruge, også bare til at snakke med og have nogle samtaler med, og hun kan så videre anbefale et eller andet, hvis der er nogle steder, hvor der er noget gratis rådgivning af en art og i nogle tilfælde kan det også være at de anbefaler, at de synes du skal gå til lægen og få en henvisning til en psykolog eller et eller andet." (Søren: 45)

Udtalelsen tyder på, at en studievejleder der er fleksibel, lytter og forstår de unges perspektiv, og ud fra det kan give relevant rådgivning og vejledning, kan være støttende for de unges

uddannelsesvej. Dette er blandt andet interessant, fordi Pless' afhandling indikerer, at vejledere ikke har nogen nævneværdig betydning for unges uddannelsesforløb (Pless, 2009: 163). Her skal man selvfølgelig igen holde sig for øje, at de unge i hendes afhandling er væsentlig yngre end de unge i nærværende undersøgelse. Man kan for det første forestille sig at vejlederne i de forskellige institutioner har forskellige funktioner, hvorfor det måske giver bedre mening for de unge i nærværende undersøgelse at opsøge en vejleder. Derudover kan de unge i nærværende undersøgelse i kraft af deres modenhed måske bedre forstå, hvad vejlederens funktion er og se pointen i at benytte sig af denne funktion. Til gengæld kan pointen om forstående lærere afspejles i Pless' afhandling. Hun finder nemlig også at solidariske, anerkendende og tilgængelige voksne, der giver tilpas modspil, synes vigtige for udsatte unges uddannelse (Pless, 2009: 153-163). Dog lader det til, at de egenskaber de unge i Pless' afhandling identificerer hos solidariske voksne, som ikke er vejledere (men lærere, støttekontaktpersoner o.l.), er de samme egenskaber de unge i nærværende undersøgelse netop finder hos deres vejledere. Derfor kan det tyde på, at vejlederne på de videregående uddannelser overtager den anerkendende, forstående og støttende funktion, som lærerne har i folkeskolen og på ungdomsuddannelserne. Dette kan måske være medforklarende i forhold til at forstå, hvorfor vejledere kan have en betydning for psykisk sårbare unge ifølge nærværende undersøgelse, men ikke synes at have nogen nævneværdig betydning for de unge i Pless' afhandling.

I Antonovskys teoriramme kan man anskue lærernes og vejledernes ressourcer som en forlængelse af de psykisk sårbare unges egne ressourcer. Derfor kan man forstå disse som ressourcer, der er med til at fremme en stærk følelse af *håndterbarhed*. Ressourcer kan, som tidligere nævnt, både være nogle en person selv har kontrol over, eller nogle der kontrolleres af andre, personen har tillid til. Lærerne og vejledernes evner til at rådgive, vejlede og støtte de unge, har tilsyneladende givet de unge følelsen af, at have tilstrækkelige ressourcer til rådighed til at håndtere stressfaktorer og andre stimuli, således at de kunne løse uddannelsesopgaven. Det, de unge efterlyser ved de uddannelsesmæssige rammer i forhold til fleksibilitet, synlige støttemuligheder og lidt mindre selvstændighed, er umiddelbart det, de tre unge har oplevet hos henholdsvis lærere og vejledere. Derfor kan man formode, at flere ansatte på de mellemlange eller lange videregående uddannelser, særligt vejledere, der formår at være fleksible, forstående,

lyttende, rådgivende og nemme at komme i kontakt med, potentielt kan fremme en stærk følelse af *håndterbarhed* og gøre de unge i bedre stand til at gennemføre den mellemlange eller lange videregående uddannelse.

Delkonklusion 1

Det er karakteristisk for første analysedel, at de unges psykiske sårbarheder i nærværende undersøgelse kan beskrives som *kroniske* stressfaktorer. Disse er medvirkende til at give de unge negative livsoplevelser i form af at føle sig unormal, have selvmordstanker, dårligt selvværd, afbrydelse af uddannelse og ensomhed, hvorfor de kan karakteriseres som et *generelt modstandsunderskud*. Dette kan fremme en *svag oplevelse af sammenhæng*. De psykiske sårbarheder kan også føre til uhensigtsmæssige *mestringsstrategier*, i form af at flygte fra problemerne og prøve at fortrænge disse, hvilket for nogle af de unge manifesterer sig gennem misbrug. Derudover kan en konsekvens af de psykiske sårbarheder være, at de unge ikke magter at skabe en hensigtsmæssig struktur i hverdagen, hvilket kan indikere en svag følelse af *begribelighed* og *besværliggøre* løsningen af uddannelsesopgaven. Ligeledes er det karakteristisk for nærværende undersøgelse, at konkurrencestatens værdier og logikker om og fokus på blandt andet selvansvar, præstationer og ordinære studieforløb, gennemsyrrer uddannelsessystemet. Derfor kan dette beskrives som en *kronisk stressfaktor*, hvor der ligeså er tale om en *generel modstandsunderskud*, fordi konkurrencestatens logikker og værdier for nogle af de unge skaber negative livsoplevelser såsom uddannelsesmæssigt nederlag, opblomstring af psykiske sårbarheder og forstærker følelsen af at være unormal. Dette kan opleves som hæmmende for de unges uddannelsesvej. Der ses en tendens til, at disse værdier også gennemsyrrer uddannelsesinstitutionerne, hvor de unge føler, at der er alt for lidt fleksibilitet i forhold til hvordan studieforløbene tilrettelægges, for lidt fokus på hvor og hvordan man som psykisk sårbar studerende kan få hjælp og støtte på uddannelsen eller af andre instanser, og at den eksisterende hjælp ikke altid er tilstrækkelig og nogle gange opleves ikkeeksisterende uden en lægeerklæring. Dette kan opleves som hæmmende for løsningen af uddannelsesopgaven, fordi det tilsyneladende fremmer en *svag følelse af håndterbarhed og meningsfuldhed* og derfor *svag oplevelse af sammenhæng*.

Første del af analysen indikerer altså, at de unge har en *svag oplevelse af sammenhæng* og at dette i flere henseender opleves hæmmende for uddannelsesopgaveløsningen og

uddannelsesvejen. Dog er der tre af de unge, som har oplevet fleksible, forstående, støttende og anerkendende lærere og vejledere på deres uddannelsesvej, som umiddelbart har været med til at give de unge de ekstra ressourcer til at gennemføre uddannelsen og fremme en stærkere følelse af *håndterbarhed*. Derfor kan dette ansues som støttende for disse tre unges uddannelsesvej og heri synes at findes et potentiale, som ved udbredelse muligvis kan være støttende for endnu flere psykisk sårbare unge på deres uddannelsesvej.

Analysedel 2: støttende og motiverende oplevelser

Anden analysedel vil danne rammen om analyse og besvarelse af det andet

undersøgelsesspørgsmål: *hvad opleves som støttende eller motiverende for psykisk sårbare unges uddannelsesvej*. Denne analysedel er struktureret gennem de fire temaer; *Familie og netværk, Forventninger til uddannelsens betydning for livet (og faktiske betydninger), Socialt studiemiljø og studiegrupper og Social integritet og viljestyrke*, som alle sammen primært indeholder hvad der for de unge opleves som støttende eller motiverende for uddannelsesvejen.

Familie og netværk

Det er karakteristisk for dette tema, at hjælp og opbakning fra venner og kærester opleves støttende for de psykisk sårbare unges uddannelsesvej. Denne støtte kommer til udtryk ved, at de unge føler, at deres kæreste og venner *værdsætter dem og udøver praktisk hjælp*. Dette tema er ligeledes interessant, fordi jeg under interviewene fandt ud af, at jeg havde en fordom om, at særligt støtte fra familien eller mangel på samme måtte være væsentlig for de unges uddannelsesvej. Denne fordom bunder i min baggrund som socialrådgiver, hvor vi igennem socialrådgiveruddannelsen havde stort fokus på familiens betydning, særligt for socialt udsatte børn og unge. Størstedelen af de unge fortæller ikke nævneværdigt om deres familieforhold. To berører overhovedet ikke forholdene i deres familier i interviewene og en tredje berører kun emnet, fordi jeg, med baggrund i min fordom, direkte spørger ind til det. De unge, der fortæller om deres familieforhold, taler mestendels om omsorgssvigt i opvæksten, som de unge primært fortæller om i forbindelse med årsagen til deres psykiske sårbarheder. Denne tendens stemmer overens med SFIs konklusion om, at psykisk sårbare unge ofte ikke kommer fra udsatte familier (jævnfør indledningen). Derfor vil denne del af temaet ikke blive udfoldet yderligere.

Sociale relationer i privatlivet

Samtlige otte psykisk sårbare unge i nærværende undersøgelse fortæller i løbet af interviewene om sociale relationer, der har været støttende for deres uddannelsesvej. Denne støtte opleves for de unge enten som at blive socialt værdsat af sine venner/kæreste, eller at vennerne/kæresten rent praktisk hjælper de unge i dagligdagen med blandt andet deres sårbarheder.

Freja fortæller, at hun fik nogle veninder på efterskolen, hvor hun sammen med dem kunne være sig selv og følte, at "[...] der var nogle som satte pris på det." (Freja: 71). Hun fortæller også om en tidligere kollega og en pedel i børnehaven, som hun fik en tæt relation med, hvor hun fik fornemmelsen af, "[...] at de forstod mig og syntes, at det var interessant at være sammen med mig." . Afsluttende konkluderer Freja, at det har betydet meget, "[...] at møde nogle mennesker som gerne vil én og kan se de styrker man har og sådan noget, [...]." (Freja: 73). Ifølge Antonovsky mister verden sin mening for en person, hvis personen oplever at hans/hendes handlinger ikke har nogen virkninger; dette gælder især også i forhold til nære personlige relationer (Antonovsky, 2014: 108). Derudover er betydningsfulde andres værdsættelse af en persons sociale rolle vigtig for hans/hendes følelse af *meningsfuldhed* (Antonovsky, 2014: 109). Frejas udtalelser indikerer, at hun gennem sit liv har haft tætte sociale relationer, hvor hun har fået følelsen af, at hendes personlighed og ageren har haft en positiv betydning for disse mennesker, og at hun derfor har kunnet bidrage med noget i de sociale relationer, som der er blevet sat pris på. Hun er blevet værdsat som det menneske hun er og for de ting hun kan. Derfor kan det formodes at disse sociale relationer har formet, og til stadighed styrker de unges følelse af *meningsfuldhed*. De unge kan derfor siges at have en grundlæggende oplevelse af, at verden er et meningsfuldt sted, med udfordringer der er værd at bruge tid og energi på. Derfor kan de sociale relationer opleves som støttende for de unges uddannelsesvej, eftersom også uddannelsesopgaven med stor sandsynlighed vil blive opfattet som en udfordring, der er værd at engagere sig i og bruge energi på.

Den anden del af det, der af de unge opleves som støttende af kærester og venner, synes at være praktisk støtte, i form af for eksempel at løbe ærinder eller afværge potentielle problemer, når de psykiske sårbarheder melder sig i hverdagen. Kenneth fortæller, at det forhold han er i, opleves som støttende, blandt andet fordi "*det har bare gjort rigtig meget i forhold til at balancere mig.*"

(Kenneth: 100). Han fortæller videre, at når de depressive episoder og impulskontrollen dukker op, kan han være ærlig omkring det og sige, at han ikke har det godt, hvorefter han drøfter det med sin kæreste:

"[...] så kan jeg tage den i opløbet i stedet for, sammen med hende, eller jeg kan mærke, at nu bliver jeg rastløs og får lyst til at købe nogle ting og sådan noget, at så kan jeg snakke med hende om det i stedet for og så kan vi også komme frem til: "okay, det kan godt være, at du har lyst til at købe det nu, men giver det mening i forhold til hvor mange penge du har, og giver det mening for hvor meget du har brug for det nu" og så får jeg det snakket igennem på en anden måde end jeg gjorde før, [...]. Og det gør rigtig meget i forhold til at håndtere de psykiske udfordringer, som jeg stadigvæk har og det gør rigtig meget i forhold til at tage det i opløbet, så det når ikke at springe ud, det når ikke at ende i de situationer, som jeg gerne vil undgå, fordi jeg lige præcis når at afmontere det." (Kenneth: 100)

Kenneths udtalelse indikerer, at han har en ressource i sin kæreste, som består af hendes evne til at drøfte hans impulser med ham og sætte tingene i perspektiv. Kærestens ressourcer er til rådighed for Kenneth, når behovet for at håndtere de psykiske sårbarheder opstår, hvorfor det kan være med til at give Kenneth en stærk følelse af *håndterbarhed*. Dette kan tyde på at de psykisk sårbare unges kærester/venners praktiske støtte bidrager til en belastningsbalance, der i højere grad tillader de unge at håndtere deres psykiske sårbarheder og disses påvirkning af uddannelsesopgaveløsningen.

Forventninger til uddannelsens betydning for livet (og faktiske betydninger)

Det er karakteristisk i nærværende undersøgelse, at de unge har nogle klare og vidtspændende forventninger til, hvad en uddannelse har af betydning for deres liv. Dette er overvejelser, som har (haft) en afgørende og motiverende betydning for de unges valg og (snarlig) gennemførelse af en mellemlang eller lang videregående uddannelse. Da dette analyseafsnit primært handler om de unges forventninger som en motivationsfaktor for deres uddannelsesvej, vil de faktiske betydninger, uddannelse har haft for de unge ikke blive berørt synderligt. Eftersom det kun er to (tre med Freja, som udover sin, på interviewtidspunktet, igangværende kandidatuddannelse har en sundhedsfaglig professionsbachelor) ud af de otte unge, der er færdige med deres mellemlange eller lange videregående uddannelse, er det langt overvejende forventningerne til betydningen, der er afspejlet i empirien, end den reelle betydning.

Uddannelse har positiv betydning for alle livets arenaer

De unges forventninger til uddannelsens betydning for livet spænder fra *mere uddannelse og normalitet, over bedre skæbne end familie/venner, til et lykkeligt liv med børn og et tilfredsstillende job*. Særligt Emma taler om uddannelse som en måde, hvorpå hun kan opnå normalitet:

"Jeg har selvfølgelig ikke fået den endnu, men når jeg har, så betyder det alting. Jeg vil føle at jeg lykkes i livet. Jeg vil føle, at jeg er normal. Jeg vil føle, at jeg har mulighederne for en fremtid. En anstændig fremtid. Man har jo den her forestilling om, at man skal tjene penge for, ikke at blive rig, men bare ikke at være fattig. Og så har man noget stabilitet. I den stabilitet kunne det være, at jeg kunne have råd til at blive behandlet, behandling koster jo mange penge. Jeg føler for eksempel ikke det er ansvarligt, det jeg kan gøre nu. Nu skal det selvfølgelig heller ikke være lige nu, men om nogle år, hvis jeg stadig har det på samme måde. Det ville jeg jo gerne. Det er ligesom om, at det er vejen til at kunne få børn. Så ville jeg have den fysiske og psykiske stabilitet." (Emma: 15)

Emmas forhåbning om, at en uddannelse vil give hende følelsen af at være normal, indikerer endnu engang de psykisk sårbare unges følelse af at være afviger. I dette afsnit kan sårbarhedernes konsekvenser, i form af at få de unge til at føle sig unormale, derfor formodes at være direkte motiverende for, at gøre som forventet af uddannelsesdiskursen og tage en uddannelse. Dette citat vidner selvfølgelig om mange andre forventninger til uddannelsens betydning end kun normalitet; det indikerer også forventningen om følelse af succes, gode fremtidsudsigter, stabilitet, behandling og familieforøgelse, bare for at nævne et par eksempler. Derudover nævner Emma også i interviewet selvstændighed som en forventning; selvstændighed i form af at være uafhængig af andre mennesker økonomisk, arbejds- og bolig-mæssigt. Til dette siger hun: *"Det tror jeg er en stor motivationsfaktor"* (Emma: 8). Emma karakteriserer desuden et godt liv som et liv, hvor man er lykkelig og konkluderer opsummerende, at: *"Det er et meget kort svar, men det er jo i virkeligheden det, det kan koges ned til. At man er lykkelig og glad. Det synes jeg bare indebærer en uddannelse så meget."* (Emma: 15), hvilket viser en forventning om, at uddannelse er vejen til et godt liv.

Samtlige otte unge har også en praktisk forventning til, hvad en mellemlang eller lang videregående uddannelse kan betyde for livet. Dette omhandler i forskellige variationer *intellektuel stimulering, mere uddannelse og et tilfredsstillende job*. Her nævnes blot nogle få

konkrete eksempler på denne form for praktisk forventning. Anitas motivation kan siges at være af denne karakter, eftersom hendes forventninger til uddannelsens betydning for livet er rettet mod intellektuel stimulering:

"Altså det betyder noget for mig i og med at jeg gerne vil nogle ting, jeg gerne vil have de her behov opfyldt i forhold til den her intellektuelle side af mig, der gerne hele tiden vil stimuleres og hele tiden søger efter noget nyt og sådan noget. Der betyder det noget for mig. [...] Jamen det er jo bare at den åbner døre til det jeg gerne vil i fremtiden." (Anita: 32 og 33)

Ovenstående citat indikerer, at Anita har en forventning om, at uddannelse muliggør en arbejdsmæssig tilfredsstillelse og opnåelse af arbejdsmæssig potentiale.

Også Freja taler om intellektuel stimulering, i form af at:

"[...] indefra har jeg altid syntes det var fedt at blive klogere, ikke bare bogligt men bare generelt, altid været ret nysgerrig og udforsket ting. Det tror jeg har været vigtigt, at jeg har haft lyst til at blive klogere på det, jeg ikke fattede en skid af. [...] Så grunden til at jeg bare har gjort det er, at jeg gerne vil blive klogere på det jeg fandt ud af, at jeg interesserede mig for. Så jeg håber at det kan give mit et job, som jeg kan overleve i, det handler også rigtig meget om mig selv, men altså, interesse-mæssigt at være god til det, jeg kan." (Freja: 72 og 74)

Freja giver her udtryk for, hvordan intellektuel stimulering opfylder det behov hun har for at fodre den interesse, hun gik ind til uddannelsen med. Det ser ud til at selve interessen, og forventningen om at udvikle og udfolde den interesse, derfor også har haft en motiverende effekt på de unge, eftersom det er størstedelen, der omtaler interesse som et grundlag for at uddanne sig. De unges interesser har, for flere af de unge, tilsyneladende altså påvirket deres uddannelsesvalg og motiveret dem undervejs i uddannelsen. Ovenstående citat indeholder, udover forventningen i forhold til kognitiv stimulering og interesse, også en forhåbning om, at den lange videregående uddannelse Freja er ved at tage, muliggør at hun kan få et arbejde hun trives i, både personligt og fagligt.

Som bekendt er *meningsfuldhed* den mest centrale komponent i begrebet *oplevelse af sammenhæng*, fordi det er motivationselementet. De forventninger, de unge har (haft) til uddannelsens betydning for livet, er langt overvejende positive og kan anskues som en meget stor motivation for, at de har påbegyndt og gennemført både ungdomsuddannelser og mellemlange eller lange videregående uddannelser. Indtil videre har det vist sig at være forventningen om, at

uddannelse bringer positive ting med sig, som for eksempel intellektuel stimulering, et spændende job og et lykkeligt liv, som har virket motiverende for de unge. Disse forventninger og forestillinger kan antages at udgøre de motivationsfaktorer, som får de psykisk sårbare unge til at anskue uddannelsesopgaven som en udfordring, der er værd at bruge ressourcer, energi og engagement på. På grund af de positive forventninger til uddannelsens betydning for livet, får de unge følelsen af at uddannelsesopgaven er følelsesmæssigt forståeligt og at de problemer og krav de møder på deres uddannelsesvej, er noget de magter at mestre.

I en ph.d. afhandling af Mette Pless fra 2009, har hun blandt andet fundet lignende motivationsfaktorer blandt udsatte unge og uddannelse. Hun fremhæver især de udsatte unges interesse som motivation for uddannelse og fremlægger, at særligt for piger er det vigtigste, at man brænder for den uddannelse, man vælger, hvor drengene mere anskuer uddannelse som vejen til et godt job (Pless, 2009: 107, 112-113). Et godt job er ikke nærmere defineret. Såfremt et godt job er prestige og mange penge, er dette ikke umiddelbart tilfældet blandt de unge i nærværende undersøgelse. Er et godt job derimod et man trives og finder tilfredsstillende i sit arbejde, er dette letgenkendeligt i nærværende undersøgelse. Det ser dog ud til, at de kønnede forskelle i Pless' afhandling er smeltet sammen for psykisk sårbare unge, hvor både interesse, økonomi og at brænde for uddannelsen er eller har været motiverende for de unges uddannelsesvej. Denne pointe kan muligvis forklares i lyset af, at Pless' deltagere befinder sig i slutningen af folkeskolen eller starten på ungdomsuddannelserne, hvilket gør dem væsentlig yngre end de psykisk sårbare unge i min undersøgelse. Det kan derfor være nærliggende at antage, at de unge i nærværende undersøgelse, i kraft af deres mere udviklede modenhed og færdien i samfundet, har erfaret at en nuancering og/eller modificering af forventninger, drømme eller holdninger skaber et bedre grundlag for fremtiden – også uddannelsesmæssigt.

En anden af Pless' kønnede pointer er, at i særdeleshed pigerne har fremtidsdrømme om kernefamilien og ser uddannelse som et skridt på vejen til at opnå dette (Pless, 2009: 120), hvilket genkendes hos Emma, hvor drømmen om dette er en motivation for hendes uddannelsesvej.

Katznelson m.fl. beretter, at unge på kanten af det danske samfunds ønske om uddannelse kommer fra deres forestillinger om uddannelse og arbejde som vejen til normalitet; drømmene

om uddannelse tager afsæt i et følelsesmæssigt univers, hvor ønsket om normalitet er gennemsyrende og forestillingen om uddannelse derfor bliver en udlevelse af følelsesmæssige behov (Katznelson m.fl., 2015: 61-66 og 73). Dette kan også genkendes hos flere af de psykisk sårbare unge i nærværende undersøgelse og tangerer *meningsfuldhed* som den følelsesmæssige komponent i begrebet *oplevelse af sammenhæng*, der skaber grundlaget for de unges motivation til at mestre uddannelsesopgaven. Familieliv, normalitet og personlig trivsel privat og arbejdsmæssigt er alle følelsesmæssige motivationer for de psykisk sårbare unge, der er med til at gøre uddannelsesopgaven forståelig på et følelsesmæssigt plan, hvilket er essentielt for mestringen af stressfaktorer forbundet med blandt andet uddannelsen.

Sandras motivation findes også i hendes forventninger til uddannelsens betydning for livet, som blandt andet også har en praktisk karakter, da hun fortæller om uddannelse som vejen til en jobidentitet: *"det betyder meget for mig at blive færdig, især fordi jeg går på en uddannelse, hvor jeg er noget, så er jeg jo lærer, så er man et eller andet, det er jo meget rart."* (Sandra: 93). Sandra har også en forventning om, at uddannelsen som lærer, vil give hende et job med struktur, hvilket kan være med til at give hende en stabil hverdag, som er vigtig for Sandra i forbindelse med at være ovenpå i forhold til spiseforstyrrelsen:

"[...] så glæder jeg mig til at have et fuldtidsjob, i forhold til at have struktur, fordi det gjorde virkelig al den tid på studiet, hvor man selv skal tage sig sammen til at læse og hvor man selv skal opsøge nogen, for at mødes, det trigger bare sindssygt meget den der ustabilitet, det at det er så usikkert, gør mig usikker og når hverdagen er lidt ustabil, så er jeg også ustabil, så jeg glæder mig til at have noget, jeg skal og så bare håbe, at det ikke er for hårdt." (Sandra: 94)

Ovenstående citat indikerer, at Sandra forventer at lærerjobbet ikke er præget af ustabilitet og at jobbets rammer er mere klare og tydelige end på studiet, og at hun derfor vil få opfyldt behovet for struktur, som er udfoldet tidligere i analysen. Derudover vidner citatet om, at Sandra er motiveret til at færdiggøre læreruddannelsen, fordi hun forventer at lærerjobbet giver hende en følelse af at have et formål i hverdagen. Slutteligt nævner Sandra en klar forventning om, at fremtiden byder på mere uddannelse:

"[...] så føler jeg jo slet ikke, at jeg er færdig med at lære noget, jeg er jo stadig sygt nysgerrig. Altså jeg håber også om fem år, at jeg er i gang med at videreudanne"

mig, faktisk, det er i hvert fald en af de ting, der interesserer mig, altså specialpædagogik især, [...].” (Sandra: 94)

Denne udmeldelse vidner endnu engang om ønsket om intellektuel stimulering og en forventning om, at uddannelsen som lærer giver adgang til mere af dette, hvilket som tidligere nævnt gennemgående har vist sig at være en motivation for samtlige unge i undersøgelsen.

Også Rukiye taler om intellektuel stimulering, men for hende handler det mere om at få værktøjer til at gøre sit arbejde ordentligt, i forhold til hvis hun ingen faglige færdigheder havde:

”Man er bedre stillet end hvis du ikke er uddannet. Det er sådan nogle ting jeg har tænkt at det er grunden til, hvorfor jeg vil have en uddannelse. Men også fordi jeg vil gerne blive bedre i de fag jeg nu har, få nogle redskaber, så jeg kan udføre mit arbejde ordentligt, end hvor jeg selv skal gætte mig frem til, hvad det rigtige er. Hvis jeg nu skulle ud på arbejdsmarkedet og være ufaglært ville jeg ikke have noget med i bagagen.” (Rukiye: 47)

I dette citat fornemmes også en klar bevidsthed om, at leve i et samfund hvor uddannelse har stor betydning for fremtidsmulighederne (jævnfør indledningen). Rukiye nævner senere i interviewet en forventning om, at de kompetencer, hun erhverver sig på læreruddannelsen også betyder, at hun undgår arbejdsløshed: *”Så på den måde tror jeg, at det har den betydning at det gør det lidt nemmere i forhold til at få arbejde. Så er man sikret at få et job. Det tror jeg, det er den betydning det har. For mig.” (Rukiye: 55).* For Rukiye har en motivation for at tage læreruddannelsen altså blandt andet været at få nogle faglige kompetencer, så hun kan udføre sit arbejde korrekt og mere ubesværet, samt give hende en større tryghed i form af uddannet arbejdsmarkedsdeltagelse.

En sidste vigtig forventning til uddannelsens betydning for livet jeg vil nævne, er forventningen om at være bedre stillet end det miljø man kommer fra. Dette beskriver både Rukiye og Kenneth som en motivation for at uddanne sig. For Rukiye kommer det sig af, at hun ønsker bedre levevilkår end sine forældre:

”Så det tror jeg faktisk har været det der har motiveret mig, at jeg vil gerne have en uddannelse, så jeg kunne få nogle andre, bedre levevilkår end mine egne forældre, og at nu om dage kræver det nærmest en uddannelse til alt hvad du laver, så det kan betale sig i hvert fald at tage en uddannelse.” (Rukiye: 47)

Som beskrevet i præsentationen af de unge i kapitel 4, kom Rukiyes forældre hertil som flygtninge, er analfabeter, hørte tidligere til arbejderklassen og lever nu af førtidspension. Hun kan se hvad det betyder for sine forældre og deres liv, at de aldrig fik sig en uddannelse og udtrykker igen hvor vigtigt det er, specielt i Danmark, at have en uddannelse, fordi man som ufaglært kan møde mange lukkede døre, hvilket hun ikke ønsker for sig selv. Ligeledes har det været en tydelig forventning fra Rukiyes far, at hun skulle få sig en uddannelse. Størstedelen af de unge i nærværende undersøgelse har oplevet denne forventning fra deres forældre. Eftersom forventningerne om uddannelse umiddelbart spiller en væsentlig rolle for de unges uddannelsesvej, kan det formodes at forældrenes forventninger er blevet overtaget af de unge og yderligere har forstærket de unges følelse af *meningsfuldhed*. Familiens rolle eller mangel på samme i temaet *Familie og netværk* kan derfor antages i højere grad at komme til udtryk i de unges forventninger til uddannelsens betydning.

Kenneths baggrund er noget anderledes. Han kommer fra et voldeligt forhold og et miljø præget af stofmisbrug og har oplevet tæt på, hvad dette kan have af konsekvenser for mennesker, hvilket har motiveret ham til at uddanne sig ud af dette miljø:

"[...] jeg tror, at en af de gode ting, der kom ud af det negative forhold jeg var i, det var så, at jeg rent faktisk begyndte at tænke, at jeg skulle noget andet, at jeg skulle ikke ende i [by] som mange af de andre skæbner, som jeg har kendt, som enten endte med at arbejde med ufaglært arbejde, eller endte med at dø af stoffer, [...]."
(Kenneth: 97)

I Kenneths udtalelse bemærkes en frygt for at ende som mange af sine bekendte, med et ufaglært arbejde eller at dø af sit stofmisbrug. Efter bruddet med den voldelige kæreste konkluderer Kenneth, at han skal videre i livet og derfor har den største motivation for ham tilsyneladende været, at uddannelse muliggjorde et andet og bedre liv uden hash og ufaglært arbejde. Selvom læreruddannelsen ikke var Kenneths førsteprioritet, var det alligevel ikke et helt tilfældigt valg:

"[...] og så havde jeg nemlig en kammerat, som jeg var meget sammen med i [by], som lige præcis var flyttet til [anden by] og han læste til lærer og han var kommet ud af hans hashmisbrug og han var kommet et bedre sted hen og så var det at jeg tænkte: "ved du hvad, okay, det har haft en så god effekt på ham, at ved du hvad, det prøver jeg", [...]." (Kenneth: 97)

Kenneth er blevet inspireret af sin ven, som tydeligvis har fået en masse positivt ud af at begynde på læreruddannelsen, hvorfor Kenneth klart havde en forventning om, at en mellemlang eller lang

videregående uddannelse ville kunne have samme effekt for ham. Og på trods af, at tiden under læreruddannelsen ikke var helt uproblematisk, befinder Kenneth sig i dag hashfri, med en mellemlang videregående uddannelse og med fast arbejde som folkeskolelærer. Dette kan formodes blandt andet at være på grund af motivationen bag de forventninger han havde til uddannelsens betydning for sit liv – altså en stærk følelse af *meningsfuldhed*.

På baggrund af dette analyseafsnit er der altså stærke indikatorer på, at de psykisk sårbare unge i nærværende undersøgelse finder stor motivation i forventninger til uddannelsens betydning for livet, hvilket fremmer deres følelse af *meningsfulhed* og dermed engagement i løsningen af uddannelsesopgaven. *Meningsfuldhed* opnås, ifølge Antonovsky, gennem medbestemmelse. Ordet medbestemmelse kan rumme flere betydninger, men skal i udfoldelsen af de unges forventninger til uddannelsens betydning for livet forstås på den måde, at de psykisk sårbare unge "[...] har taget del i beslutningen om at gennemgå denne oplevelse, [...]." (Antonovsky, 2014: 108). På baggrund af denne definition kan det med stor rimelighed fastsættes, at de unge i høj grad har haft medbestemmelse i forhold til påbegyndelsen og gennemførelsen af uddannelsesopgaven. Dette understøtter derfor den ovenstående pointe om, at de psykisk sårbare unge har en stærk følelse af *meningsfuldhed*, fordi de unges forventninger til, hvad uddannelse har af betydning for deres liv, har fået dem til at træffe beslutningen om (i mere eller mindre samråd med familie, venner og/eller andre) at gennemgå en mellemlang eller lang videregående uddannelse.

En stærk følelse af *meningsfuldhed* kan, ifølge Antonovsky, have den ekstra betydning, at personer med en svag følelse af *begribelighed* og *håndterbarhed* alligevel finder ressourcer, mening og struktur i en ellers ubegribelig situation (Antonovsky, 2014: 40). Selvom den første analysedel indikerer, at de psykisk sårbare unge har en svag følelse af *begribelighed* og *håndterbarhed*, er den stærke følelse af *meningsfuldhed* umiddelbart så udtalt blandt de unge, at det opvejer den svage følelse af de to andre komponenter. Således formodes det, at den stærke følelse af *meningsfuldhed* ligeså fremmer en stærk følelse af *begribelighed* og *håndterbarhed* i forhold til uddannelsesopgaven. Forventningerne til uddannelsens positive betydning for livet, som ligger bag motivationen til uddannelsesvejen, betyder tilsyneladende altså at kravene fra

uddannelsesopgaven alligevel føles som overkommelige, forståelige og sammenhængende for de unge.

Ifølge Katznelson m.fl. har udsatte unge langt overvejende forestillinger og drømme om ordinært arbejde. Dette fokus på de ordinære arenaer fra samfundet skaber, ifølge forfatterne, et gab mellem på den ene side de unges drømme og forestillinger, og på den anden side de unges konkrete situation og handlemuligheder; dette skaber usikre realiseringsmuligheder, hvorfor Katznelson m.fl. tvivler på, hvorvidt de unge kan opnå deres drømme (Katznelson m.fl., 2015: 109-110). Dette ville man, med Antonovskys briller, identificere som unge med svag følelse af *begribelighed og håndterbarhed*, men en stærk følelse af *meningsfuldhed*. Nærværende undersøgelses fund om de psykisk sårbare unges forventninger og ønsker indikerer, at de unges uddannelses- og jobmæssige drømme og forestillinger forenes med de unges situation og handlemuligheder, selvom det ikke er uproblematisk. Dette kan anskues i lyset af, at de psykisk sårbare unge i nærværende undersøgelse er mere velfungerende, end de unge der er repræsenteret i Katznelsons m.fl. bog og derfor mestrer at føre uddannelses- og arbejdsdrømmene ud i livet. Det kan ligeledes antages, at de psykisk sårbare unge har så stærk en følelse af *meningsfuldhed*, at det motiverer dem til at skabe sammenhæng, forståelse og mobilisering af ressourcer (*begribelighed og håndterbarhed*) til at forfølge forventningerne og drømmene. Med baggrund i motivation som afgørende for mestringen af psykisk sårbare unges uddannelsesopgave, tyder det altså på, at man med fordel i det sociale arbejde med psykisk sårbare unge og uddannelse, kan sætte mere fokus på de unges drømme, forventninger og forhåbninger. Dette antages, da empirien i nærværende undersøgelse peger på, at forventningerne til uddannelsens betydning for livet, opleves som særligt motiverende for uddannelsesvejen.

Socialt studiemiljø og studiegrupper

Temaet *Socialt studiemiljø og studiegrupper* fylder en stor del af den samlede empiri og må derfor formodes at være et aspekt, der fylder meget i de psykisk sårbare unges uddannelsesliv. De unge har overvejende blandede oplevelser med dette. For nogle opleves det sociale studiemiljø og studiegrupperne som værende præget af mangel på rummelighed og decideret mobning. For andre opleves det sociale studiemiljø og studiegrupperne som rummelige fællesskaber, hvor der

deles et fælles værdigrundlag og hvor man hjælper hinanden. Der er indikationer på, at særligt læreruddannelsen har formået at skabe et studiemiljø, hvor der netop er rummelighed og hvor man støtter hinanden, blandt andet gennem et fokus på at have ansvar for hinandens læring. Dette indikeres blandt andet fordi halvdelen af de unge i nærværende undersøgelse, er fra læreruddannelsen. Derudover har halvdelen af de psykisk sårbare unge i nærværende undersøgelse været på efterskole, højskole eller lignende og har oplevet positive effekter af dette miljøskifte, hvorfor dette udfoldes afslutningsvist i analyseafsnittet.

Blandede oplevelser

På uddannelsesvejen indtil nu har de unge, som ovenfor nævnt, haft blandede oplevelser med det sociale studiemiljø og studiegrupper. Edith fortæller, at hun i folkeskoletiden skiftede til en anden folkeskole, hvor der også var andre religiøse minoriteter, hvilket havde den betydning at hun følte sig som en del af et fællesskab, hvor der var plads til alle. Det er imidlertid ikke alle, der har haft denne positive oplevelse i folkeskolen. Både Anita og Emma blev mobbet i folkeskolen og har også oplevet mobning på deres videregående uddannelser. Emma fortæller, at hun *"[...] fik tæsk af drengene næsten altid."* (Emma: 12). Hun fortæller yderligere, at det er en af grundene til at hun har svært ved at være en del af det sociale studiemiljø på den sundhedsfaglige professionsbacheloruddannelse, fordi hun er bange for at mobberiet vil gentage sig. Dette indikerer, at Emmas livserfaringer med det sociale studiemiljø, er præget af mangel på social værdsættelse, hvorfor det kan være med til at forme en svag *oplevelse af sammenhæng*. Formodentligt hæmmer dette allerede Emmas uddannelsesvej, fordi hun for så vidt muligt undgår at være til stede på studiet. Desværre er Emmas frygt for at blive mobbet på sin uddannelse en realitet:

"Der var særligt en gruppe, [...], de prøvede nærmest at mobbe mig ud af den der gruppe, det var modbydeligt, de var simpelthen så væmmelige, de var så stride. Hun sagde tit til mig, hende der den ene, om jeg overvejede at skifte uddannelse." (Emma: 4)

Emmas udtalelse indikerer, at hun stadig oplever ikke at blive socialt værdsat. Den kontinuerlige mangel på social værdsættelse i uddannelsesøjemed kan siges at give Emma flere negative livserfaringer, således at der er en risiko for at dette yderligere fremmer en svag *oplevelse af*

sammenhæng, som i værste tilfælde forbliver overvejende permanent og yderligere opleves som hæmmende for Emmas uddannelsesvej.

Freja beskriver det sociale studiemiljø på sin sundhedsfaglige professionsbachelor som et miljø præget af mangel på rummelighed, hvor hun ikke delte sine medstuderendes værdier:

"[...] jeg var dels rigtig træt af studiet, også sådan ideologisk, havde meget, meget svært ved at, det husker jeg stadig som om, at det var den vigtigste årsag, at i forbindelse med eksaminer og sådan noget, jeg kan huske at så var der en der ikke trivedes og havde brug for en gruppe at støtte sig op ad, der var bare ikke nogen der ville; det blev sagt helt tydeligt, at den person trækker os ned, vi vil gøre det bedst mulige og det gør vi bedst selv, og så slog hende og jeg os sammen og kom igennem. Og nu kan jeg høre, at det lyder lidt ligesom, sådan har jeg ikke set på det, ligesom om at jeg også har haft brug for noget opbakning, men udefra ser jeg mig lidt som én, der hjalp, men det kan da godt være, at det har hjulpet mig også. Men det var i hvert fald det jeg reagerede på, så tænkte jeg efter den eksamen og inden næste semester, at det vil jeg simpelthen ikke være en del i, at man ikke vil risikere sig selv lidt for andre." (Freja: 73)

Frejas udtalelse vidner om et studiemiljø præget af egoistiske værdier, hvor man helst undgår at støtte andre eller give noget af sig selv, af frygt for hvordan det vil påvirke ens egne præstationer eller resultater. Disse værdier kan Freja ikke identificere sig med, hvorfor disse sociale relationer i studiemiljøet kan være med til, at have formet en svag *begribelighed*, fordi hun ikke finder indre sammenhæng mellem sig selv og det sociale miljøes værdier. Freja fortæller, at hun umiddelbart efter denne eksamen tog en pause fra studiet, hvilket kan forstås som et udtryk for, hvordan studiemiljøets værdier og normer kan have en negativ betydning for psykisk sårbare unges følelse af *begribelighed* og opleves hæmmende for løsningen af uddannelsesopgaven, hvis disse værdier og normer er ugenkendelige hos de unge selv. Freja fortæller dog, at hun har haft en positiv oplevelse med det sociale studiemiljø på den socialfaglige kandidat.

Frejas udtalelse indikerer også en ændring af hendes forforståelse, som også er beskrevet tidligere i kapitel 4. Hun havde umiddelbart den forforståelse, at hun slog sig sammen med den medstuderende, for at hjælpe og støtte hende i eksamensperioden. Under interviewet ændrer Freja dog sin forforståelse til, at det måske i lige så høj grad var hende selv, der havde brug for støtte og at hun måske lige så meget for sin egen skyld dannede en gruppe med den medstuderende. Dette udtrykker den filosofisk hermeneutiske tilgang, hvor ikke kun jeg, men også

de psykisk sårbare unge bliver udfordret på deres forforståelser og får udvidet deres forståelseshorisont.

Sandra fortæller, at følelsen af, at hun *afviger* fra sine medstuderende gør, at hun kan have svært ved, at fortælle om sin spiseforstyrrelse på studiet og ofte forsøger at undgå gruppearbejde. Sandra føler derudover ikke, at uddannelsesinstitutionen faciliterer rammerne til at være åben omkring de psykiske sårbarheder og problemerne tilknyttet disse. Hun kommer dog under interviewet i tanke om et løsningsforslag til, hvordan institutionen bedre kan facilitere rammerne for, at det sociale miljø og studiegrupper kan tage hensyn til studerende med psykiske sårbarheder og andre problemer. Dette forslag omhandler en tilføjelse til den forventningsafstemning, der allerede laves i grupperne ved starten af et gruppearbejde:

"[...] vi skulle lave sådan en forventningsafstemning fra starten og der stod jo, at man skulle afstemme nogle bestemte ting med hinanden, men der var jo allerede lavet kategorierne, hvad vi skulle snakke om i studiegrupperne. Hver gang vi startede i studiegrupper, lavede vi de her studiekontrakter; der står jo kun familieforhold og hvor man bor og arbejde. Hvis de lagde op til, at der også stod personlige problemer eller sygdom eller sådan, så ville det måske være nemmere, fordi det tager man jo også bare hensyn til, jeg har været i studiegruppe med en, der havde kræft, der var da ingen af os, som ikke tog hensyn til det, [...]." (Sandra: 90)

Dette forslag, som synes ret nemt at indføre, ville opfordre de studerende til også at drøfte personlige forhold og problemer udover familieforhold og praktiske oplysninger, og fremføre psykiske sårbarheder på lige fod med alle andre rent private forhold. Derved ville institutionen lægge op til, at man som psykisk sårbar ikke er mere eller mindre unormal eller afvigende end andre. Ved indførelsen af dette, ville der være en større sandsynlighed for, at de psykisk sårbare unge ville føle, at der var hjælp og støtte til rådighed fra gruppen i dårlige perioder. Dette ville fremme en stærk følelse af *håndterbarhed* hos de unge. Derudover ville det sandsynligvis bedre kunne give de unge følelsen af, at høre til i gruppen og ikke være afvigende, fordi åbenheden ville kunne danne grundlag for et fælles værdisæt, de alle kunne identificere sig med. Det ville formodentlig også skabe normative forventninger om, hvordan man opfører sig over for hinanden i en pågældende gruppe med de individuelle forhold og problemer alle hver især oplever. Disse forhold ville antageligvis kunne fremme en stærk følelse af *begribelighed*. Derfor ville

implementeringen af dette løsningsforslag formodentlig i sidste ende være støttende for de unges uddannelsesopgaveløsning.

Læreruddannelsen som særlig støttende

Halvdelen af de psykisk sårbare unge i nærværende undersøgelse er lærerstuderende (eller færdiguddannet lærer), og det er langt overvejende denne halvdel, der fortæller om et socialt studiemiljø præget af fælles værdier, rummelighed og støttende studiegrupper. Edith fortæller, hvordan hun på læreruddannelsen fra første øjeblik oplevede et fællesskab, hvor man på trods af forskellighed delte de samme værdier:

"[...] det hold jeg blev mødt med på introduktionsdagen, der kunne jeg bare mærke, at der var noget. Der var forskelligheder. Man snakker altid om på de der sociale uddannelser, at de er så forskellige og rummelige - man er ikke en skid forskellige eller rummelige; vi ligner alle sammen hipstere og vi har alle sammen et fælles værdigrundlag, ja forskellighed mig et vist sted. Men lige netop dér var vi forskellige i aldersgrupper, steder i livet, måden man betragtede ting på og man kunne faktisk være åben omkring det og man styrkede faktisk et metasprog, for at være åben omkring det. Så det er helt sikkert det, der har motiveret mig til at blive ved på den måde med den uddannelse, med nogle mennesker hvor man kunne mærke, at de helt sikkert godt kunne rumme det jeg var, fordi jeg kunne rumme det de var." (Edith: 59)

Ediths udtalelse indikerer, at hun på læreruddannelsen oplevede værdier som åbenhed, fællesskabsfølelse og plads til forskellighed. Dette tyder på at være værdier som Edith også deler, hvorfor hun har kunnet identificere sig med sine medstuderende, hvilket formodes at styrke hendes følelse af *begribelighed*. Denne formodning forstærkes af Ediths bemærkning om, at disse forudsætninger har været medvirkende til, at hun fortsatte på læreruddannelsen. Edith har også oplevet, at relationen underviser og elev imellem generelt er mere fleksibel og forstående på læreruddannelsen, i forhold til, at det for eksempel er nemmere at få udskudt opgaver, hvis man som studerende fortæller sin underviser, at man har det svært. Det tyder således på, at læreruddannelsen, i Ediths tilfælde, formår at facilitere de strukturelle rammer, de psykisk sårbare unge, som beskrevet tidligere i analysen, efterspørger, hvor der samtidig er plads til fleksibilitet og medbestemmelse. Dette kan antages at fremme en stærk *oplevelse af sammenhæng*, som derfor opleves som støttende på uddannelsesvejen.

Derudover fortæller Edith, at mængden og tilrettelæggelsen af gruppearbejdet på læreruddannelsen har været befordrende for hende, fordi det har fået hende til at føle sig betydningsfuld for sine medstuderende både fagligt og socialt:

"[...] det der med, at når jeg kan mærke, at jeg er ansvarlig for en anden persons læring og vice versa. Det gør bare at man føler, at man er noget for nogen. Det er nok det mest centrale, at man føler er man er noget værd for nogen og hører til, både fagligt men også socialt, den har helt sikkert været i fokus." (Edith: 59)

Citatet indikerer, at Edith oplever at det at have ansvar for andres læring i studiegruppen, giver hende en følelse af, at hendes handlinger har en positiv virkning på sine medstuderende, hvorfor det kan formodes at forme en stærk følelse af *meningsfuldhed*. Derudover oplever Edith også, at hendes rolle i studiegruppen er socialt værdsat, fordi hun føler at hun *er noget værd for nogen* og at hun *hører til* i studiegruppen. Derfor kan det være nærliggende at antage, at et studiemiljø præget af at have ansvar for hinandens læring, således at man får en følelse af, at man med sine handlinger på studiet *er noget for nogen*, former en stærk følelse af *meningsfuldhed* hos psykisk sårbare unge. Dette kan, ifølge Antonovsky, lette uddannelsesopgaveløsningen, hvorfor uddannelsesinstitutioner med fordel kan fokusere mere på rammerne og organiseringen af studiegrupper.

Det er også karakteristisk for interviewet med Rukiye, at gruppearbejde på læreruddannelsen opleves som støttende og motiverende for hendes uddannelsesvej. Hun fortæller, at i perioder hvor hun har været særligt presset på grund af depressive perioder eller stress, har hun overvejende kunnet være åben omkring det til sine studiegrupper, som har hjulpet hende:

"Der har jeg så sagt til min studiegruppe: jeg er ikke særlig motiveret, så hvis I ser jeg pludselig går i stå med et eller andet, så kunne det være meget fedt at vi lige sådan hjælper hinanden. Og omvendt kan jeg også mærke på dem, hvis de heller ikke er særlig motiveret. Så vi hjælper hinanden på den måde, ved at være ærlige overfor hinanden, vi er jo ikke alle sammen supermand eller superkvinde til at få det til at køre rundt det hele. Så, vi har været meget ærlige lige og sagt sådan hvordan landet ligger." (Rukiye: 51-52)

Rukiyes udtalelse indikerer, at de indbyrdes i studiegruppen hjælper hinanden og er opmærksomme på hinanden. Der er en fælles værdi om ærlighed og at man bakker hinanden op, og en anerkendelse af, at man ikke kan være på toppen hele tiden, hvorfor der tilsyneladende hersker en udpræget gruppeidentifikation og forståelse af hinandens udmeldinger. De sociale

relationer i studiegruppen kan således formodes at fremme en stærk følelse af *begribelighed* for Rukiye. Derudover vidner ovenstående citat også om, at Rukiye finder støtte i sine medstuderendes ressourcer i studiegruppen, når hendes egne ressourcer svigter hende. Derfor oplever hun, i nogle tilfælde, at eksterne og kollektive ressourcer i studiegruppen er vigtigere end hendes egne ressourcer, hvilket, ifølge Antonovsky, kan fremme en stærk følelse af *håndterbarhed*, fordi hun med disse ressourcer umiddelbart føler sig i stand til at løse forskellige uddannelsesopgaver tilfredsstillende. Rukiye fortæller desuden, at *"det har faktisk været lidt ubevidst at jeg har brugt det [studiegrupper] [...]. [...] det har bare været ubevidst at der har været tryghed i at være sammen med andre om at lave en opgave"* (Rukiye: 48), hvilket kan tyde på, at Rukiyes hyppige brug af studiegrupper har været en ubevidst *mestringsstrategi*. Også Kenneth og Edith har mere eller mindre bevidst brugt studiegrupper som en mestringsstrategi. Eftersom brugen af studiegrupper tilsyneladende fremmer en stærk følelse af *håndterbarhed* og *begribelighed* og bedre overskueliggør løsningen af uddannelsesopgaven, kan det antages at være en hensigtsmæssig mestringsstrategi, hvilket kan indikere, at de psykisk sårbare unge har en stærk *oplevelse af sammenhæng*.

Miljøskift

Fem af de psykisk sårbare unge i nærværende undersøgelse har været på blandt andet efterskole eller højskole, hvor det at komme væk og opleve et andet miljø end det oprindelige, på forskellig vis opleves som støttende eller motiverende for de unge på deres uddannelsesvej. En enkelt af de unge har oplevet værnepligten i militæret som det andet miljø. De unge, som har været på efterskole fortæller, at de oplevede en helt anden hverdag præget af blandt andet ro og struktur, omsorgsfulde voksne, gode relationer til andre jævnaldrende og at blive mere moden og selvstændig. Kenneth fortæller derudover, at efterskoleåret i 9. klasse var det bedste folkeskole år i hans liv:

"Men så var det så at jeg blev sendt på efterskole i 9. imod min vilje, men det viste sig faktisk, at det år nok har været et af de bedste folkeskole-år i mit liv, fordi der mødte jeg nogle andre mennesker og jeg fik lov til at prøve at stå på egne ben og jeg kom væk fra de forhold, som ligesom prægede derhjemme. Så jeg tror at efterskolen gjorde rigtig meget for, at jeg i hvert fald ikke gav helt op på skole. Men allerede samme dag som vi blev færdige på efterskolen, der vendte hele virkeligheden tilbage igen [...]. Men 9. klasse gjorde at jeg i hvert fald kunne se en værdi i uddannelse, jeg kunne se noget værdi i at gå i skole." (Kenneth: 99)

Kenneths udtalelse indikerer, at efterskoleåret fik ham til at betragte skolegang og uddannelse som en positiv værdi i livet og gav ham mod til at holde fast på uddannelsesvejen, hvilket kan formodes at fremme en stærk følelse af *begribelighed*. Dette fordi det gav ham en fornemmelse af, at forstå sammenhængen mellem uddannelse og andre arenaer i livet, såsom sociale relationer og selvstændighed. Denne følelse af selvstændighed fremmede formodentligt også en stærk følelse af *meningsfuldhed* hos Kenneth, fordi han selv var i kontrol over større aspekter af sit liv. Jævnfør en undersøgelse foretaget af Socialstyrelsen i 2006, genkendes nogle af nærværende undersøgelses fund. Socialstyrelsens undersøgelse konkluderer blandt andet, at socialt udsatte unge som har været på kost- eller efterskole, oplever at have fået positiv social kontakt til jævnaldrende unge, at have fået mere ansvar og derfor føle større selvstændighed og at de generelt har fået det personligt bedre (Socialstyrelsen, 2006: 10). Ligeledes indikerer Socialstyrelsens undersøgelse, at socialt udsatte unge som har færdiggjort et forløb på kost- eller efterskole, med stor sandsynlighed kort tid efterfølgende får et lønnet arbejde eller bliver optaget og starter på en uddannelse (ungdomsuddannelse o.l.) (Servicestyrelsen, 2006: 77), hvilket må siges også at være tilfældet for samtlige unge i nærværende undersøgelse, som har været på efterskole. Med tanke på, hvordan efterskoleopholdet fik Kenneth til at opdage værdien i uddannelse, drister jeg mig til at formode, at et efterskoleophold ikke kun kan sandsynliggøre socialt udsatte unges opnåelse af ungdomsuddannelse eller lignende, men også kan sandsynliggøre socialt udsatte unges opnåelse af videregående uddannelse. Dette kan formodes at være på baggrund af, et efterskoleopholds positive effekt på psykisk sårbare unges følelse af *begribelighed* og *meningsfuldhed*, som derfor kan opleves som støttende og motiverende for psykisk sårbare unges uddannelsesvej.

To af de psykisk sårbare unge i nærværende undersøgelse har også, på henholdsvis efterskole og højskole, oplevet et studiemiljø, hvor der var plads til, at de kunne være sig selv. Sandra fortæller om sin tid på højskolen, at hun fik en ny omgangskreds, som fokuserede på andre aspekter i livet, end hun var vant til. Hun mødte mennesker, som interesserede sig for alt andet end hendes gymnasiale præstationer, og som turde være åbne omkring negative følelser og aspekter af livet. Disse nye sociale relationer støttede op om Sandras beslutning om at afbryde

journalistuddannelsen og starte på læreruddannelsen, hvor hun ikke mødte denne forståelse hos sin gamle omgangskreds. Sandra fortæller, at det var "[...] en redning [...]" (Sandra: 81) at komme på højskole, "[...] fordi det gør bare at man får nogle andre venner og nogle andre der måske kan give en et andet syn på, hvad der er okay." (Sandra: 81). Sandras fortælling om højskolen indikerer, at hun oplevede at blive socialt værdsat for noget andet end hun var vant til. Hun kom tilsyneladende fra et miljø, hvor hun blev socialt værdsat for faglige præstationer og uddannelsesmæssig prestige, og oplevede pludselig at blive værdsat for mange andre ting, blandt andet sine psykiske sårbarheder. Det tyder på, at højskolevennernes sociale værdsættelse af Sandras egenskaber udover faglige præstationer, fremmede en stærk følelse af *meningsfuldhed*, fordi medbestemmelse i form af at drøfte sine overvejelser vedrørende uddannelsesskift, kun kan opleves som *meningsfuldt*, hvis de er socialt værdsat (Antonovsky, 2014: 109). Redningen, som Sandra refererer til, kan altså forstås på den måde, at hvis hun ikke havde mødt højskolevennerne og fået dette *andet syn på, hvad der er okay*, havde hun måske aldrig lavet dette uddannelsesskift, som har vist sig at være en god beslutning for Sandra i forhold til hendes psykiske sårbarheder. Derfor formodes det, at et miljøskifte, som kan være med til at ændre psykisk sårbare unges uddannelsesperspektiv, kan opleves som motiverende og støttende for deres uddannelsesvej.

Personlig integritet og viljestyrke

Det er karakteristisk for nærværende undersøgelse, at samtlige otte psykisk sårbare unge på forskellig vis udtrykker, at viljestyrke opleves som væsentlig for uddannelsesvejen. Nogle udtrykker det som en stædighed i form af blandt andet at ville noget andet i livet. Andre udtrykker det som en viljestyrke i forhold til at kæmpe sig igennem blandt andet den videregående uddannelse, på trods af psykiske sårbarheder. Derudover er det også karakteristisk, at flertallet af de unge så vidt muligt tilrettelægger deres studieforløb på deres egne præmisser, i form af for eksempel at tage pauser fra studiet, udskyde eksaminer eller på anden vis at omstrukturere studieforløbet, når det har vist sig at være nødvendigt blandt andet for at tage hensyn til de psykiske sårbarheder.

Viljestyrke

Når de unge fortæller om, hvad der har været støttende for deres uddannelsesvej igennem livet, nævner de alle sammen i forskellig udstrækning viljestyrke. Emma fortæller, at hendes viljestyrke

blandt andet kommer til udtryk i situationer, hvor hun er bange for, at hun ikke kan magte situationen og ved, at andre unge med samme psykiske sårbarheder ikke har magtet lignende situationer:

"Jeg har noget af den der, hvor jeg tænker "ej, det kan du ikke klare", og så tænker på alle dem, som har fejlet samtidig med dig. Så får man det sådan lidt: Nej! Nej, nej, nej! Jeg vil, jeg vil, jeg vil, jeg vil! Det er der meget af." (Emma: 14)

Emmas udtalelse indikerer, at hun i disse tilfælde finder en indre *jeg vil*-mentalitet, bestående af stædighed og viljestyrke, der hjælper hende med at overvinde situationer, som hun ved har vist sig uoverkommelige for andre med personlighedsforstyrrelse.

Rukiye beskriver sin viljestyrke, som en stærk vilje til at holde ud at være på studiet og ikke give op, selvom hendes psykiske sårbarheder til tider gør studiet svært for hende, hvorfor hun på dette område føler sig stærkere end sine medstuderende:

"[...] på andre områder så føler jeg mig stærkere, fordi jeg jo kan holde ud at være i det kaos, mit hoved har og så stadig komme igennem, hvor nogle måske ville have kastet håndklædet i ringen for lang tid siden." (Rukiye: 54)

Rukiyes fortælling vidner om, at hendes viljestyrke har været essentiel for at hun er nået så langt på læreruddannelsen, som hun er, fordi det har gjort at hun har holdt fast i studiet, på trods af den uoverskuelighed der hersker i hende på grund af stress og depression. Hun fortæller også, at hendes religion har været støttende på uddannelsesvejen; Rukiye er muslim og valgte for nogle år siden at praktisere sin religion, hvilket har givet hende viljestyrke til at fortsætte, selvom hun har haft det svært på grund af perioder med stress og depression. Religionen giver hende viljestyrke ved at sige, at livet er midlertidigt, at hun skal tænke positive tanker og at *"[...] det er sådan livet er lige nu, det må [hun] bare gå igennem og det nok skal gå i den sidste ende, så [hun] må ikke give op."* (Rukiye: 51). Derfor har Rukiyes religion været med til at *"[...] hjælpe [hende] med at holde fast og ikke give slip."* (Rukiye: 51).

De psykisk sårbare unges viljestyrke kan forstås som en indre ressource, de unge har til rådighed til at håndtere situationer såsom løsningen af uddannelsesopgaven, selvom deres psykiske sårbarheder i flere henseender besværliggør dette. Derfor kan det formodes, at de unges viljestyrke fremmer en stærk følelse af *håndterbarhed*, fordi den fremmer en ligevægtig belastningsbalance mellem de stimuli, uddannelsesopgaven udgøres af, og følelsen af at have

tilstrækkelige ressourcer til at håndtere disse. Derudover kan det antages, at Rukiye også oplever sin religion som en ressource, der fremmer følelsen af *håndterbarhed*, fordi hun i denne finder eksterne ressourcer, der øger hendes viljestyrke og følelse af, at hun har tilstrækkelige ressourcer til at mestre løsningen af uddannelsesopgaven. Den stærke følelse af *håndterbarhed* kan være med til at fremme en stærk *oplevelse af sammenhæng* hos de psykisk sårbare unge, hvilket derfor formodes at opleves som støttende på uddannelsesvejen.

Hensyntagen til de psykiske sårbarheder

Det er ligeså typisk for dette analysetema, at de psykisk sårbare unge i undersøgelsen har forsøgt at planlægge deres studie, således de kunne tage hensyn til deres psykiske sårbarheder og samtidig gennemføre den videregående uddannelse. For nogle kan dette dog siges at have været en ubevidst handling, hvorfor dette afsnit udelukkende vil fokusere på de unge, som har været bevidste om det. Denne hensyntagen kan siges at være todelt: 1) tre af de unge har bevidst taget hensyn til deres psykiske sårbarheder i deres valg af uddannelse; og 2) tre af de unge har bevidst forsøgt at tilrettelægge studieforløbet anderledes *under* deres studie, for at tage hensyn til de psykiske sårbarheder.

Sandra og Rukiye fortæller begge, at de valgte deres uddannelse i et forsøg på at tage hensyn til deres psykiske sårbarheder. Sandra skildrer denne hensyntagen som en selvindsigt, hvor en bevidsthed om egne psykiske sårbarheder og hvilke vilkår der eksisterer på et givent studie, kan skabe gode rammer for et realistisk uddannelsesperspektiv:

"[...] man må også godt have noget selvindsigt, sådan det der med, at hvis man ved man er typen der er følsom, så skal man nok ikke læse et sted, hvor man får at vide, at man skal have spidse albuer, eller hvis man ved, at man har brug for noget ro, så skal man nok ikke læse et sted, hvor pensum er flere tusind sider, så man altid er bagud, jeg tror i hvert fald at det har hjulpet mig, at jeg har valgt efter min psyke [...]." (Sandra: 81)

Sandras udtalelse indikerer, at hun bevidst valgte læreruddannelsen fordi hun vidste, at hun med sine psykiske sårbarheder blandt andet ikke ville trives fagligt eller socialt i et studiemiljø, der er præget af, at man skal have *spidse albuer* (som for eksempel på journalistuddannelsen, som Sandra også har erfaring med). Derfor valgte hun et studie uden dette vilkår, fordi hun således

bedre ville kunne tage hensyn til sine psykiske sårbarheder og dermed bedre mestre uddannelsesopgaveløsningen.

Som nævnt i første analysedel, har Rukiye svært ved at strukturere sin hverdag og bruger så meget energi og tid på at studere og arbejde, at hun intet overskud har i sin fritid. Dette er også noget, hun har forsøgt at tage hensyn til i sit valg af uddannelse. Hun overvejede i en periode at tage farmaceutuddannelsen, men endte med at vælge læreruddannelsen, fordi hun forestillede sig at læreruddannelsens fokus på det sociale miljø samt udflugter i undervisningsøjemed, ville kunne tilfredsstille hendes behov for social interaktion og give hende nogle af de oplevelser, hun ikke selv kunne finde overskud til i sin fritid:

”Jeg tror også at det gav et pusterum, at nu havde jeg et socialt miljø med nogle andre [...]. Jeg tror faktisk også det var en af grundene til at jeg ligesom tænkte på læreruddannelsen, så kunne jeg måske have det her pusterum i mit studie.” (Rukiye: 55)

Rukiyes udtalelse tegner et billede af, ligesom Sandras eksempel, at hun bevidst har valgt læreruddannelsen i en forestilling om, at vilkårene på læreruddannelsen i højere grad tager hensyn til hendes psykiske sårbarheder, og at der derfor var en større sandsynlighed for, at hun kunne mestre disse sammen med uddannelsesopgaven. Disse overvejelser og handlinger kan forstås som en hensigtsmæssig *mestringsstrategi*. Både Sandra og Rukiye er tilsyneladende bevidste om, at en videregående uddannelse er en potentiel *stressende livsbegivenhed*, der i forskellige henseender kan udløse deres psykiske sårbarheder og besværliggøre løsningen af uddannelsesopgaven. Derfor forsøger de på forhånd at afværge, at den *stressende livsbegivenhed* bliver overvejende *ondartet*. Dette indikerer, at de psykisk sårbare unge formodentlig har en stærk *oplevelse af sammenhæng*, fordi de var i stand til at vælge denne hensigtsmæssige *mestringsstrategi* i form af at vælge en uddannelse, der gør dem bedre i stand til at håndtere uddannelsesopgaven og i højere grad tager hensyn til potentielle vanskeligheder forbundet med de psykiske sårbarheder.

Sandra og Freja repræsenterer den anden del af de unges form for hensyntagen til deres psykiske sårbarheder; hvordan de unge tager hensyn til deres psykiske sårbarheder og uddannelsesopgaveløsning, ved så vidt som muligt at tilpasse studieforløbet til de psykiske

sårbarheder. Freja fortæller i denne forbindelse, at hun ind i mellem har taget pauser, i form af orlov, fra den sundhedsfaglige professionsbachelor som en mestring af sit studie, fordi disse pauser tillod hende at studere efter hendes præmisser:

”Og så tror jeg i virkeligheden også dét, at kunne tage tingene i mit tempo, altså holde nogle pauser og tage orlov og få lov til at bryde ud. Altså jeg er også ret grundig, så når jeg har taget orlov og sådan nogle ting, så har jeg sørget for, at papirerne var i orden og sådan nogle ting. Som regel får man jo nej først, når man ønsker sådan noget og går nogle andre veje, men så bliver jeg bare ved, der er også nogle skyklapper på, tænker jeg, i mit hoved, jeg ved ikke om det er ADHD. Når jeg vil noget, så gør jeg det, så bliver jeg ved indtil jeg får min vilje (griner). [...] jeg tænker at det har været en styrke i forhold til at tage en uddannelse. [...] at kunne gå nogle andre veje, så har jeg fået luft og kunnet komme tilbage og gøre det færdigt.” (Freja: 73)

Ovenstående citat vidner om, at Freja selv har skabt plads til at kunne tage tingene i et tempo, der er hensigtsmæssigt for hende og at det har haft stor betydning for, at hun kunne tage en uddannelse. Når hun har haft brug for *at bryde ud* af hverdagen og studiet, har hun sørget for at opfylde det behov, så hun med fornyet energi og mod kunne komme tilbage og fortsætte. Citatet indikerer ligeledes, at det ikke er et nemt behov at opfylde, fordi Freja er vant til at *som regel får man jo et nej først*, hvilket igen vidner om, at uddannelsesinstitutionens rammer sjældent rummer andet end ordinære studieforløb. Den vedholdende tilgang og grundigheden i forbindelse med ”lovligt” at holde pauser indikerer også den viljestyrke, der er beskrevet ovenfor, hvilket understreger hvordan viljestyrke som ressource fremmer følelsen af at kunne løse uddannelsesopgaven tilstrækkeligt.

Ligeså fortæller Sandra, at hun igennem læreruddannelsen har forsøgt og stadig forsøger at tilpasse studieforløbet, således at hun har kunnet tage hensyn til sine psykiske sårbarheder og samtidig løse uddannelsesopgaven tilfredsstillende. Hun har ligesom Freja været vedholdende i forhold til ”lovligt” at tage pauser på studiet. For Sandra har pauserne dog karakter af at udskyde eksaminer, så hun har kunnet fokusere på færre opgaver ad gangen. Hun fortæller at dette har været vigtigt for hendes uddannelsesvej:

”Det er meget med selv at tage sig de der pauser, tror jeg, at det er det der har været vigtigt for mig. Selv udskyde når jeg har brug for det, det er jo kun fordi at jeg selv har været i stand til at gøre det, at det overhovedet har været muligt [...]. [...] men jeg har

bare selv prøvet at sige: "okay, hvordan kan jeg få det her til at lykkes", [...]." (Sandra: 79)

Sandras udsagn indikerer, at det har været en bevidst strategi fra hendes side, at udskyde efter behov og sætte sig ind i, hvordan dette lod sig gøre. Hun fortæller også, at hun på interviewtidspunktet er i gang med at søge om dispensation for en eksamen, fordi denne eksamen indeholder nogle elementer, som er uhensigtsmæssige for hendes spiseforstyrrelse.

Nedenstående citat er derfor endnu et eksempel på, hvordan Sandra forsøger at tage hensyn til sine psykiske sårbarheder og på bedste vis mestre læreruddannelsen:

"For eksempel skal vi filme os selv i praktikken, altså det er i forvejen sådan en hadeting, fordi det eneste jeg kan tænke på, det er når man skal sidde og se det og enten er jeg lyk, altså sådan for mig, der kan jeg godt mærke, der får min spiseforstyrrelse virkelig lov til at få fuld smæk, eller, jeg hader det i forvejen og jeg har bare ikke kunnet gøre det her og nu, også fordi de dage jeg har skullet gøre det, har jeg været væk. Så nu er jeg i gang med at søge dispensation for eksempel, for om jeg godt må komme til eksamen, hvor jeg beskriver situationen og jeg har en masse beskrevne observationer." (Sandra: 79)

Her beskriver Sandra, at hun hader at filme sig selv, fordi det udløser hendes psykiske sårbarheder. Derfor forsøger hun at tage hensyn til de psykiske sårbarheder og samtidig løse eksamensopgaven tilfredsstillende, ved at udeblive fra kamera-dagene, tage grundige notater i stedet og søge dispensation til at måtte gennemføre eksamen på egne vilkår.

Freja og Sandras håndtering af studiet og samtidige hensyntagen til deres psykiske sårbarheder, kan også anskues som en hensigtsmæssig *mestringsstrategi*. Det tyder på, at selvom uddannelsesopgaven i flere henseender for de psykisk sårbare unge kan virke kompleks og uoverskuelig, formår de at skabe deres egen struktur og sammenhæng, således at de kan håndtere uddannelsen. Dette indikerer en stærk *oplevelse af sammenhæng*, hvorfor de unge netop evner at vælge en *hensigtsmæssig mestringsstrategi*. Alt taget i betragtning, kan velovervejede og grundigt undersøgte og tilrettelagte pauser i studiet siges at have den betydning for de psykisk sårbare unge, at de bedre er i stand til at løse uddannelsesopgaven tilfredsstillende. Det tyder således på, at de unge selv forsøger at skabe den fleksibilitet, de efterspørger, og at denne selvskabte fleksibilitet gør, at de lykkes med at gennemføre en mellemlang eller lang videregående uddannelse. Det kan selvfølgelig være svært at spå om, hvordan det var gået uddannelsesmæssigt,

hvis de unge ikke havde formået at skabe deres egen struktur med fleksibilitet. Dog har denne mestring af uddannelsesopgaven, ifølge dem selv, været væsentlig for løsningen heraf. Derfor kan det formodes at have haft fatale konsekvenser for løsningen af uddannelsesopgaven, hvis de unge ikke havde mestret at skabe de fleksible rammer, de har behov for. De unges fortællinger indikerer, at struktureringen af denne fleksibilitet besværliggøres af uddannelsesinstitutionen, hvorfor det kræver vedholdende energi og ressourcer. Med baggrund i dette kan det derfor antages, at uddannelsesinstitutionerne med fordel kan tilrettelægge de forskellige studier mere fleksibelt for psykisk sårbare unge. Dette for at facilitere, at de unge udelukkende kan bruge energien og ressourcerne på løsningen af uddannelsesopgaven, fremfor også at bruge disse på at kæmpe for at skabe en struktur, hvori de kan løse uddannelsesopgaven samtidig med at tage hensyn til deres psykiske sårbarheder.

Delkonklusion 2

Anden analysedel tegner et billede af, at de psykisk sårbare unge finder støtte hos kærester og venner, fordi de i disse sociale relationer føler sig værdsatte og betydningsfulde, hvilket fremmer en stærk følelse af *meningsfuldhed*. Derudover oplever de unge også en praktisk støtte af deres kærester og venner, hvor deres kærester og/eller venner bliver en ressource i håndteringen af de unges psykiske sårbarheder og uddannelsesopgaven. Derfor formodes dette at fremme en stærk følelse af *håndterbarhed*, hvorfor støtten fra de sociale relationer antageligvis opleves som støttende for de unges uddannelsesvej.

Det er ligeså karakteristisk for analysedel 2, at de psykisk sårbare unges forventninger til uddannelsens betydning for livet, som blandt andet indeholder intellektuel stimulering, udsigt til ikke at være arbejdsløs eller ufaglært, stabilitet, mere uddannelse, et job man er interesseret i, normalitet og bedre vilkår end det, de kommer fra, udgør de unges følelsesmæssige motivation. Dette fremmer en stærk følelse af *meningsfuldhed*, hvorfor de unge føler, at uddannelsen er værd at bruge energi og engagement på. Dette forstærker ligeså de unges *begribelighed* og *håndterbarhed*, fordi forventningerne er med til at give uddannelsesopgaven mening og sammenhæng. Forventningerne opleves således motiverende for mestringen af uddannelsesopgaven.

Derudover indikerer analysedel 2, at et socialt studiemiljø og studiegrupper præget af blandt andet fælles værdier, fællesskab, rummelighed og hjælpsomhed, skaber en følelse af at have

ressourcer til at løse uddannelsesopgaven tilfredsstillende, at være socialt værdsat og at kunne identificere sig som en del af studiemiljøet. Dette opleves som støttende og motiverende for de psykisk sårbare unges uddannelsesvej. Derudover tyder det på, at et studiemiljø, der faciliterer åbenhed omkring personlige forhold og problemer kan være støttende for de psykisk sårbare unge. Dette fordi det sandsynligvis vil gøre det nemmere for de unge, at fortælle om de psykiske sårbarheder, og deraf finde forståelse og støtte hos medstuderende. Det lader desuden til, at læreruddannelsen særligt formår at facilitere et støttende studiemiljø og studiegrupper, der netop er præget af blandt andet rummelighed, fleksibilitet, fælles værdier samt gensidigt ansvar og hjælpsomhed. Slutteligt indikerer de unges fortællinger, at et efterskole- eller højskoleophold blandt andet fremmer de unges selvstændighed, sociale relationer med jævnaldrende og uddannelsesperspektiv, hvilket formodentligt har virket støttende og motiverende for de unges uddannelsesvej.

Afslutningsvist antyder analysedel 2, at en stærk viljestyrke opleves som støttende for de psykisk sårbare unge på deres uddannelsesvej. Den stærke viljestyrke fremmer tilsyneladende de unges følelse af, at have tilstrækkelige ressourcer til rådighed til at håndtere uddannelsesopgaven – især når dette besværliggøres på grund af de psykiske sårbarheder. Derudover forsøger nogle af de psykisk sårbare unge, at tage hensyn til deres psykiske sårbarheder, ved at vælge en mellemlang eller lang videregående uddannelse ud fra vilkår, der mindsker risikoen for at udløse de psykiske sårbarheder og derfor øger sandsynligheden for at gennemføre uddannelsen. Ligeledes forsøger nogle af de psykisk sårbare unge, at øge sandsynligheden for at løse uddannelsesopgaven tilfredsstillende, ved at tilrettelægge deres studieforløb således, at de tager hensyn til deres psykiske sårbarheder. De unge bruger blandt andet det, at holde pauser fra studiet eller udskyde eksaminer som en hensigtsmæssig *mestringsstrategi* til dette, hvilket indikerer, at de unge har en stærk *oplevelse af sammenhæng*. Det frembringer også en pointe om, at de unge selv forsøger at opfylde det behov for fleksibilitet, de efterspørger fra uddannelsesinstitutionerne.

Uddannelsesinstitutionerne kan derfor med fordel selv skabe rammerne for denne fleksibilitet, således at de unge ikke skal bruge energi og ressourcer på dette.

Afrundende tyder første analysedel således på, at de psykisk sårbare unge i nærværende undersøgelse har flere negative erfaringer igennem deres liv, som fremmer en *svag oplevelse af*

sammenhæng og opleves hæmmende for deres uddannelsesvej. Dog indikerer anden del af analysen, at de unge også har positive erfaringer igennem deres liv, hvilket hiver de unges *oplevelse af sammenhæng* i en stærkere retning. Derfor ender de unge antageligvis sammenlagt med en så tilpas stærk *oplevelse af sammenhæng*, at de mestrer løsningen af uddannelsesopgaven, hvorfor disse positive erfaringer opleves som støttende eller motiverende for de unges uddannelsesvej.

Kapitel 7: Konklusion

På baggrund af et stigende antal af psykisk sårbare unge og disses hyppigere erfaringer med blandt andet afbrydelse af uddannelse, i et samfund hvor uddannelse er centralt og mangel på samme kan have alvorlige konsekvenser, har jeg med nærværende undersøgelse haft til hensigt at undersøge, hvad der for psykisk sårbare unge opleves som væsentligt på deres vej til en mellemlang eller lang videregående uddannelse; herunder hvad der opleves som henholdsvis hæmmende og støttende/motiverende for denne uddannelsesvej. Det empiriske grundlag for besvarelsen af problemformuleringen består af narrative og semistrukturerede kvalitative interviews med otte psykisk sårbare unge, der er i gang med en mellemlang eller lang videregående uddannelse eller for nyligt har afsluttet en sådan. Med udgangspunkt i empirien har jeg udvalgt seks analysetemaer, som jeg har foretaget en analyse af med Antonovskys teori om *oplevelse af sammenhæng* som teoretisk analyseramme. Jeg har ligeledes løbende i analysen foretaget en diskussion af nærværende undersøgelses fund med andre undersøgelser og rapporter. Problemformuleringen er besvaret gennem to undersøgelsesspørgsmål, bestående af de seks analysetemaer, der belyser forskellige aspekter af, hvad der for de psykisk sårbare unge opleves som væsentligt for uddannelsesvejen, og jeg vil i det nedenstående opsummere analysens fund.

Hvad opleves så som væsentligt for psykisk sårbare unges vej til en mellemlang eller lang videregående uddannelse? Konsekvenserne af de unges psykiske sårbarheder opleves som væsentligt på en hæmmende måde, fordi de er en belastende stressfaktor, hvor konsekvenserne af dette blandt andet er dårligt selvværd, selvmordstanker, unormalitetsfølelse og afbrudte uddannelsesforløb. Ligeledes opleves sårbarhederne væsentlige på en hæmmende måde, fordi nogle af de unge ikke formår at skabe en hensigtsmæssig struktur i hverdagen, der eksempelvis skaber plads til basal selvomsorg. Desuden håndterer nogle af de unge sårbarheder og studieopgaver ved at flygte ind i blandt andet misbrug, når hverdagen føles uoverkommelig. Konkurrencestatens værdier og logikker i uddannelsessystemet opleves også som en belastende stressfaktor for de psykisk sårbare unges uddannelsesvej, blandt andet fordi det udløser sårbarhederne og fordi de unge har svært ved, at efterkomme værdierne om selvansvar og ordinære studieforløb som gennemsyrrer uddannelsessystemet. Dette har drevet flere af de unge

til at droppe ud af tidligere studier og får dem til at føle sig som afvigere. Konkurrencestatens værdier og logikker afspejles ligeledes i uddannelsesinstitutionerne, hvilket for de psykisk sårbare unge opleves som væsentligt på en hæmmende måde, fordi det giver de unge følelsen af, at de ikke får tilstrækkelige hjælp eller har fleksible rammer til tilfredsstillende at gennemføre den videregående uddannelse. Dog har nogle af de psykisk sårbare unge oplevet fleksible, forstående og lyttende lærere og vejledere som væsentlige for uddannelsesvejen, fordi disse voksne har støttet dem og givet dem følelsen af, at de netop kunne gennemføre den videregående uddannelse tilfredsstillende.

Ovenstående giver et indtryk af, at de psykiske sårbarheder og konkurrencestatens værdier og logikker i uddannelsessystemet overvejende opleves som væsentlige på en hæmmende måde for psykisk sårbare unges uddannelsesvej, fordi disse erfaringer er med til at fremme en svag *oplevelse af sammenhæng* og dermed besværliggør vejen til uddannelse. Alligevel findes der enkelte positive erfaringer fra disse aspekter. Resten af konklusionen indeholder udelukkende positive erfaringer, der ligeledes opleves som væsentlig for de unges uddannelsesvej.

De psykisk sårbare unges venner og kæresten opleves som væsentlige, fordi de unge føler sig værdsatte og fordi disse hjælper de unge med at håndtere de psykiske sårbarheder og gennemføre deres studier. Ligeledes opleves de unges forventninger til, hvad uddannelse kan betyde for livet, som væsentlige, fordi disse forventninger lader til at være den gennemgående motivation for at gå i gang med og fastholde den mellemlange eller lange videregående uddannelse. De unge forventer blandt andet at uddannelsen betyder normalitet, intellektuel stimulering, mere uddannelse, hensigtsmæssige og spændende jobs samt bedre vilkår, hvilket tilsyneladende gør uddannelsen alle anstrengelserne værd. Et tredje perspektiv, der for de psykisk sårbare unge opleves væsentligt på deres uddannelsesvej, er det sociale studiemiljø og studiegrupper. Et socialt studiemiljø og gruppearbejde præget af blandt andet fælles værdier, rummelighed, åbenhed, fællesskab, ansvar for hinanden og hjælpsomhed, opleves som støttende for de unges uddannelsesvej. Særligt læreruddannelsen formår, ifølge halvdelen af de unge i nærværende undersøgelse, at facilitere disse støttende vilkår. Derudover opleves efterskole- og højskoleophold væsentlige for uddannelsesvejen for nogle af de unge, blandt andet fordi disse ophold var med til at inkludere de unges nuværende uddannelsesvalg i deres

fremtidsperspektiver, og derfor medvirkede til de unges nuværende uddannelsesmæssige ståsted. Også de unges viljestyrke opleves som væsentlig for uddannelsesvejen, fordi viljestyrken blandt andet har fået de psykisk sårbare unge til at holde ud på den videregående uddannelse, særligt i perioder hvor det var/er ekstra hårdt på grund af de psykiske sårbarheder. Slutteligt opleves de unges mestring af den videregående uddannelse, gennem hensyntagen til de psykiske sårbarheder, som væsentlig for uddannelsesvejen. Flere unge har valgt deres uddannelse ud fra hvilke vilkår på et studieforløb, der i mindst mulig grad udløser de psykiske sårbarheder; for eksempel har en af de unge valgt læreruddannelsen, fordi det ikke er et studie der kræver *spidse albuer*. Nogle af de unge har omstruktureret deres studieforløb *under* uddannelsen, for ligeledes at tage hensyn til deres psykiske sårbarheder og gennemføre uddannelsen tilfredsstillende. Denne omstrukturering består blandt andet af at tage pauser fra studiet eller udskyde eksaminer. Heri forefindes en hensigtsmæssig mestringsstrategi, hvor de unge i disse henseender selv formår at skabe den fleksibilitet, de efterspørger af uddannelsesinstitutionerne. Disse positive erfaringer fremmer en stærk *oplevelse af sammenhæng*, hvorfor de af de psykisk sårbare unge opleves som væsentlige for uddannelsesvejen på en støttende og motiverende måde.

Opsummerende har Antonovskys teori om *oplevelse af sammenhæng* været anvendelig til at belyse, hvad der for psykisk sårbare unge opleves som væsentlig på vejen til en mellemlang eller lang videregående uddannelse. De unges negative livsoplevelser og stressfaktorer besværliggør vejen til uddannelse, mens de positive livsoplevelser trækker i den anden retning og fremmer en så tilpas stærk *oplevelse af sammenhæng*, at de unge alligevel er i stand til at mestre vejen til uddannelse. Dette indikerer konkluderende, at det er disse negative og positive livsoplevelser der af de psykisk sårbare unge opleves som væsentligt for deres vej til en mellemlang eller lang videregående uddannelse.

Kapitel 8: Kvalitetsvurdering

Afslutningsvist vurderes nærværende undersøgelses kvalitet med udgangspunkt i begreberne validitet, reliabilitet og generaliserbarhed. Der er blandt de forskellige videnskabsteoretiske retninger uenighed om betydningen af begreberne validitet og reliabilitet, og brugen af disse (Juul, 2012: 426-429). Derfor vil anvendelsen af begreberne og ligeledes begrebet generaliserbarhed være uløseligt forbundet med nærværende undersøgelses filosofisk hermeneutiske udgangspunkt.

Reliabilitet

Reliabilitet handler, ifølge Kvale og Brinkmann ofte om, hvorvidt et resultat kan reproduceres af andre forskere og på andre tidspunkter (Kvale og Brinkmann, 2010: 271). Filosofisk hermeneutik er, som tidligere beskrevet, en fortolkende videnskabsteoretisk retning; ifølge denne kan ingen fortolkning leve op til kravet om reproducerbarhed, fordi forskeren altid medbringer sine fordomme i forståelsesprocessen (Juul og Pedersen, 2012: 428). Med baggrund i min videnskabsteoretiske position kan jeg derfor vanskeligt argumentere for, at en anden 'fortolker' vil komme frem til samme resultater, fordi nærværende undersøgelses resultater afspejler min forståelsehorisont. Derudover skabes al fortolkning, ifølge den filosofiske hermeneutik, i en historisk og kulturel kontekst, hvilket betyder, at nærværende undersøgelses resultater heller ikke kan reproduceres på andre tidspunkter. Dog har jeg bestræbt mig på, at efterleve kravet om gennemsigtighed, for at sikre nærværende undersøgelses reliabilitet, idet samtlige videnskabsteoretiske retninger umiddelbart synes at være enige om, at forskere skal leve op til dette krav (Juul, 2012: 429). Derfor har jeg forsøgt, undersøgelsen igennem, at gøre processen transparent for læseren, ved at være eksplicit omkring metodiske og teoretiske valg, grundantagelser, fremgangsmåder med mere.

Validitet

I den hermeneutiske tradition handler validitet om, hvorvidt argumentationen som helhed fremstår overbevisende, velunderbygget og om den er kohærent (Juul, 2012: 133-134). Jeg vil argumentere for, at mit metodevalg, teoretiske ramme, med mere, hænger godt sammen med undersøgelsens problemformulering. Jeg har haft til hensigt at undersøge, hvad der for psykisk sårbare unge opleves som væsentligt for vejen til en mellemlang eller lang videregående

uddannelse. Mit valg af metode tillod mig gennem narrative og semistrukturerede kvalitative interviews, at opnå adgang til otte psykisk sårbare unges væsentlige erfaringer og oplevelser vedrørende deres uddannelsesvej. Dog kan jeg ikke påstå, at jeg opnåede adgang til samtlige væsentlige erfaringer og oplevelser, fordi interviewene var styret af en interviewguide formet af min forståelseshorisont. Ligeledes opfyldte to af de psykisk sårbare unge i nærværende undersøgelse ikke fuldstændigt kriterierne for deltagelse, hvorfor det kan have haft betydning for, hvor fyldestgørende resultaterne kan siges at være, idet der vil være nogle oplevelser på den videregående uddannelse, disse to unge ikke har erfaret endnu. Derudover bestræbte jeg mig på gennem analysen, at argumentere for mine teoretiske fortolkninger af empirien, som blev underbygget af citater.

Afslutningsvis er jeg bekendt med, at i den filosofisk hermeneutiske tradition er alle fortolkninger begrænset og betinget af den historiske kontekst, hvorfor det i sidste ende er historien der afgør, hvorvidt en fortolkning er bevaringsværdig – også kaldet det *virkningshistoriske princip* (Juul, 2012: 133). Såfremt den historiske kontekst afgør at fortolkningerne i nærværende undersøgelse skal gå til grunde, kan argumentationen for validitet i nærværende undersøgelse siges at være omsonst.

Generaliserbarhed

Generaliserbarhed henviser til, hvorvidt resultaterne fra nærværende undersøgelse kan overføres til andre interviewpersoner og situationer (Kvale og Brinkmann, 2010: 287). Eftersom resultaterne er baseret på otte psykisk sårbare unges subjektive oplevelser og erfaringer, skal man være varsom med at antage, at resultaterne kan overføres til andre interviewpersoner. Fordi nogle af erfaringerne og oplevelserne går igen blandt størstedelen af informanterne i nærværende undersøgelse, kan der dog argumenteres for, at der er en vis overførbare til andre psykisk sårbare unge. Derudover kan resultaterne til en vis udstrækning overføres til uddannelsessituationer, som er udenfor det mellemlange eller lange videregående uddannelsesniveau; fordi flere af nærværende undersøgelses resultater kan afspejles i andre forskningsundersøgelses resultater, primært omhandlende udsatte unge og ungdomsuddannelse, synes der at være en mulig overførsel af resultaterne til udsatte unge generelt i også andre uddannelsesmæssige situationer. Dette er på sin vis ikke overraskende, eftersom de psykisk sårbare unge i nærværende undersøgelse refererer til oplevelser gennem hele livet, og ikke kun oplevelser på selve den videregående uddannelse.

Kapitel 9: Perspektivering

I løbet af processen med bearbejdningen af empirien, fremgik en tendens blandt de psykisk sårbare unge, som ikke kunne være med til at belyse problemformuleringen, men som dog er en tendens, der er værd at reflektere over. Størstedelen af de psykisk sårbare unge i undersøgelsen udtrykker en frygt for eller overbevisning om, at de ikke magter at indgå på det ordinære arbejdsmarked⁸ efter endt uddannelse, på grund af samme belastning fra de psykiske sårbarheder som de har oplevet og/eller stadig oplever på uddannelsesvejen. Flere af de unge udtrykker direkte, at de ikke regner med at kunne mestre et fuldtidsarbejde, og er samtidig skeptiske overfor, om det overhovedet kan lykkes at finde et arbejde på dette vilkår. Forventningerne til fremtiden, som er udfoldet i anden analysedel, er derfor med en vis portion ambivalens for de psykisk sårbare unge; en færdiggjort mellemlang eller lang videregående uddannelse åbner både op for muligheder og potentialer, men samtidig også en potentiel frygt for ikke at slå til i arbejdslivet.

Derfor kunne en interessant viderebygning på resultaterne fra nærværende undersøgelse på den ene side være, at undersøge, hvorvidt de samme stressfaktorer og livsoplevelser gør sig gældende for de unge på arbejdsmarkedet og hvad dette har af betydning for deres arbejdsliv. To af de unge i nærværende undersøgelse er allerede på arbejdsmarkedet og fortæller, at de umiddelbart trives i det. Dog oplever de ind i mellem episoder i arbejdstiden, hvor de psykiske sårbarheder besværliggør arbejdslivet. Disse erfaringer, om end noget sparsomme, kan indikere, at de psykiske sårbarheder også opleves hæmmende i de unges liv efter endt uddannelse, hvilket kunne være interessant at undersøge yderligere. På den anden side vidner de unges usikre fremtidsperspektiv også om en frygt for manglende rummelighed fra arbejdsmarkedets side. Dette ses i de unges skepsis vedrørende om det overhovedet er muligt at få et job med færre end 37 timer. Derfor kunne det ligeså være interessant at undersøge, hvordan arbejdsmarkedet reelt rummer psykisk sårbare mennesker og om de unges frygt er en realitet.

⁸ Det ordinære arbejdsmarked skal i denne sammenhæng forstås som et arbejde, der ikke er anderledes i arbejdstid, præstationskrav eller løn (Jørgensen m.fl., 2006: 9).

Bibliografi

- Antonovsky, A. (1987/2014). *Helbredets Mysterium*. (1. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.
Oversat af Amnon Lev.
- Benjaminsen, L. m.fl. (2015). Sammenfatning. I L. Benjaminsen m.fl. *Familiebaggrund og social marginalisering i Danmark: en registerbaseret kortlægning*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Beskæftigelsesministeriet. *Hovedelementer i reformen*. Lokaliseret den 5. februar 2017 på <http://bm.dk/da/Beskaeftigelsesområdet/Flere%20i%20arbejde/Kontanthjaelpsreform/Hovedelementer%20i%20reformen.aspx#>
- Brinkmann, S. (2010). Indledning: sygdom, sundhed og det diagnosticerede liv. I S. Brinkmann (red.) *Det diagnosticerede liv: sygdom uden grænser*. (1. udgave). Aarhus: Forlaget Klim
- CABI – Center for Aktiv Beskæftigelsesindsats. *Uddannelsespålæg til alle unge*. Lokaliseret den 6. februar 2017 på <http://www.cabiweb.dk/unge/uddannelsespaalaeg-til-alle/>
- Danmarks Statistik. *Befolkningens uddannelsesniveau*. Af K. F. Jacobsen (2004). Lokaliseret den 7. februar 2017 på <http://www.dst.dk/Site/Dst/Udgivelser/GetPubFile.aspx?id=8310&sid=befudd>
- Danmarks Statistik. Uddannelse. I *Statistisk Årbog 2017* (2017). Lokaliseret d. 4. juli 2017 på <http://www.dst.dk/Site/Dst/Udgivelser/GetPubFile.aspx?id=22259&sid=staa>
- Goffman, E. (1975). Kapitel 1: Stigma og social identitet. I *Stigma: om afvigerens sociale identitet*, oversat af Brian Gooseman. (1. udgave). København: Gyldendal, Nordisk Forlag A.S.
- Horsdal, M. (1999). Kapitel 5: Det Narrative Interview. I M. Horsdal *Livets Fortællinger: en bog om*

livshistorier og identitet. (1. udgave). København: Borgens Forlag.

Hyggen, C. (2015). Kapitel 2: Udfordringen. I C. Hyggen *Unge udenfor uddanning og arbeid i Norden: udfordringer, innsatser og anbefalinger*. København: Nordisk ministerråd.

Illeris, K. (2014). Forord. I K. Illeris (red.) *Læring i konkurrencestaten: kapløb eller bæredygtighed*. (1. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Jensen, P. H. og A. Prieur. (2015). Kapitel 7: Menneskesyn i social- og kriminalpolitik i USA og Danmark. I M. Harder og M. A. Nissen (red.) *Socialt arbejde i en foranderlig verden*. (1. udgave). København: Akademisk Forlag.

Juul, S. og Kirsten Bransholm Pedersen (red.). (2012). *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori: En indføring*. (1. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.

Jørgensen, M. S. m.fl. (2006). Resumé. I M. S. Jørgensen m.fl. *Job på særlige vilkår: overblik over viden på området*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Katznelson, N. m.fl. (2015). *Hvem er de unge på kanten af det danske samfund? – Om hverdagsliv, ungdomskultur og innsatser der gør en positiv forskel*. (side 60-74). (1. udgave). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Kora – Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning. *Er det farligt at være arbejdsløs?* Fra fagbladsartikel i AKF Nyt af H. L. Andersen (2007). Lokaliseret den 2. februar 2017 på <https://www.kora.dk/udgivelser/udgivelse/i7464/Er-det-farligt-at-vaere-arbejdsloes>

Kvale, S og S. Brinkmann. (2010). *Interview: Introduktion til et håndværk*, oversat af Bjørn Nake. (2. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.

- Mik-Meyer, N. (2016). Kapitel 6: Magtrelationer i sundhedsarbejdet. I G. Niklasson (red.) *Sundhed, menneske og samfund*. (1. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ottosen, M. H og C. J. Montgomery. (2016). Kapitel 5: Psykisk sårbare unge. I Jens-Peter Thomsen (Red.), *Unge i Danmark – 18 år og på vej til voksenlivet: årgang 95 – forløbsundersøgelsen af børn født i 1995*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Pedersen, O. K. (2014). Kapitel 1: Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik. I K. Illeris (red.) *Læring i konkurrencestaten: kapløb eller bæredygtighed*. (1. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Pless, Mette. (2009). *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. *Når sårbarheden bryder ud* af Ulla Haahr (2016). Lokaliseret den 18. maj. 2017 på <https://www.sfi.dk/nyt/nyheder/artikler/naar-saarbarheden-bryder-ud/>
- Skytte, M. (2008). Livshistorier som videnskilde i socialt arbejde. I M. H. Jacobsen og K. Pringle (Red.), *At forstå det sociale: sociologi og socialt arbejde*. (s. 245). København: Akademisk Forlag.
- Socialstyrelsen. (2006). Kapitel 2: Sammenfatning og perspektivering, og kapitel 6: Oplevede effekter. I *Arbejdet med udsatte unge på kost- og efter-skoler*. Odense: Socialstyrelsen.
- Østergaard, S. V. m.fl. (2016). Kapitel 8: Unge på kanten af uddannelsessystemet. I Jens-Peter

Thomsen (Red.), *Unge i Danmark – 18 år og på vej til voksenlivet: årgang 95 – forløbsundersøgelsen af børn født 1995*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.