

“

*Ja, jeg har særlige behov, og dem er jeg ikke bange for. Jeg er ikke pinlig berørt over dem. Jeg vil gladelig gå ud i offentligheden og sige 'Jeg har særlige behov, angrib mig'*

## En kvalitativ undersøgelse af betegnelsen 'unge med særlige behov'

---

Speciale afleveret d. 3. juni 2019, af:

**Charlotte Iversen**

20170773

**Anna Agnethe Hasle**

20170803

**Vejleder: Maja Lundemark Andersen**



**AALBORG UNIVERSITET**

Institut for Sociologi og Socialt  
Arbejde  
Kroghstræde 7  
9220 Aalborg Øst  
Danmark  
Tlf. +45 99 40 81 00  
EAN 5798000420649

**Titel:** En kvalitativ undersøgelse af betegnelsen 'unge med særlige behov'

**Semester:** 10. Semester

**Projektperiode:** 01.02.2019 - 31.05.2019

**ECTS:** 30 ECTS

**Vejleder:** Maja Lundemark Andersen

---

Anna Agnethe Hasle

---

Charlotte Iversen

Antal sider: 78 sider

Bilag: 1

**Ved at underskrive dette dokument bekræfter hvert enkelt gruppemedlem, at alle har deltaget lige i projektarbejdet og at alle således hæfter kollektivt for rapportens indhold.**

## Abstract

This thesis highlights and analyses the dilemmas that can occur when society has laws that apply to vaguely defined target groups. In this relation, the thesis focuses specifically on: ‘*The law on education for young people with special needs*’ and the related vaguely defined target group: ‘*Young people with special needs*’. The thesis examines the how the category ‘young people with special needs’ (unge med særlige behov) is defined, understood and experienced by the young people whom the law categorize as having special needs. Also, the thesis examines if and how the young people’s understanding and experience of the category may contribute to the praxis of social work. Social work, in this thesis, is represented by a school program named *STU (Særligt Tilrettelagt Ungdomsuddannelse)*. STU is an alternative education program for ‘young people with special needs’ who are not able to complete ordinary education programs in the Danish school system.

As a whole, the thesis is informed by a perspective regarding the relevance of *user involvement* in research, and it is rooted in the hermeneutics. For the analysis, the thesis applies Erving Goffman’s dramaturgical theory which links social interaction to the theater and connects it with the terms *performer*, *audience*, *role* and *role distance*. Goffman’s theory about impression management such as *passing* is also applied. Finally, the thesis contains a focus on the welfare system in Denmark and related to this area theory about *clientization*.

The analysis is based on data collected from six qualitative semi-structured interviews with students, who have ‘special needs’ and therefore attend the school program STU.

Based on the students’ perspectives on the category ‘young people with special needs’ the thesis finds that the students on the one hand describe the term in a very specific way with concrete examples of ‘special needs’. On the other hand, the young people’s understanding and experience with the category brings in a wider perspective, which especially can be seen as inspiration for contributions to the field of social work. These contributions are, amongst other things, that the social worker should meet the individual with an open mind and see the individual in its own entity. It is also important that the social worker is conscious about specific expectations linked to the target group, and furthermore sees the individuals as unique rather than just a part of a large target group.

## Indholdsfortegnelse

|                                                    |    |
|----------------------------------------------------|----|
| 1. Problemfelt .....                               | 1  |
| 2. Problemformulering.....                         | 5  |
| 3. Det sociale arbejdes felt .....                 | 5  |
| 3. Afgrænsning - <i>Unge og STU</i> .....          | 6  |
| 4. Specialets opbygning .....                      | 7  |
| Del – 1 .....                                      | 7  |
| <b>Teori</b>                                       |    |
| 5. Brugerperspektivet.....                         | 8  |
| 5.1. Perspektiver på brugerinddragelse.....        | 8  |
| 5.2. Brugerinddragelse i nærværende speciale ..... | 9  |
| 6. Videnskabsteori.....                            | 10 |
| 6.1. Videnskabsteoretiske valg .....               | 10 |
| 6.2. Hermeneutikken.....                           | 11 |
| 6.2.1. Forforståelser.....                         | 12 |
| 7. Sammenspil mellem teorierne .....               | 13 |
| <b>Metode</b>                                      |    |
| 8. Valg af metode .....                            | 14 |
| 8.1. Semistruktureret interview .....              | 14 |
| 8.1.1. Den strukturerede del .....                 | 15 |
| 8.2.2. Den ustrukturerede del.....                 | 16 |
| 9. Udvalgelse af STU .....                         | 17 |
| 10. Udvalgelse af informanter.....                 | 18 |
| 11. Tilpasning af interview .....                  | 19 |
| 11.1. Brugen af ‘tegning’ .....                    | 20 |
| 11.2. Brugen af fotos.....                         | 20 |
| 11.2.1. Udvalgelse af fotos .....                  | 21 |
| 12. Refleksioner om interviewsituationen .....     | 23 |
| 12.1. Magt.....                                    | 23 |
| 12.2. At fremme den unges deltagelse .....         | 23 |
| Del - 2 .....                                      | 24 |
| 13. Informanter .....                              | 25 |
| 14. Transskribering.....                           | 25 |
| 15. Ledende spørgsmål.....                         | 26 |
| 16. Analysestrategi .....                          | 28 |
| 16.1. Overordnet valg.....                         | 28 |
| 16.2. Grounded Theory .....                        | 29 |
| 16.3. Udarbejdelse af emner .....                  | 31 |
| 16.4. Hermeneutisk meningsfortolkning .....        | 31 |
| 16.4.1. Kritiske refleksioner.....                 | 32 |

## Analyse

|                                                                    |           |
|--------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>17. Analyse - Del 1</b>                                         | <b>34</b> |
| Emne 1: Konkret forståelse af betegnelsen 'unge med særlige behov' | 34        |
| 17.1. Konkrete særlige behov                                       | 35        |
| 17.2. Særlige behov i relation til egne særlige behov              | 36        |
| 17.3. Højere ordens tænkning                                       | 37        |
| <b>18. Delkonklusion</b>                                           | <b>39</b> |
| <b>19. Analyse – Del 2</b>                                         | <b>40</b> |
| Emne 2: Breder forståelse af betegnelsen 'unge med særlige behov'  | 40        |
| 19.1. En skelnen mellem 'Dem' og 'os'                              | 40        |
| 19.2. At arbejde med de særlige behov                              | 41        |
| 19.2.1. 'Passere'                                                  | 43        |
| 19.3. Alle har særlige behov                                       | 44        |
| 19.3.1. En dobbeltrolle i en dramaturgisk teaterforestilling       | 45        |
| 19.4. Situationelt aspekt                                          | 46        |
| <b>20. Delkonklusion</b>                                           | <b>49</b> |
| <b>21. Analyse – Del 3</b>                                         | <b>50</b> |
| Emne 3: Oplevelsen af at betegnes som en ung med særlige behov     | 50        |
| 21.1. Hvem betegner de unge som 'unge med særlige behov'?          | 50        |
| 21.1.1. Samfundsmæssig indlejring                                  | 51        |
| 21.2. Oplevelsen af at blive betegnet som en ung med særlige behov | 52        |
| 21.2.1. Chris' oplevelse                                           | 53        |
| 21.2.2. Dittes oplevelse                                           | 55        |
| 21.2.3. Andres oplevelse                                           | 57        |
| 21.2.4. Emils oplevelse                                            | 59        |
| <b>22. Delkonklusion</b>                                           | <b>60</b> |
| <b>23. Analyse - Del 4</b>                                         | <b>61</b> |
| Bidrag til praksis                                                 | 61        |
| 23.1. Afgrænsning af målgruppen                                    | 61        |
| 23.2. Mødet med individet                                          | 63        |
| <b>24. Delkonklusion</b>                                           | <b>65</b> |
| <b>Del - 3</b>                                                     | <b>66</b> |
| <b>25. Diskussion</b>                                              | <b>66</b> |
| 25.1. Indledende undren                                            | 67        |
| 25.2. Omgivelser                                                   | 67        |
| 25.3. Klientisering                                                | 68        |
| 25.4. De unge som klienter                                         | 68        |
| 25.4.1. De unges strategier                                        | 69        |
| 25.5. Forvrængning af resultater                                   | 70        |
| <b>26. Opsummering</b>                                             | <b>71</b> |
| <b>27. Konklusion</b>                                              | <b>72</b> |
| <b>28. Perspektivering</b>                                         | <b>74</b> |
| <b>29. Litteraturliste</b>                                         | <b>77</b> |
| 29.1. Bøger, udgivelser og artikler                                | 77        |
| 29.2. Hjemmesider                                                  | 80        |

## 1. Problemfelt

Den 14. december 2005 blev beslutningsforslag 51 (B 51) fremsat for Folketinget og lød som følgende: *”Forslag til folketingsbeslutning om tilbud om ungdomsuddannelse til udviklingshæmmede unge og andre unge med særlige behov”* (Folketinget, 2005).

Begrundelserne for at fremsætte dette lovforslag var baseret på, at de eksisterende undervisningstilbud for udviklingshæmmede unge og andre unge med særlig behov i Danmark ikke var sat ordentligt i system og desuden var mangelfulde og kun fandtes i dele af landet (Folketinget, 2005). Der var således et behov for at systematisere og udbrede indsatsen på dette område. Forslaget udsprang desuden af et af regeringens målsætninger i Regeringsgrundlaget 2005, om at en stadig større del af ungdommen skulle gennemføre ungdomsuddannelser. I B 51 står der følgende:

*”Når der sættes så høje mål, og når ønsket er, at alle unge skal have tilbuddet om en ungdomsuddannelse, bør det også føre til, at udviklingshæmmede unge og andre, som på grund af handicap ikke kan profitere af det traditionelle ungdomsuddannelsessystem, får et lovfæstet krav på en treårig ungdomsuddannelse efter endt grundskole, uanset hvor i landet de har bopæl. Målsætningen om en gennemførelsesprocent på 95 må også gælde for unge med handicap.”* (Folketinget, 2005).

Som det fremgår, er der et ønske om lige vilkår for alle unge, uanset handicap, på uddannelsesområdet. Ønsket om lighed understøttes yderligere ved, at der i B 51 refereres til Danmarks handicappolitik, der blandt andet tager udgangspunkt i FN’s standardregler for ligebehandling af handicappede og Salamancaerklæringen. Her fremgår det, at handicappede og ikke-handicappede skal tilbydes lige muligheder for eksempelvis ungdomsuddannelse.

Beslutningsforslaget fremsættes således for at forbedre og udbrede tilbud for udviklingshæmmede unge og unge med særlige behov, med henblik på mere ligestilling på uddannelsesområdet. Beslutningsforslaget blev den 6. juni 2007 vedtaget og trådte i kraft den 1. august 2007 som lov nr. 564: *‘Lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov’*.

Som reaktion på dette socialpolitiske tiltag blev det ønskede uddannelses tilbud for unge udviklingshæmmede og unge med særlige behov initieret og fik navnet en Særlig Tilrettelagt Ungdomsuddannelse (STU). I vejledningen til den nævnte lov beskrives en STU som en

selvstændig ungdomsuddannelse, der skal give de unge et springbræt til voksenlivet (Undervisningsministeriet, 2016). Uddannelsen skal planlægges individuelt ud fra de enkelte deltageres forudsætninger, behov og interesser.

Ifølge lovgivningen er det Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU-vejleder), der afklarer, om den unge er i stand til at gennemføre anden ungdomsuddannelse, hvorefter der laves en indstilling til kommunalbestyrelsen. Dette sker i samarbejde med den unge og dennes forældre. Kommunalbestyrelsen skal herefter godkende, at den unge er berettiget til uddannelsen (Undervisningsministeriet, 2018). Vurderingen af den unge som 'egnet' til et STU-forløb afhænger af, hvorvidt den unge befinder sig inden for den definerede målgruppe.

Det fremgår af lovgivningen, at målgruppen er delt op i to dele: '*Udviklingshæmmede unge*' og '*unge med særlige behov*'. '*Udviklingshæmmede unge*' er defineret konkret af blandt andet Verdenssundhedsorganisationen (WHO) på deres diagnoseliste, ICD-10, som:

*"En tilstand af forsinket eller mangelfuld udvikling af evner og funktionsniveau, som normalt viser sig i løbet af barndommen, og som bidrager til det samlede intelligensniveau, det vil sige de kognitive, sproglige, motoriske og sociale evner og færdigheder"*  
(Socialstyrelsen, 2019).

Denne definition vurderes som forholdsvis konkret og dermed afklarende i forhold til hvem målgruppen indebærer. Anderledes er det med betegnelsen 'unge med særlige behov', der i langt højere grad kan give anledning til tvivl om hvilke unge, der tilhører denne målgruppe. En uddybning af denne del af målgruppen findes i lovforslagets vejledning, hvor der blandt andet står følgende:

*"Gruppen af andre unge med særlige behov omfatter blandt andet unge med svære bevægelseshandicap, multihandicappede unge, unge med autisme, unge med ADHD eller andre psykiske lidelser samt unge med erhvervet hjerneskade. Ungdomsuddannelsens målgruppe omfatter udelukkende de unge, der ikke har mulighed for at gennemføre en anden ungdomsuddannelse, selv om der ydes den unge socialpædagogisk støtte eller anden støtte. Det er ikke bestemte typer af funktionsnedsættelser eller bestemte diagnoser, der er afgørende for den unges berettigelse til et 3-årigt uddannelsesforløb, men alene det faktum, at den unge ikke har mulighed for at gennemføre en anden ungdomsuddannelse, selv om der ydes specialpædagogisk eller anden støtte."*  
(Undervisningsministeriet, 2016).

Selvom gruppen 'unge med særlige behov' bliver uddybet i denne vejledning, vil vi påpege, at det stadig er meget uklart, hvordan det skal vurderes, hvorvidt den unge er i målgruppen eller ej. Først listes der en række diagnoser, som kan være omfattet af betegnelsen 'unge med særlige behov', hvortil der samtidig står, at det ikke er bestemte typer af funktionsnedsættelser eller diagnoser, der er afgørende i denne vurdering. Herefter står der, at vurderingen udelukkende må tages på baggrund af det faktum, at den unge ikke har mulighed for at gennemføre en anden ungdomsuddannelse. Betyder dette, at målgruppen for 'unge med særlige behov' ses defineret ved, hvorvidt de kan gennemføre en anden uddannelse eller ej? Og hvordan vurderes det egentlig?

Netop disse spørgsmål, mener vi, er med til at pege på, at beskrivelsen af målgruppen 'unge med særlige behov' ikke er fyldestgørende, men mangelfuld. At det står uklart, og at der mangler nogle mellemregninger til, hvordan målgruppen i praksis skal afgrænses, defineres og udvælges. Dette sætter UU-vejlederne i en vanskelig situation, når de nødvendigvis må foretage et fagligt skøn for at kunne udføre en sådan vurdering af den unge. Et fagligt skøn, der, på grund af manglende specifik afgrænsning, må variere fra vejleder til vejleder og afhænge af personlige erfaringer og personlig viden, hvilket vi vil påpege, kan have sine konsekvenser i praksis.

I en redegørelse, *'Ti år med STU'*, som Landsforeningen for Evnesvages Vel (Landsforeningen LEV) har foretaget, interviewes blandt andet Conrad Andreassen. Conrad Andreassen er forstander for Praktisk Medhjælper Udvikling (PMU), et privat uddannelsessted i Sindal, der blandt andet udbyder en STU. Han udtaler i forbindelse med ovenstående problematik følgende:

*"Vi ser mange med vidt forskellige kompetencer og potentialer, og da vi jo skal tage udgangspunkt i hver enkelt ung, giver det selvsagt nogle vanskeligheder."* (LEV, 2016).

Videre siger han:

*"Det er problematisk, at UU's målgruppevurderinger generelt ikke er mere konkrete. Det har bl.a. som konsekvens, at det kan være begrænset, hvad den enkelte unge får ud af uddannelsen."* (LEV, 2016).

Her udtaler Conrad Andreassen netop, hvilke konsekvenser det har, at denne definition ikke er mere konkret. Han beskriver, at gruppen af unge bliver heterogen i en sådan grad, at det bliver vanskeligt at imødegå og videreudvikle individuelle behov, ønsker og kompetencer, hvilket ellers står som et



krav i lovgivningen. Vi vil således pege på, at det er problematisk at anvende en betegnelse, der ikke er mere konkret defineret, idet der opstår en risiko for, at den sociale indsats ikke når i mål, med det den skal.

Da betegnelsen 'unge med særlige behov' indgår som en del af titlen på lov nr. 564: *'Lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov'*, finder vi det desuden problematisk, at netop denne betegnelse og målgruppen hertil ikke er tydeligere defineret eller afgrænset.

Idet betegnelsen indgår i lovens titel, vil vi pege på, at det bør være tydeligere beskrevet, hvad der menes med netop denne betegnelse, da det, som tidligere nævnt, har sine konsekvenser i praksis. Det er blandt andet dette vi finder interessant, og som kan siges at skabe afsæt for nysgerrigheden for emnet i nærværende speciale. Vi vil pege på, at det enten må overvejes, hvorvidt betegnelsen 'unge med særlige behov' fortsat skal indgå i lovens titel, eller hvorvidt betegnelsen på den anden side må defineres mere fyldestgørende. Da vi betvivler vores speciales mulighed for direkte at påvirke lovgivningen og lovens titel, vil det i stedet forsøges at bidrage med en uddybning og udforskning af betegnelsen 'unge med særlige behov'. En uddybning der blandt andet kan bidrage til at guide dem, som skal foretage disse vurderinger, således at Conrad Andreasen og andre, der arbejder med disse unge, har større sandsynlighed for at lykkes i deres arbejde i henhold til de krav, der stilles.

Med afsæt i ønsket om at bidrage med en udvidelse og udforskning af betegnelsen 'unge med særlige behov' opstod der en interesse for at inddrage de unge selv og høre, hvad netop de har at sige i dette henseende. En interesse for og et ønske om at inddrage netop den målgruppe, som betegnelsen omhandler. Dette er blandt andet baseret på en overbevisning om, at vi, som forskere, bedst muligt informeres, hvis de direkte involverede er en del af forskningen (Beresford, 2000). De unges førstehåndsviden og oplevelser tilbyder et unikt udgangspunkt for forskning og praksis, som ønskes inddraget i dette speciale (Beresford, 2000). Ved at inkludere netop de unges forståelse af betegnelsen 'unge med særlige behov' muliggøres en inkludering af deres indsigt, forståelser og oplevelser, hvilket hjælper til at udfylde et hul, som der ellers ville være i forskningen (Beresford, 2000).

Dette hul synes at være til stede i B 51, hvor en lang række undersøgelser, organisationer, politikere og foreninger nævnes i beslutningsforslaget, men ikke ét sted nævnes det, at der er inddraget dialog med de unge selv. Vi mener at det er problematisk, at de unges inddragelse indtil videre har været begrænset, da det netop er dem, som er omdrejningspunktet for selve lovgivningen. Vi ønsker at

udvise respekt for de unge ved at inddrage de unge og signalere, at også de har noget at bidrage med, og at dette bidrag er vigtigt og værdifuldt (Beresford, 2000). Med specialet ønsker vi at give de unge, betegnet som 'unge med særlige behov', en mulighed for at bidrage med deres unikke førstehandsviden i forhold til betegnelsen 'unge med særlige behov'. Med deres viden kan vi afdække sider af betegnelsen, der endnu ikke er taget højde for i anvendelsen og forståelsen af denne betegnelse.

Med afsæt i ovenstående skitsering af forskellige problematikker omkring afgrænsningen af målgruppen for 'unge med særlige behov', samt det problematiske fravær af de unges førstehandsviden, rejses følgende problemformulering:

## 2. Problemformulering

*-Hvordan forstår de unge, der er betegnet som 'unge med særlige behov', denne betegnelse?*

*-Hvordan oplever de unge dét at blive betegnet som en ung med særlige behov?*

*-Hvordan, hvis muligt, kan deres førstehandsviden bidrage til praksis inden for socialt arbejde?*

Problemformuleringen er, som det fremgår, inddelt i tre dele. Denne inddeling er valgt med henblik på gennem specialet at kunne tydeliggøre hvilken del, der henholdsvis omtales, analyseres og besvares.

## 3. Det sociale arbejdes felt

I dette afsnit vil specialets emne placeres i det sociale arbejdes felt. Dette for at underbygge emnets relevans inden for netop det sociale arbejde.

Sociologen Jørgen Elm Larsen er blandt andet optaget af forskningsområdet omhandlende socialt udsatte, og definerer social udsathed som en ufrivillig ekskludering på en række centrale områder i samfundet, der producerer og fordeler forskellige ressourcer (Larsen & Pedersen, 2015). Med denne definition, der udspringer af Pierre Bourdieus begrebsapparat, beskriver han hvordan arbejdsløse eksempelvis er afskåret fra økonomisk kapital. Hvordan folk, der ikke indgår i uddannelsessystemet, bliver afskåret fra den kulturelle kapital. Hvordan manglen på social kapital kan forekomme ved mangel på familie og venner, mens den symbolske kapital er knyttet til manglende anerkendelse i mediediskurser og fra offentlige institutioner (Larsen & Pedersen, 2015). Det tilføjes desuden, at

helbredskapitalen har en særlig betydning, da eksempelvis handicaps samt dårlig fysisk og psykisk helbred kan risikere at begrænse adgangen til de øvrige kapitalformer.

Da målgruppen for en STU er unge, der ikke har mulighed for at gennemføre en anden ungdomsuddannelse, kan det med afsæt i ovenstående definition således siges, at de unge har begrænset adgang til den kulturelle kapital. Denne begrænsede adgang skaber ikke socialt udsathed i sig selv, men kan i kombination med andre faktorer øge risikoen.

Som det fremgår, er gruppen af unge med særlige behov heterogen, og det kan derfor ikke i nærværende speciale defineres, hvordan en typisk 'ung med særlige behov' ser ud. Det vil variere hvilke arenaer, de er afskåret fra, og dermed vil risikoen for at blive socialt udsat også variere. Samlet set kan vi dog sige, at de unge med særlige behov, som starter på en STU, nødvendigvis må have begrænset adgang til den kulturelle kapital inden et STU-forløb påbegyndes, set i forhold til målgruppens definition. Selvom gruppen er heterogen, kan der dog også peges på, at de unge, i og med de går på en STU og har vanskeligt ved at gennemføre anden ungdomsuddannelse, er i risiko for efterfølgende at have begrænset adgang til den økonomiske kapital gennem arbejdsmarkedet.

Det kan således indikeres, at der er tale om en gruppe unge, der i høj grad kan siges at være i risiko for at blive eller være socialt udsat. Dette placerer således specialets emne inden for det sociale arbejdes felt.

### **3. Afgrænsning - *Unge og STU***

I indeværende speciale er den udvalgte målgruppe '*unge*' udvalgt på baggrund af to hovedårsager. Den ene årsag er baseret på, at STU netop er for unge i alderen 16 - 25 år, hvormed målgruppen kan siges på forhånd at være fastsat. Den anden årsag er baseret på karakteristikken ved netop denne målgruppe. Ungdommen kan siges at være perioden mellem barndom og voksenalderen, og er stærkt præget af identitetssøgen (Overballe & Mogensen, 2013). Vi finder blandt andet målgruppen interessant af denne grund, da betegnelsen 'unge med særlige behov' sandsynligvis spiller en stor rolle i denne identitetssøgen.

Denne periode er desuden præget af, at den unge skal træffe mange valg i denne periode (Overballe & Mogensen, 2013). Vi finder dermed også målgruppen interessant og relevant at undersøge, idet de unge står på tærskelen til voksenlivet og dermed skal træffe en række valg, der kan siges at være afgørende for deres fremtid.

Det er i forlængelse af denne pointe, at vi ligeledes finder STU relevant at undersøge. Når den unge går på en STU, arbejdes der med en række færdigheder og træffes en række valg, der kan være afgørende for den unges fremtid. Set ud fra det sociale arbejdes felt, kan det siges netop at være interessant og afgørende, hvordan de unge klarer sig på STU, set i forhold til at få adgang til arbejdsmarkedet og herigennem den økonomiske kapital.

STU finder vi desuden relevant af den helt grundlæggende årsag, at det netop udbydes for 'unge med særlige behov'.

## 4. Specialets opbygning

Nærværende speciale er opdelt i henholdsvis 'Del - 1', 'Del - 2' og 'Del - 3'. Første del omhandler indledende refleksioner og beslutninger, der går forud for empiriindsamlingen. Anden del tager afsæt i det indsamlede empirimateriale, og omhandler indledningsvist refleksioner til behandlingen af empirimaterialet samt udførelsen heraf. Sidste del af specialet indebærer henholdsvis en diskussion, konklusion og perspektivering.

# Del – 1

---

## Teori

I det følgende teoriafsnit præsenteres forskellige teoretiske bidrag, som anvendes i specialet. Først redegøres der for brugerperspektivet, samt dennes inddragelse i specialet, herefter præsenteres videnskabsteoretiske overvejelser, hvorefter en gennemgang af det hermeneutiske perspektiv udfoldes, samt dennes inddragelse i specialet. Disse perspektiver kan siges at være gennemgående for specialets forskellige dele, hvorfor disse præsenteres her. Afslutningsvist præsenteres refleksioner om, hvordan de forskellige overordnede teoretiske perspektiver spiller sammen. Anden anvendt teori præsenteres løbende ved relevans.

## 5. Brugerperspektivet

Med afsæt i problemfeltet og dertil problemformulering, hvori der udfoldes et ønske om at inddrage de unge i forskningen, vil specialets metode være inspireret af brugerperspektivet. Følgende afsnit omhandler derfor perspektiver på brugerinddragelse.

### 5.1. Perspektiver på brugerinddragelse

Fra slutningen af 1980'erne er det sociale arbejde og dennes praksis blevet forandret af brugerinddragelsens indtræden, der således er blevet et styrende princip i social service (Beresford, 2000). Ved at bringe brugernes viden med ind i diskussionen, analysen og udviklingen af socialt arbejde, tilføres der en afgørende ny relation mellem den personlige oplevelse og videnskab (Beresford, 2000).

Peter Beresford er en britisk akademiker, forsker og aktivist, som er kendt for sit arbejde omkring borgeres deltagelse og brugeres inddragelse. Beresford (2000) beskriver vigtigheden af at inddrage brugerne og peger desuden på, at det har grundlæggende betydning for det sociale arbejdes analyse og teoretisering. Han mener, at brugerinddragelse i socialt arbejdes forskning bør indebære inddragelse af brugernes perspektiver, viden og herunder deres forestillinger, meninger, hypoteser og teorier (Beresford, 2000). Han fremfører en række grundlæggende argumenter for, hvorfor brugerne skal involveres i det sociale arbejdes forskning. Her nævner han blandt andet, at inkludering af brugerne gør det muligt at inkludere deres indsigt, forståelser og oplevelser, og at dette hjælper til at udfylde et hul, som der ellers ville være i forskningen. Det viser desuden en respekt for de involverede og et signal om, at de har en særlige ekspertise i kraft af deres førstehåndsoplevelser (Beresford, 2000).

Både forskning og praksis inden for det sociale arbejdes felt har tendens til at styre efter den ovenstående præsenterede ambition om at inddrage brugerne. Lars Uggerhøj, professor inden for det samfundsvidenskabelige og det sociologiske felt, præsenterer denne involvering af brugerne som et ideal i mødet med borgerne i det sociale arbejde (Uggerhøj, 2003). Selvom dette ideal hersker i det sociale arbejde, udtrykker Uggerhøj (2003) dog samtidig, at det er tvivlsomt, hvorvidt dette ideal gør sig gældende i praksis. Med dette peger han på en uoverensstemmelse mellem idealerne og realiteterne, der eksisterer i det sociale arbejdes praksis.

Denne uoverensstemmelse finder vi blandt andet dokumenteret i følgende undersøgelse: *'Inddragelse i praksis - En undersøgelse af unges inddragelse i sagsbehandling og familiearbejde i Aalborg kommune'*, udarbejdet af Maja Lundemark Andersen, Lene Ingemann

Brandt og Lars Uggerhøj (2016). Undersøgelsen bygger på femten observationer af forskellige typer af kommunale møder med unge og har blandt andet fokus på, hvordan og i hvor høj grad de unge inddrages i mødet. I undersøgelsen udvikles en rangstige, der indikerer, hvor henholdsvis 'aktiv' eller 'passiv' den unge er (Andersen, Brandt & Uggerhøj, 2016). Overordnet konkluderes det i undersøgelsen, at der generelt hersker et ønske om at inddrage de unge i det sociale arbejde, hvormed idealet om dette kan siges at være til stede. Samtidig konkluderes det dog, at størstedelen af inddragelsen placerer sig nederst i den nævnte rangstige og dermed ikke slår igennem med idealet i realiteten (Andersen, Brandt & Uggerhøj, 2016). Dette kan således overføres til Uggerhøjs (2003) pointe om, at der eksisterer en uoverensstemmelse mellem idealet og realiteten. Forklaringer på netop denne uoverensstemmelse, set i forhold til at brugerinddragelse sjældent slår igennem i realiteten, har Uggerhøj (2003) en række bud på. I nærværende speciale vil disse bud ikke blive udfoldet og diskuteret. Vi vil begrænse diskussionen til at omhandle hvilke udfordringer og vanskeligheder, der opstår ved brugerinddragelse i netop dette speciale. Dette tages primært op til sidst i specialet, der har karakter af at være diskuterende.

## **5.2. Brugerinddragelse i nærværende speciale**

Med afsæt i ovenstående afsnit omkring brugerinddragelse vil det uddybes, hvordan brugerinddragelsen overordnet kommer til udtryk i netop dette speciale.

I nærværende speciale vil de unge ikke blive involveret i selve udførelsen og udformningen af specialet og herunder i udformningen af metoden. Vi vil dog argumentere for, at brugerinddragelsen på trods af dette forekommer i specialet og har en signifikant betydning. Dette kommer blandt andet til udtryk ved, at specialets metode og fokus bliver rettet mod de unge. Specialets fokus på de unge bevirker blandt andet, at vi ønsker at kontakte de unge selv frem for eksempelvis at kontakte deres forældre, undervisere og sagsbehandlere eller eksempelvis politikere, forskere og fagpersoner inden for området. Med dette fokus ønsker vi at signalere, at de unge har en vigtig stemme, hvormed deres førstehåndsviden synes at være et vigtigt udgangspunkt i forbindelse med at undersøge betegnelsen 'unge med særlige behov'. På denne måde tilslutter vi os Beresford i forhold til tanken om, at brugerne har en unik viden, der nødvendigvis må inddrages i forskningen, og at denne viden må respekteres på lige fod med al anden viden i specialet.

På baggrund af ovenstående kan der argumenteres for, at specialet i høj grad vil have et fokus på brugerne frem for en decideret inddragelse af brugerne. Med afsæt i diskussionen om

brugerinddragelse i praksis, kan der rejses kritik over for specialets faktiske brug af brugerinddragelse. Der kan sættes spørgsmålstejn ved, om det reelt er en inddragelse af brugerne eller blot er inddragelse af brugernes viden, som forekommer. Der kan således argumenteres for, at vi, på trods af ønsket om at inddrage de unge, ikke just formår at gøre dette i praksis, og at vi dermed ikke hæver os over den fremlagte problematik. Dette kan pege på, at der i nærværende speciale, ligesom Uggerhøj fremlægger det, opleves udfordring og modstridende kræfter i forbindelse med at anvende brugerperspektivet.

Udover at være præget af brugerperspektivet vil specialet være præget af en lang række videnskabsteoretiske beslutninger, der redegøres for i det følgende afsnit.

## 6. Videnskabsteori

I bogen '*Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*' af Lars Fuglsang, Poul Bitsch Olsen & Klaus Rasborg (2014) beskrives det, hvordan videnskabsteorien kan indgå i samfundsvidenskabelige projekter på tre forskellige måder. Den første strategi er, at projektet tager direkte udgangspunkt i en videnskabsteoretisk problemstilling, hvor videnskabsteorien indgår som en del af forskningsspørgsmålet. Den anden strategi går på, at videnskabsteori inddrages som refleksion gennem alle projektets afgørende valg. Den tredje strategi er videnskabsteori ad hoc, hvor projektgruppen tager videnskabsteoretiske diskussioner op, når de viser sig relevante (Fuglsang, Olsen & Rasborg, 2014). Nærværende speciale placerer sig et sted mellem anden og tredje strategi ved at have et overordnet videnskabsteoretisk perspektiv, som påvirker projektets afgørende valg, men med inddragelse af supplerende videnskabsteoretiske perspektiver, hvor de viser sig relevante. Følgende afsnit har til formål at eksplicitere den overordnede videnskabsteoretiske orientering, som specialet er orienteret mod.

Det skal slås fast, at der inden for videnskabsteori hersker en lang række vidensbegreber og videnskabsteoretiske perspektiver, der spænder bredt, men at der i indeværende speciale kun udfoldes en brøkdel af de videnskabsteoretiske spændingsfelter og vidensbegreber, der eksisterer.

### 6.1. Videnskabsteoretiske valg

Med afsæt i problemformuleringen for specialet er ambitionen at undersøge menneskers oplevelse og forståelse, hvormed der fremsættes et overordnet fokus på individet og dennes virkelighed (Pedersen, 1999). Dette kommer ligeledes til udtryk gennem specialets fokus på brugerinddragelse.

Ydermere kan det siges, at emnet tilgås på meningstydende vis, idet der fokuseres på at få indsigt i menneskers subjektive verden, hvormed der tages afstand til eksempelvis strukturalisme, der søger efter samfundsmæssige forklaringer (Juul & Pedersen, 2012). Selvom vi overordnet afgrænser os fra strukturalisme, findes dette ikke uvæsentligt, hvorfor dette perspektiv inddrages i specialets analyserende og diskuterende dele.

Med ovenstående beskrevet vidensinteresse nærmer vi os blandt andet de videnskabsteoretiske retninger, fænomenologien og hermeneutikken, der ligeledes har subjektet i fokus samt dets oplevelser, tolkninger og livsverden (Juul & Pedersen, 2012). Hvad der blandt andet er særegent for fænomenologien, er søgen efter at opnå viden, som den viser sig, ved at forskeren sætter sin forforståelse i parentes og dermed møder feltet åbent og forudsætningsløst (Juul & Pedersen, 2012). Denne tilgang kritiseres fra et hermeneutisk perspektiv, hvor der sættes spørgsmålstegn ved, hvorvidt det er muligt at gå forudsætningsløst til feltet (Juul & Pedersen, 2012). Denne antagelse tilslutter vi os i nærværende speciale, og er af den overbevisning, at det ikke er muligt for os i forskningsøjemed at fralægge vores grundlæggende forforståelse for feltet. I nærværende speciale er det således hermeneutikken, som repræsenterer den primære videnskabsteoretiske orientering specialet nærmer sig.

I det følgende afsnit redegøres der for overordnede hermeneutiske principper, som vil præge specialet. Supplerende videnskabsteori og perspektiver præsenteres ad hoc gennem specialet, når de findes relevante.

## 6.2. Hermeneutikken

Grundlæggende kan hermeneutikken siges at være en fortolkningsvidenskab, hvor fortolkning ses som et grundlæggende element i *væren i* og *tilgangen til* verdenen (Højberg, 2014). Det vil sige, at fortolkning kan anskues både ontologisk og epistemologisk inden for hermeneutikken, alt efter hvilken hermeneutisk skole man orienterer sig mod (Juul & Pedersen, 2012). Den metodehermeneutiske skole anser fortolkning som en metode til at opnå den mest sande og korrekte forståelse og bygger således på et epistemologisk princip (Juul, 2012). Omvendt anskues fortolkning ontologisk, ifølge den filosofisk hermeneutiske skole, hvilket betyder, at mennesket i sig selv anskues som et forstående og fortolkende væsen (Højberg, 2014). Begge skoler har været inspirationskilde for nærværende speciale og vil løbende blive uddybet og anvendt.



Det følgende afsnit er en teoretisk redegørelse af forforståelser og fordomme, fra den filosofisk hermeneutiske skole. Begreber fra den metodehermeneutiske skole beskrives senere i specialet i forbindelse med metoden.

### 6.2.1. Forforståelser

I den filosofisk hermeneutiske skole fremgår det, at forforståelser og fordomme udgør en forståelseshorisont, som er medbestemmende og vigtig i forskerens orientering, handlen og forståelse af verden (Højberg, 2014). Ordet forforståelse angiver, at der altid er en tidligere forståelse, som går forud for en nuværende forståelse. Dette betyder, at man som forsker eller fortolker aldrig går til et fænomen forudsætningsløst, men er påvirket af en forforståelse (Højberg, 2014). Forforståelser kan blive udfordret eller sat i spil, når forskeren møder genstandsfeltet. Derfor skal forskeren være opmærksom på at være åben, hvis vedkommende skal forsøge at skabe en forståelse af genstandsfeltet. Denne konstante vekslen mellem forforståelse og nye forståelser beskrives i den filosofisk hermeneutiske skole, som '*den hermeneutiske cirkel*'.

I indeværende speciale, synes vores forforståelser at blive bragt i spil indirekte såvel som direkte i specialeprocessen, hvorfor det findes vanskeligt at redegøre for *alle* vores forforståelse. Den *indirekte* påvirkning henviser til, at vi ikke altid er bevidste om, hvornår vores forforståelser bringes i spil. Som forsker, kan man ikke altid frigøre sig fra den verden, man lever i, men vil altid være indskrevet i en verden af betydninger og forståelser, som man ikke selv er bevidst om (Juul, 2012). Forforståelser kan således være vanskelige at være bevidste om til fulde, og dermed være vanskelige at afgrænse og definere specifikt. Den mere *direkte* påvirkning, som vores forforståelser har ydet til processen, vil vi forsøge at præsentere og sætte aktivt i spil løbende i specialet. Der redegøres i det følgende for den forforståelse, vi som forskere indledningsvist tilgik specialeprocessen med.

Helt grundlæggende kan det hævdes, at vores valg af specialeemne er påvirket af vores forforståelser, som medvirker til, at vi har en nysgerrighed og undren inden for netop dette emneområde.

Nærværende speciales fokus synes helt grundlæggende at udspringe af en forforståelse af, at betegnelsen 'unge med særlige behov' ukritisk bliver anvendt i flæng i daglig tale såvel som i praksis. Med ukritisk menes der en forforståelse af, at betegnelsen anvendes uden yderligere refleksioner over, hvordan det defineres, hvem det omhandler og hvilken effekt, det har på de unge, som det omhandler. Vores forforståelse var således, at der inden for området er et 'videnshul' i

forhold til at definere, hvem de unge helt konkret er. I forlængelse af denne forforståelse indledtes en søgning af viden og litteratur på området. I denne proces kan det siges, at vi opnåede en ny forståelse, der således bevirkede, at vi tilgik specialet med en ny forforståelse af emnet. Denne forforståelse kan siges at komme til udtryk i specialets problemfelt. Problemfeltet i indeværende speciale kan således anskues som et konkret udtryk for den forforståelse, vi indledte specialeprocessen med.

## 7. Sammenspil mellem teorierne

I det følgende afsnit præsenteres kort refleksioner over, hvordan de to primære teoretiske bidrag spiller sammen.

Et centralt spørgsmål, som har givet anledning til refleksion og diskussion, har været, hvordan en fortolkningsvidenskab som hermeneutikken stemmer overens med en ambition om at inddrage brugerne, og hvorvidt disse kan forenes i ét og samme speciale.

Som tidligere nævnt kan fortolkning siges at være hermeneutikkens grundsten, hvormed vi som forskere inddrager *vores* forståelse og dermed deltager aktivt i fortolkningsprocessen. Denne erkendelse, kan der argumenteres for, strider imod principperne inden for brugerperspektivet, hvor grundtanken og ambitionen er at få *de unges* perspektiv og viden i fokus. Her ønskes det at rette fokus mod de unge og undgå 'forurening' fra andre perspektiver såsom forældres, fagpersoners og politikeres.

Med ovenstående in mente rejses således spørgsmålet om, hvorvidt det er *vores* viden eller *de unges* viden, der har interesse for os. Hertil vil vi pointere, at det er ambitionen at være interesserede i *de unges* viden. Vi er dog, som nævnt, af den overbevisning, at vi ikke kan undgå, at vores viden og herunder forforståelser influerer specialeprocessen. Vores forforståelser ændres desuden løbende, i overensstemmelse med den hermeneutiske cirkel, hvormed nye forståelser opstår.

# Metode

## 8. Valg af metode

Problemformuleringen i nærværende speciale indkapsler en undren og nysgerrighed på de unges egen forståelse og oplevelse af betegnelsen 'unge med særlige behov'. Da det kvalitative forskningsinterview netop synes at kunne give adgang til en dybdegående beskrivelse af individers perspektiver, erfaringer, viden, holdninger og fortolkninger med mere, fandt vi dette anvendeligt som dataindsamlingsmetode i nærværende speciale (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi er opmærksomme på, at der også er andre metoder som kan være relevante og anvendelige i specialet. Disse andre metoder er der taget højde for i specialeprocessen, og disse afgrænses nærværende speciale sig fra at redegøre yderligere for.

Udover at vælge et kvalitativt forskningsinterview som metode faldt valget på den semistrukturerede interviewform (Kvale & Brinkmann, 2009). I de følgende afsnit præsenteres refleksioner og valg i forbindelse med denne metode.

### 8.1. Semistruktureret interview

Det semistrukturerede interview er karakteriseret ved både at indeholde strukturerede og ustrukturerede dele. De strukturerede dele har til formål at give interviewet en bestemt retning, hvilket egner sig godt til besvarelser af bestemte problemformuleringer (Kvale & Brinkmann, 2009). I specialet er der formuleret en konkret problemformulering, som søges besvaret, hvorfor den strukturerede del med fordel giver interviewet en bestemt retning og struktur. De mere ustrukturerede dimensioner af interviewet giver rum for, at interviewer kan undersøge og følge op på besvarelser fra informanterne (Kvale & Brinkmann, 2009). Da problemformuleringen lægger op til at undersøge de unges forståelser og oplevelser, giver den ustrukturerede dimension mulighed for og rum til, som interviewer, at være lydhør over for de unges besvarelser og følge op på dem intuitivt i interviewsituationen. I det følgende afsnit uddybes, hvorledes det strukturerede og ustrukturerede kom til udtryk i praksis.

### 8.1.1. Den strukturerede del

Den strukturerede del af interviewet kom blandt andet til udtryk ved brugen af en interviewguide, der fremgår af Bilag 1. Interviewguiden bestod af henholdsvis en briefing, en debriefing og en række spørgsmål. Disse elementer beskrives i det følgende.

Interviewet blev indledt med en briefing, der havde til hensigt at informere om en række forhold omkring interviewet. Herunder blev formålet med interviewet blandt andet præsenteret. Formålet med båndoptageren blev beskrevet samt medhjælperens rolle i rummet. Desuden blev informanterne oplyst om deres anonymitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Briefingen havde også til formål, at skabe en god kontakt, således at den unge turde tale frit og åbne sig for interviewerens (Kvale & Brinkmann, 2009). Det var her vigtigt for os at understrege, at *de* havde en viden, der kunne hjælpe *os*, at der ikke var nogle rigtige eller forkerte svar, og at de endelig bare skulle afbryde os, hvis der var noget, som stod uklart.

Interviewet blev afsluttet med en debriefing, der tjente til det formål at opsummere og gengive essensen af interviewsvarene i samarbejde med informanten, for at få verificeret svarene (Kvale & Brinkmann, 2009). I debriefingen var der også mulighed for, at den unge kunne tilføje afsluttende kommentarer eller stille spørgsmål angående interviewet. Det var desuden vigtigt for os at udtrykke en stor taknemmelighed for, at de havde lyst til at bruge tid på at hjælpe os, og at deres medvirken var til stor hjælp.

Mellem briefing og debriefing forekom interviewspørgsmålene, der i kraft af problemformuleringen havde til formål at undersøge de unges forståelse af betegnelsen 'unge med særlige behov' samt deres oplevelse af at blive betegnet som en ung med særlige behov. I interviewet var det forsøgt både at tage hensyn til tematik og dynamik (Kvale & Brinkmann, 2009). Den tematiske del henleder til spørgsmål, som er relateret direkte til forskningsemnet, mens den dynamiske del henleder til spørgsmål, der skal fremme et positivt samspil og holde samtalen i gang (Kvale & Brinkmann, 2009). Kunsten ved udformningen af interviewspørgsmålene var således at stille relevante og skarpe spørgsmål i overensstemmelse med problemformuleringen, og samtidig stille mindre relevante spørgsmål, der til gengæld havde til formål at skabe en god og behagelig dynamik. Det var desuden vigtigt gennem de tematiske spørgsmål både at få svar på deres forståelse af betegnelsen 'unge med særlige behov' såvel som deres oplevelse af at blive betegnet som en ung med særlige behov. I forhold til deres forståelse af betegnelsen 'unge med særlige behov' blev der eksempelvis stillet spørgsmålene: "*Hvad kan ellers være særlige behov?*" og "*Tænk du selv, at du er en ung med særlige behov?*". I forbindelse med at undersøge deres oplevelse af at blive betegnet

som en ung med særlige behov blev der udformet et tænkt eksempel, som de unge skulle forholde sig til. Det lød som følger: *“Hvis vi nu forestiller os, at jeg skulle fortælle Charlotte/Anna om, at jeg havde mødt dig (unge), og at du var en ung med særlige behov. Hvad ville du så tænke om, at jeg sagde det om dig?”*. De unges forståelser og oplevelser blev desuden undersøgt på mere ustruktureret vis, som beskrives i det følgende afsnit.

### 8.2.2. Den ustrukturerede del

Udover at interviewet har været struktureret af en interviewguide med en række faste spørgsmål, har det også været præget af en række ustrukturerede dimensioner.

Den ustrukturerede del kom til udtryk ved muligheden for at følge op på udsagn gennem undersøgende spørgsmål, som ikke var nedskrevet i interviewguiden. Et sådan undersøgende spørgsmål kunne være: *“Kan du sige noget mere om det?”* eller *“Kan jeg få dig til at uddybe det?”*.

Den ustrukturerede del kom desuden til udtryk ved muligheden for at ændre i rækkefølgen og formuleringen af spørgsmål i interviewsituationen, med henblik på at kunne forfølge specifikke svar fra den unge (Kvale & Brinkmann, 2009). Et redskab vi anvendte i forbindelse med at forfølge specifikke svar og fortællinger, var brugen af *aktiv lytten*. Aktiv lytten forudsætter, at man som interviewer forholder sig nysgerrigt til den unge, samtidig med at man fralægger sig egne holdninger og tanker om emnet (Andersen, Hygum & Villumsen, 2015).

Aktiv lytten kan have en anerkendende og empatisk effekt på den unge og styrke vedkommendes følelse af at blive set og hørt i interviewsituationen (Andersen, Hygum & Villumsen, 2015).

Denne opfølgning og åbenhed over for de unge og deres udtalelser finder vi inspiration fra i den filosofiske hermeneutik. Her er netop åbenhed og lytten essentielt både for at mening kan opstå, og for at parterne samtidig kan forstå hinanden. Når interviewerens og informantens forståelseshorisonter mødes, kan der argumenteres for, at disse ‘smelter sammen’, hvilket kaldes horisontsammensmeltning (Højberg, 2014 & Juul, 2012). Ideen om horisontsammensmeltning inspirerer os i vores forsøg på at nærme os de unges forståelser. Derfor er det også vigtigt, at der i interviewsituationen er rum for, at både interviewer og informant lytter til hinanden og kan stille opfølgende spørgsmål ved tvivl, for at kunne forstå hinanden. Der kan ligeledes argumenteres for et fænomenologisk præg i denne tilgang, da åbenhed og nysgerrighed over for informanten prioriteres højt.

Overordnet er kunsten ved udførelsen af interviewet at navigere mellem den strukturerede del og samtidig give plads til at 'gå ned af andre veje' samt at følge op på diverse udsagn jævnfør den ustrukturerede del. Ambitionen er en balance mellem de forskellige dimensioner, hvor begge dele kommer til sin ret. Fylder den strukturerede del for lidt, kan der være en risiko for manglende besvarelse på problemformuleringen, og fylder den ustrukturerede del for lidt, kan der være risiko for at miste spontane og uventede svar fra de interviewede (Kvale & Brinkmann, 2009). Der ligger således en stor opgave hos interviewer, der i selve interviewsituationen løbende skal vurdere, hvilke udsagn der skal forfølges, og hvilke der skal ikke, hvor meget interviewguiden skal følges, og hvor meget der skal afviges fra den (Kvale & Brinkmann, 2009).

## 9. Udvælgelse af STU

Efter beslutningen om at udføre en række semistrukturerede interviews, skulle informanterne til disse skaffes. Der er opnået adgang til unge, der går på en STU, gennem tilbuddet PMU. PMU er et tilbud i Nordjylland for unge med særlige behov. Her tilbydes en lang række af aktiviteter, som det fremgår af Figur 1:



*Figur 1: Oversigt over PMU's forskellige tilbud for unge med særlige behov.*

Med afsæt i problemformuleringen er det udelukkende unge, der følger et STU-forløb, som vi er interesseret i. Da der i forvejen var kontakt til stedet gennem anden sammenhæng, fandt vi det oplagt at kontakte netop dem. Her kom vi i kontakt med forstanderen for PMU, som dermed kan siges at være gatekeeper til feltet, idet han havde autoritet til at give os adgang til organisationen (Kristiansen & Krogstrup, 1999). Når der fremover i specialet refereres til henholdsvis STU og PMU, skal disse forstås som værende det samme.

## 10. Udvalgelse af informanter

I udvælgelsen af informanterne blev der opstillet et minimumskriterie i forhold til, at informanterne skulle gå på en STU. Med dette kriterium kunne vi sikre, at informanterne var i alderen 16-25 år og således karakteriseret som unge. Vi kunne desuden være sikre på, at de unge var betegnet som havende særlige behov, jævnfør STU's optagelseskriterie herom. Da der ikke var et ønske om at sammenligne de forskellige besvarelser, behøvede de udvalgte informanter ikke nødvendigvis at 'ligne' hinanden, hvorfor der ikke var opsat flere kriterier. Vi ønskede at tilgå feltet med åbenhed og dermed ikke afgrænse vores sample som forskere med afsæt i en forforståelse, hvilket ligeledes underbygger beslutningen om ikke at opstille flere kriterier. Samplets størrelse blev sat til seks interviews på baggrund af ønsket om en dybdegående forståelse frem for en generalisering eller typificering af datamaterialet.

På trods af vores ønske om et minimum af kriterier i forbindelse med udvælgelse af sample kan det ikke udelukkes, at forstanderen, i udvælgelsen af de unge, selv har opsat nogle kriterier. Da forstanderen kender eleverne, er det muligt, at han har udvalgt informanterne på baggrund af eksempelvis kendskabet til deres kognitive niveau eller deres i forvejen interesse for feltet. I relation hertil kan det nævnes, at en gatekeeper ofte vil interessere sig for og måske bekymre sig om det billede af organisationen, som forskeren tegner med sine beskrivelser og analyser (Kristiansen & Krogstrup, 1999). Da forstanderen fungerer som gatekeeper i nærværende speciale, kan der således også være en mulighed for, at han har udvalgt informanterne på baggrund af, hvem han tror vil fremstille STU/PMU på en god måde. Vi har således ikke kontrol over, hvorvidt forstanderen selv har opsat nogle kriterier for de unges medvirken, hvilket kan forvrænge resultaterne.

## 11. Tilpasning af interview

*”Den ideelle interviewperson findes ikke – forskellige mennesker egner sig til forskellige typer af interviews (...)”* (Kvale & Brinkmann, 2009: 187).

Således står der skrevet i Steinar Kvale og Svend Brinkmanns bog *’Interview’*. Dette suppleres med pointen om, at nogle mennesker er vanskeligere at interviewe end andre, men at det er interviewerens opgave at skabe de bedste forudsætninger for, at interviewet lykkes.

På baggrund af dette forholdte vi os til specialets målgruppe med henblik på, at vurdere hvorvidt og hvorledes interviewet yderligere skulle tilpasses vores informanter. Vi forsøgte derfor at undersøge vores informanter yderligere ved at tage udgangspunkt i PMU’s hjemmeside, hvor vi vidste, at alle vores informanter kom fra. På PMU’s hjemmeside fremgår det, at elever, som er i målgruppen for en STU, har særlige behov (PMU, 2019). Dertil står det beskrevet, at de særlige behov ofte skyldes boglige-, indlærings-, eller funktionsmæssige vanskeligheder (PMU, 2019). På baggrund af denne nye forståelse opstod der en bekymring for, hvorvidt vores interview var for ambitiøst og dermed ville være for vanskeligt at udføre, i tilfælde af svære kognitive udfordringer hos en eller flere af de unge. Det kan således siges, at vi fik en ny forståelse af målgruppen, der afledte nogle ændringer i interviewet med det sigte at matche interviewet bedre til vores informanter.

Den første ændring, der blev foretaget, var længden af interviewet. Udgangspunktet var på dette tidspunkt, at interviewet skulle vare 45 - 60 minutter. Med denne nye forståelse af målgruppen blev det tydeligt, at den planlagte tidsramme muligvis ville være for lang. Bekymringen gik på, hvorvidt de unge kunne forblive koncentreret i den planlagte tidsramme, hvorfor den blev justeret til 30 minutter.

Med denne nye forståelse af målgruppen og tanken om at justere interviewet, fik vi desuden kendskab til brugen af kreative metoder. Kreative metoder bygger på mere opfindsomme processer, eksempelvis gennem drama eller tegning (Andersson et al, 2011). Disse kan bruges som konstruktive værktøjer, der kan hjælpe informanten med at beskrive og analysere deres oplevelser (Andersson et al, 2011). Refleksionerne omkring inddragelse af kreative metoder var baseret på at hjælpe de unge, ved at give dem mulighed for at udtrykke sig på flere måder end blot verbalt (Fargas, McSherry, Larkin & Robinson, 2010).



### 11.1. Brugen af 'tegning'

Med afsæt i ovenstående ønske om at inddrage en kreativ metode blev 'tegning' valgt som hjælpende middel i interviewet, hvorfor vi udviklede opgaver med afsæt i dette. Vi udarbejdede fire ark med konturen af et menneske med dertilhørende titler: *'En ung med særlige behov'*, *'En ung uden særlige behov'*, *'Det gode ved, at man siger, at du har særlige behov'* og *'Det svære ved, at man siger, at du har særlige behov'*. Arkene skulle præsenteres på forskellige tidspunkter i interviewet med en opfordring til at tegne eller skrive på papiret, og dermed stimulere de unge til at udtrykke sig på anden vis end verbalt.

En masse overvejelser og argumentation for brugen af 'tegning' i interviewet, blev grundigt udarbejdet. I forbindelse med dette blev metoden nøje holdt op mod målgruppen i forsøget på at opnå det bedst mulige match. På trods af de mange fordele ved at anvende 'tegning' i interviewet, som en anden udtryksform, blev det dog vurderet, at dette sandsynligvis også ville blive for krævende i tilfælde af, at de unge havde kognitive vanskeligheder. Denne vurdering omhandlede blandt andet en forståelse af, at betegnelsen 'unge med særlige behov' er for abstrakt og udefineret, til at kunne tegnes.

Med denne nye forståelse blev vi opmærksomme på, at det stimulerende materiale, som vi ville bringe ind i interviewet, skulle være mere konkret samt let at forstå og forholde sig til. En måde at konkretisere emnet på faldt derefter på brugen af fotos.

### 11.2. Brugen af fotos

Siden 1980'erne er fotos brugt i en lang række af sammenhænge til at fremkalde en respons og er kendt under navnet 'photo-elicitation technique', eller på dansk 'fotoelicitering' (Hurworth, Clark, Martin & Thomsen, 2005). Teknikken har flere variationer, som afhænger af, hvem der tager fotografierne, og hvordan de inddrages i forskningen. Der er forskel på, om det er informanterne selv, der tager fotos, som giver mening for dem, eller om det er forskeren, der præsenterer nogle fotos som en del af interviewet. Da betegnelsen 'unge med særlige behov', som tidligere nævnt, kan være abstrakt, var vi bekymrede for, hvorvidt alle de unge kunne formå selv at tage relevante fotos. På baggrund af dette valgte vi at inkludere fotos i interviewet udvalgt af os på forhånd. Brugen af fotoelicitering betragtes som en teknik, der er meget velegnet til studier af menneskers oplevelser og bruges ofte, når forskeren er interesseret i individuel fortolkning og forståelse af specifikke omstændigheder (Pretto, 2015). Dette understøtter yderligere, hvorfor brugen af fotos i interviewet kan gavne vores besvarelse af problemformuleringen, der netop har omdrejningspunkt i individers forståelser og oplevelser.

Inddragelse af fotos har den effekt, at det fungerer som en form for 'ice-breaker'. Den åbner desuden op for at involvere den unge i interviewet på en måde, hvor den unge lettere kan tale om svære emner, ved at finde en form for tryghed i at tale om et foto i tredjeperson (Pretto, 2015). Fotografiene er således med til at skabe en distance fra det personlige, der kan gøre det lettere at tale om emnet. Med dette in mente ønskede vi at starte ud med at vise fotos, i et forsøg på at starte interviewet mere distanceret fra den unge, og herefter langsomt komme tættere på denne, i takt med at en tryghed blev opbygget.

### 11.2.1. Udvalgelse af fotos

I forlængelse af beslutningen om at anvende fotos skulle det vurderes hvilke fotos, der skulle bringes ind i interviewet, og ligeledes hvordan de skulle bringes ind.

Da vi fandt det vanskeligt at tage fotos af 'unge med særlige behov' og 'særlige behov' i sig selv, besluttede vi at samle en række fotos, der sammen skulle afbilde en konkret ung med særlige behov. Det var ambitionen at skabe et konkret eksempel på en ung med særlige behov, som kunne anvendes til at tale ud fra i tredjeperson. Ved at have en konkret person med konkrete karakteristika at tale ud fra, var det håbet, at de unge kunne relatere til personen og dermed lettere kunne tale om det at have særlige behov. De forskellige fotos skulle således afbilde en person, der på den ene eller anden måde mindede om dem selv, eller nogen de kender.

Samlingen af fotos, der skulle afbilde en konkret ung med særlige behov, blev kædet sammen og præsenteret i form af en kort fortælling. For at gøre fortællingen om den fiktive unge så realistisk som muligt, fandt vi inspiration fra en række videoklip fra henholdsvis forskellige STU-tilbud samt fra andre tilbud for unge med særlige behov. Ud fra dette blev der udformet en fortælling med afsæt i både de problematikker og fremtidsdrømme, som de unge her talte om.

I praksis blev der udviklet to variationer af fortællingen, med variation af hovedpersonens køn, som et yderligere forsøg på at skabe mest mulig genkendelse hos den unge i interviewet. Sad vi over for en dreng, blev fortællingen om Niklas præsenteret, mens fortællingen om Marie ville blive præsenteret, i tilfælde af at interviewet var med en pige.

Fortællingen var forholdsvis kort på baggrund af den tidligere beskrevet bekymring om de unges kognitive niveau. Ved at holde historien meget kort, ønskede vi at mindske mængden af informationer, der skulle huskes, såvel som at forkorte koncentrationstiden.

På baggrund af ovenstående refleksioner og research blev historien og de dertilhørende fotos, som ses i Boks 1, udvalgt.

| Fotos der præsenteres for den unge.                                                | Fortællingen der kæder de præsenterede fotos sammen.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>Niklas/Marie er 17 år og går på en STU. Niklas/Marie kan godt lide at lave mad og vil gerne være kok. Niklas/Marie har rigtig svært ved at koncentrere sig og sidde stille, når han/hun skal lære noget. Han/hun har også brug for nogle faste rammer i hverdagen, da det skaber en tryghed for Niklas/Marie. Derfor er STU et rigtig godt sted for ham/hende, fordi han/hun både kan øve sig i at lave mad, og få hjælp til at koncentrere sig og til at strukturere hverdagen. Niklas/Marie kan godt lide at gå på STU, fordi han/hun har fået nogle nye venner, og fordi han/hun ikke føler sig anderledes, men kan være sig selv.</p> |

*Boks 1: Fotos og dertilhørende fortælling anvendt i interviewsituationen*

I forbindelse med udvælgelsen af fotos af særlige behov samt udviklingen af historien om Niklas og Marie, kom vores forforståelser aktivt i spil. Selvom vi opsøgte inspiration fra internettet, kan vi ikke frigøre os fra, at vi, i vores udvælgelse og udformning af disse elementer, var under påvirkning af vores forforståelser.

En anden opmærksomhed ved at anvende fotos, som er udvalgt af os som forskere, er risikoen for, at de unge bliver bundet af de muligheder, som vi tilbyder gennem fortællingen. Der kan være en fare for, at de unge, i det øjeblik vi præsenterer nogle mulige særlige behov, stirrer sig blinde på netop disse og ikke formår at gå væk fra historien. Ved at gøre de særlige behov konkrete er der således en risiko for, at det bliver *for* konkret. Det blev dog stadig vurderet, at de unge havde gavn af at få en konkret historie præsenteret til at tale ud fra, hvorfor dette blev vedtaget. Dilemmaet om den foruddefinerede fortælling tages op igen i specialets *Del - 2*.

## 12. Refleksioner om interviewsituationen

Af dette afsnit fremgår forskellige refleksioner om selve interviewsituationen, som blev diskuteret og nedskrevet forud for og under dataindsamlingsprocessen. Der vil især være fokus på interviewerens rolle samt de overvejelser, der er gjort for at skabe en positiv oplevelse både for intervieweren og i særdeleshed for informanten, i et forsøg på at fremme den unges deltagelse.

### 12.1. Magt

I et kvalitativt forskningsinterview, som ligeledes fremgår i indeværende speciale, vil der altid være et asymmetrisk magtforhold mellem forskeren og informanten (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette kommer blandt andet til udtryk ved, at det er os, der har igangsat og defineret interviewsituationen, at vi har bestemt emnet, at det er os, der stiller spørgsmål, og at det er os, der beslutter hvilke besvarelser, der skal følges op på. I forlængelse af dette kan det desuden fremhæves, at interviewet er en form for envejsdialog, hvor det er interviewerens rolle at stille spørgsmål, og informantens rolle at svare (Kvale & Brinkmann, 2009). Der vil således opstå et asymmetrisk magtforhold mellem den unge og os i interviewsituationen.

Der kan argumenteres for, at magtrelationen hverken kan eller skal elimineres, men at det stadig er vigtigt at reflektere over den magt, som er på spil, og hvilken rolle denne spiller i interviewet. Dette har vi således været opmærksomme på, og er desuden opmærksomme på, hvilke faktorer der i interviewsituationen henholdsvis styrker og mindsker magtforholdet. I det følgende beskrives forskellige elementer, der synes at påvirke dette magtforhold. Elementerne kan ligeledes siges at påvirke hvorvidt den unges deltagelse bliver fremmet eller ej.

### 12.2. At fremme den unges deltagelse

I interviewsituationen forsøgte vi at placere os fysisk på samme side af bordet som den unge. Ved at sætte os ved siden af den unge ønskede vi at signalere en form for sidestilling rent fysisk og dermed også i relationen. Denne handling kan desuden forstås som havende en symbolsk betydning af samhørighed og solidaritet (Christensen & Warming, 2013).

Vi var desuden, som interviewere, opmærksomme på vores sprog. Vi var bevidste om, at vi, som studerende på en kandidatuddannelse, er påvirket af et akademisk miljø, hvilket i høj grad kan påvirke sprog og adfærd på bevidst og ubevidst vis. Det blev forsøgt at neddæmpe det akademiske sprog i interviewet med de unge, således at vi som interviewere fremstod letforståelige. Dette for at fremme et godt samspil, holde samtalen i gang, og indbyde informanterne til at tale om oplevelser

og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2009). Med afsæt i denne opmærksomhed blev der blandt andet arbejdet med de specifikke ordvalg i interviewguiden. Eksempelvis omtalte vi ikke interviewet som et *interview* i briefing, men introducerede det for den unge som værende en *snak*.

Foruden sproget gjorde vi os ligeledes overvejelser vedrørende den ydre fremtræden. Vi var opmærksomme på, at vi i de unges øjne kunne fremtræde formelle, og at dette eventuelt kunne give associationer til personer fra kommunalt regi (Kristiansen & Krogstrup, 1999). Det indtryk der gives, kan have en vigtig betydning for relationen til informanten og dermed informantens deltagelse, hvorfor vi fandt det vigtigt at være bevidste om dette (Kristiansen & Krogstrup, 1999). Vi besluttede at iføre os afslappet tøj, som et forsøg på at gøre situationen og vores fremtræden mindre formel, samt et forsøg på at spejle de unge (Kristiansen & Krogstrup, 1999).

På baggrund af disse ovenstående betragtninger, blev der desuden udført pilotinterviews (Kvale & Brinkmann, 2009). Fokus i pilotinterviewene var både at få afprøvet og trænet interviewguiden, men særligt også at øve den ustrukturerede dimension af interviewet. De ustrukturerede elementer fremgår som de mest komplicerede at træne, fordi den enkelte informant og dennes kognitive færdigheder og personlighed fremgår som en ukendt faktor for interviewer. Pilotinterviewene havde til formål at styrke validiteten i specialet, såvel som at forberede en så god interviewsituation for de unge som muligt.

## Del - 2

---

I de følgende afsnit fremgår først en præsentation af informanterne, dernæst transskriptionsstrategien for specialet og herunder en kritisk refleksion, som opstod under transskriberingen. Disse afsnit udgør en overgang fra de nu præsenterede metodiske valg og overvejelser, til den efterfølgende analysestrategi og analyse, som tager form herefter.

### 13. Informanter

Specialets informanter udgøres af seks unge, som fremmødte til interviewet, hvoraf to var piger og fire var drenge. Informanterne befandt sig desuden i aldersgruppen 17 – 21 år. I nærværende speciale blev de unge først benævnt henholdsvis informant A, B, C, D, E og F, i henhold til den rækkefølge, de blev interviewet i. Disse seks bogstaver, som repræsenterer de seks unge, ændrede vi dog senere til seks navne, der fik disse bogstaver som forbogstav.

Dette gjorde vi med afsæt i en ny forståelse, der opstod undervejs i specialeprocessen, som handlede om vigtigheden af at arbejde med de unge som mennesker, frem for som bogstaver. Navnene synes til en vis grad at personificere de unge, når de omtales i analysen. De unges navne er fiktive, for at sikre deres anonymitet, som også nævnes i interviewets briefing med de unge. Navnene på de unge blev således: Astrid, Bastian, Chris, Ditte, Emil og Felix. På trods af ønsket om at se de unge som mennesker med navne, afgrænser vi os fra at beskrive de unge yderligere. Dette fordi datamaterialet i højere grad skal forstås og analyseres som en samlet enhed, frem for adskilt og opdelt for hver enkelt informant.

### 14. Transskribering

De seks interviews blev optaget på en diktafon, der herefter blev overført som lydfil til vores computere. Efter at have lavet en transskriptionsstrategi blev lydfilerne transskriberet til tekstdokumenter. I transskriptionsstrategien var der fokus på at få detaljer som grin, tøven og intonation med, mens anerkendende ord blev udeladt. Dette blev udeladt, da der i nærværende speciale ikke er et primært fokus på interaktionen mellem interviewer og informant, men derimod på dybdegående vis at undersøge de unges forståelser og oplevelser. Fokus var således primært på den unge og er desuden argumentet for at inddrage grin, tøven og intonation med videre, da dette synes at kunne være et udtryk for deres forståelse og oplevelse af betegnelsen ‘unge med særlige behov’.

Efter at transskriberingerne blev udført, og empirimaterialet forekom i tekstform, blev det tydeligt at bemærke, hvor vi som interviewere blev ledende i vores spørgsmål. Da vi er opmærksomme på, at ledende spørgsmål kan påvirke empirimaterialet, finder vi det relevant i det følgende at redegøre og undersøge dette nærmere, førend analysestrategi og analysen præsenteres.

## 15. Ledende spørgsmål

Ledende spørgsmål er spørgsmål, der leder informanten til at komme med et bestemt svar (Kvale & Brinkmann, 2009). I nærværende speciale kan dette siges blandt andet at fremgå i den fortælling, som vi fremsætter for de unge. Fortællingen om henholdsvis Niklas og Marie, kan i sig selv siges at være ledende, fordi der her fremsættes nogle specifikke særlige behov og således henleder opmærksomheden mod netop disse særlige behov. Dette fandt vi dog ikke havde en negativ påvirkning, da de unge kunne spejle sig i fortællingen. Denne spejling synes at skabe en overvejende positiv genklang hos de unge, hvormed fortællingen virkede til at hjælpe de unge til at sætte ord på deres forståelse og oplevelse af betegnelsen 'unge med særlige behov'.

Ud over at fortællingen forekom ledende, fandt vi også en række ledende spørgsmål i interviewene. Dette fremgår eksempelvis i et uddrag fra interviewet med Bastian:

I: (...) *Hvad kan det ellers være, dét med at have særlige behov?*

B: *Det kan være sådan meget forskelligt.*

I: *Ja? Kan du prøve at komme med nogle eksempler?*

B: *Hmm.. For eksempel hvis man ikke er så god til at koncentrere sig, og så hvis man ikke er så god til lige at huske opgaven eller et eller andet.*

I: *Hm?... Hvad med.. Jeg ved ikke, er der nogle herude, der for eksempel sidder i kørestol?*

B: *Nej, men der er nogle, der er sådan lidt handicappede eller sådan, hvad skal man sige.*

I: *Ja. Så det kan også være.. både sådan, måske sådan lidt et fysisk handicap, kan man sige det?*

B: *Ja.*

Af citatet fremgår det, hvordan vi som interviewere med vores agenda om at få indsigt i særlige behov, ikke stilles tilfreds med besvarelsen, at særlige behov kan være: "*Meget forskelligt*". Vi, som interviewere, tilbyder desuden eksemplet med det fysiske handicap som et særligt behov, hvortil Bastian blot tilslutter sig. Det kan siges, at Bastian ikke selv initierer dette svar, hvormed 'fysiske handicaps' som særlige behov, ikke kan siges nødvendigvis at høre til hans forståelse af særlige behov. På denne måde kan ledende spørgsmål siges at have en indvirkning på vores datamateriale, hvor det bliver vanskeligt at skelne *deres* oprigtige forståelse og oplevelse af betegnelsen 'unge med særlige behov' fra *vores* ledende forståelse. Eksemplet tjener således til at vise, hvordan ledende

spørgsmål kan have en umiddelbar negativ virkning på empirimaterialet og dermed på vores besvarelse af problemformuleringen, som netop bygger på empirimaterialet.

Ledende spørgsmål kan omvendt også have en positiv virkning. Ligesom det blev oplevet positivt med en fortælling, der vakte genklang hos de unge, kan ledende spørgsmål tjene til en fælles udforskning. Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) kan de ledende spørgsmål siges at være på linje med den hermeneutiske understregning af fordommens rolle, hvor intervieweren aktivt indgår i meningsskabelsen (Kvale & Brinkmann, 2009). Det afgørende er ikke nødvendigvis, hvorvidt der opstår ledende spørgsmål eller ej, men fokus bør i stedet være på *hvor* spørgsmålene leder hen, og hvorvidt de skaber en ny og værdifuld viden for specialet. Et eksempel herpå fandt vi blandt andet i interviewet med Felix, hvor et ledende spørgsmål fører Felix til at tale om 'normalitet', et emne der ellers ikke var en del af interviewguiden. En helt ny viden kan siges at komme på banen, som kan være værdifuld for specialet.

Som det fremgår af ovenstående afsnit, kan de ledende spørgsmål siges både at have haft en negativ og en positiv virkning på empirimaterialet. Vi oplevede desuden, at det hos nogle af informanterne var mere nødvendigt end hos andre, at anvende ledende spørgsmål. Hos dem, der svarede meget begrænset, fandt vi det meget anvendeligt at være ledende for at få gang i samtalen.

I sammenhæng med ovenstående vil vi desuden pege på vores begrænsede erfaring med forskningsmæssige interviews, der nødvendigvis også har haft en indflydelse på empirimaterialet. Retrospektivt kunne vi blandt andet have ønsket os, at anvende de ledende spørgsmål mere varieret. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver, hvordan brugen af ledende spørgsmål, der bevidst går i den 'forkerte retning', kan anvendes for at afprøve styrken af informanternes udsagn (Kvale & Brinkmann, 2009). På den måde kunne ledende spørgsmål anvendes som et redskab til at afprøve styrken af de unges forståelse af særlige behov. Dette kunne anvendes til at øge reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2009).

På baggrund af dette kan vi ikke afgøre, hvorvidt informanternes svar forekommer på eget initiativ eller på baggrund af at blive ledt dertil. Med ovenstående retter vi en opmærksomhed mod, at vi er bevidste om at vores viden er begrænset, og at det er på dette grundlag, vi arbejder. Vi er således opmærksomme på, at empirimaterialet, der anvendes i den følgende analyse, kan være påvirket af netop dette.



## 16. Analysestrategi

En analysestrategi har til formål at skabe en struktureret vej fra rå data til det ønskede mål (Olesen, 2018.). I nærværende speciale skal analysestrategien anvendes til at organisere datamaterialet på en sådan måde, at det kan svare på problemformuleringen. Da den strukturerede vej fra rå data til det ønskede mål er særegen for specialet, indebærer strategien nødvendigvis en lang række beslutninger tilegnet netop denne undersøgelse. Med afsæt i dette vil det først klarlægges, hvilke overordnede perspektiver der præger analysen, hvorefter mere praksisnære valg og strategier beskrives.

### 16.1. Overordnet valg

Inden for videnskaben findes det væsentligt at sondre mellem forståelse og forklaring, da det generer forskellige former for viden og forskellige måder, hvorpå denne viden opnås (Olesen, 2018). Videnskabelige forklaringer bygger på en vision om at udpege årsager og virkninger, samt at forstå disses interne relation (Olesen, 2018). Videnskabelige forståelser bygger derimod på en forestilling om, at det er vigtigt at indfange aktørernes perspektiv. I nærværende speciale søges der gennem problemformuleringen netop at indfange de unges perspektiv, hvorfor specialet søger efter forståelse. Den forstående analysetradition spænder fra hermeneutikken og fænomenologien til sprogfilosofi samt symbolsk interaktionisme og mikrosociologi (Olesen, 2018). Da metoden i nærværende speciale har haft en videnskabsteoretisk orientering mod hermeneutikken, fandt vi det oplagt ligeledes at lade hermeneutikken præge analysen.

Mere specifikt vil analysen overordnet være præget af metodehermeneutikken og den dertilhørende antagelse om, at al erkendelse kommer i en vekslen mellem helheds- og delforståelse (Juil, 2012). I metodehermeneutikken argumenteres der for, at forskeren forstår genstandsfeltet ud fra en intuitiv helhedsopfattelse, når vedkommende møder genstandsfeltet. På baggrund af denne helhedsopfattelse forstår forskeren de enkelte dele. Fokuserer forskeren ikke blot på de enkelte dele isoleret, men også i den sammenhæng de optræder i, ændres den intuitive helhedsopfattelse, som optog forskeren i starten. Denne vekslen mellem helhed og del skaber en cirkulær bevægelse, der tilsammen giver meningsskabende viden og erkendelse (Juil, 2012). Denne cirkulære bevægelse betegnes i metodehermeneutikken som den hermeneutiske cirkel, og udviser således et epistemologisk princip ved at beskrive, hvordan forskeren kan gå frem i forskningen for at opnå viden og erkendelse (Juil, 2012). I nærværende speciale vil empirimaterialet blive lyttet til og læst i sin helhed, blive opløst i mindre dele og vil blive sat sammen i nye sammenhænge. Denne dekonstruering og rekonstruering har til formål at skabe nye forståelser af materialet ved at arbejde med det på forskellige måder.

Metodehermeneutikken suppleres i analysen med inspiration fra blandt andet Grounded Theory og hermeneutisk meningsfortolkning. Grounded Theory kan overordnet siges at blive anvendt til at ordne og systematisere empirimaterialet, mens den hermeneutiske meningsfortolkning kan siges at blive anvendt i selve analysen af empirimaterialet. Disse bidrag tiltænkt at kunne udvide vores forståelse af materialet.

Med henblik på at være metodehermeneutikken og den hermeneutiske cirkel tro, startede vi med at tilnærme os et intuitivt helhedsbillede af de unge. Dette gjorde vi ved at lytte til de seks interviews, hvor der var fokus på, hvad der faldt os ind, og hvad vi sansede. Indskydelserne og sansningerne blev noteret og gemt til senere brug. Med afsæt i denne intuitive helhedsopfattelse var næste fase præget af at opdele materialet i mindre dele. Dette foregik som en kodningsproces inspireret af Grounded Theory, der vil blive beskrevet i det følgende afsnit.

## 16.2. Grounded Theory

Som tidligere nævnt i metodeafsnittet var tilgangen i selve interviewet præget af åbenhed over for informanterne, i et forsøg på at skabe mening gennem horisontsammensmeltning (Højbjerg, 2014 & Juul, 2012). Denne tilgang er ligeledes gældende i analysen, hvor det forsøges at tilgå empirimaterialet så åbent som muligt. Vi tilslutter os det hermeneutiske perspektiv og erkender, at vi som forskere ikke kan fortolke uafhængigt af vores forforståelser, men vil dog forsøge at tilgå empirimaterialet så åbent som muligt (Højbjerg, 2014). Med denne vision om en åben tilgang findes inspiration fra den fænomenologiske analyseform Grounded Theory, hvor forskeren ligeledes anstrenger sig for at gå forudsætningsløst til materialet (Kvale & Brinkmann, 2009). I Grounded Theory arbejdes der med forskellige faser af kodninger, som nærværende speciale har ladet sig inspirere af.

Den første fase kaldes en åben kodning, hvor det foreliggende empirimateriale kodes detaljeret (Olesen & Carlsen, 2018). I nærværende speciale foretog vi en åben kodning af de forskellige interviews ved at give de enkelte udsagn overskrifter. Hensigten var at 'glemme' problemformuleringen og tilgå interviewene så åbent som muligt. I modsætning til den første gennemlytning, hvor der var fokus på at få et helhedsbillede, var der her fokus på at kigge på udsagnene opdelt og få en ny forståelse af udsagnene herigennem.

Den åbne kodning kastede en masse koder af sig, der i den efterfølgende fase, den selektive fase, blev samlet i kategorier (Olesen & Carlsen, 2018). På baggrund af den åbne og den selektive kodning opstod følgende kategorier på tværs af interviewene:

- *Specifikke behov*
- *Behovet for at være aktiv/praktisk*
- *Supplere andre med særlige behov*
- *Medicin*
- *Vilje*
- *At kæmpe for det man vil*
- *At få hjælp*
- *Læring*
- *Hvad er normalt*
- *Omtale fra andre*
- *At bære masker*
- *Udseende*
- *Positiv forståelse af STU*
- *De unges møde med kommunen*
- *Drømme og interesser*

De to første faser fra Grounded Theory anvendes i nærværende speciale til at skabe struktur og overblik over informanternes udsagn (Kvale & Brinkmann, 2009). Hensigten var desuden at skabe overblik over relevante og mindre relevante koder i forhold til den efterfølgende analyseproces.

I Grounded Theory er målet oftest at opnå ny viden og nye teorier, hvilket den tredje fase afspejler ved at have fokus på at udvikle begreber på baggrund af de tidligere kodninger (Olesen & Carlsen, 2018). I nærværende speciale er det ikke et mål at generere ny teoretisk viden, men derimod at skabe ny empirisk viden, ved at undersøge de unges forståelse af betegnelsen 'unge med særlige behov' samt deres oplevelse af at blive betegnet som unge med særlige behov. Det er således valgt ikke at gå videre med tredje fase fra Grounded Theory. I det følgende afsnit beskrives hvorledes kategorierne fra den åbne og den selektive kodning efterfølgende blev bearbejdet.

### 16.3. Udarbejdelse af emner

Kategorierne fra den selektive kodning, blev opdelt i emner på baggrund af overordnede fællestræk. Inddelingerne fremgår af Skema 1:

| <b>Emne 1:<br/>Konkret<br/>forståelse af<br/>betegnelsen 'unge<br/>med særlige<br/>behov'</b> | <b>Emne 2:<br/>Bredere<br/>forståelse af<br/>betegnelsen 'unge<br/>med særlige<br/>behov'</b>                                    | <b>Emne 3:<br/>Oplevelsen af at<br/>betegnes som en<br/>ung med særlige<br/>behov</b> | <b>Emne 4:<br/>STU</b>                                         | <b>Emne 5:<br/>Erfaring med<br/>systemet</b> | <b>Emne 6:<br/>Passion</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------|
| Specifikke behov                                                                              | Muligheden for at arbejde med de særlige behov, herunder: Medicin, vilje, supplere andre med særlige behov, at få hjælp, læring. | Omtale fra andre                                                                      | Positiv forståelse af STU, herunder: At kæmpe for det man vil. | De unges møde med kommunen                   | Drømme og Interesser       |
|                                                                                               | Hvad er normalitet                                                                                                               | At bære masker                                                                        | Behovet for at være aktiv/praktisk                             |                                              |                            |
|                                                                                               | Udseende                                                                                                                         |                                                                                       |                                                                |                                              |                            |

*Skema 1: Oversigt over emner med dertilhørende kategorier*

Af ovenstående blev det tydeligt, at materialet både bestod af emner, der kunne anvendes til besvarelsen af problemformuleringen og emner, der ikke kunne. Som det fremgår af ovenstående skema, kan *Emne 1* og *Emne 2* anvendes direkte i besvarelsen af problemformuleringens første delspørgsmål: *Hvordan forstår unge, betegnet som unge med særlige behov, denne betegnelse?* Mens *Emne 3* kan anvendes til besvarelsen af andet delspørgsmål: *Hvordan oplever de unge dét at blive betegnet som en ung med særlige behov?*

Af de resterende emner, er det besluttet ikke at forfølge: *Emne 4: STU*, *Emne 5: Erfaring med systemet* og *Emne 6: Passion*. Det vurderes at disse emner vil forskyde fokus i specialet væk fra emnet om særlige behov, og findes derfor ikke umiddelbart relevant i nærværende speciale.

### 16.4. Hermeneutisk meningsfortolkning

Med afsæt i den ovenstående systematisering af empirimaterialet, som har resulteret i en række emner, kan næste skridt siges at være selve analysen. Til analyse af de forskellige emner i nærværende speciale anvendes fortolkningskonteksterne fra hermeneutisk meningsfortolkning som analytisk redskab. Hermeneutisk meningsfortolkning er en form for analyse, der lægger sig op af metodehermeneutikken, idet der både foretages dekontekstualisering og rekontekstualisering af

udsagn inden for bredere referencerammer (Kvale & Brinkmann, 2009). Der veksles således mellem dele og helhed i lighed med den hermeneutiske cirkel. I hermeneutisk meningsfortolkning er der en opmærksomhed omkring, hvordan forskellige spørgsmål, der stilles til en tekst i en analyse, fører til forskellige meninger (Kvale & Brinkmann, 2009). I den hermeneutiske meningsfortolkning er der desuden en opmærksomhed omkring anvendelse af forskellige fortolkningskontekster. Fortolkningskonteksterne har til hensigt at beskæftige sig med interviewets mening på forskellige måder, for at opnå en forståelse heraf. Disse benævnes: *Selvforståelse*, *kritisk commonsense-forståelse* samt *teoretisk forståelse* og gennemgås i det følgende (Kvale & Brinkmann, 2009).

I den første fortolkningskontekst, selvforståelse, formulerer fortolkeren i kondenseret form informantens egen opfattelse af, hvad deres udsagn betyder. Denne fortolkning er således forholdsvis begrænset til informantens selvforståelse, sådan som fortolkeren har forstået det (Kvale & Brinkmann, 2009). Det kan siges, at spørgsmålet, der her stilles, lyder: 'Hvad siger informanten?'. I nærværende speciale indgår der en række uddrag fra de unges egne udtalelser i interviewene, der kan siges at være et udtryk for deres selvforståelser. I den næste fortolkningskontekst, kritisk commonsense-forståelse, rækker fortolkningen ud over informantens selvforståelse (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne fase bliver selvforståelserne, så vidt muligt, fortolket yderligere ved at stille spørgsmålet: 'Hvad siger selvforståelserne om informanten?'. I nærværende speciale vil fortolkningskonteksten, kritisk commonsense-forståelse, i højere grad være et udtryk for vores forståelse, med afsæt i vores viden og forståelse af emnet, frem for en commonsense-forståelse. På baggrund af dette vil denne fortolkningskontekst i resten af specialet omtales som en 'forskers forståelse'.

Den tredje fortolkningskontekst, teoretisk forståelse, anlægger en teoretisk ramme til fortolkning af meningen med et udsagn i interviewet (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne fortolkning tenderer til at overskride både selvforståelsen og forskers forståelse. Der opnås således en yderligere forståelse af empirimaterialet.

#### 16.4.1. Kritiske refleksioner

I forståelseskonteksterne, forskers forståelse og teoretisk forståelse, indgår der en fortolkende proces, hvormed vi som forskere inddrages. Kvale & Brinkmann (2009) pointerer i deres bog, at der almindeligvis forekommer indvendinger mod dette. Indvendingerne går på, at fortolkningen afhænger af forskeren, hvormed forskellige forskere finder forskellige meningsindhold i det samme interview, hvilket fører til, at metoden ikke er videnskabelig (Kvale & Brinkmann, 2009). Jævnfør

Kvale & Brinkmann (2009) indebærer ovenstående indvending et krav om objektivitet, idet et udsagn kun har én og kun én rigtig og objektiv mening. Hertil får analysen således den opgave at finde denne eneste ægte mening (Kvale & Brinkmann, 2009). Modsat dette krav om objektivitet og entydighed, skabes der i hermeneutikken mulighed for en legitim mangfoldighed af fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2009).

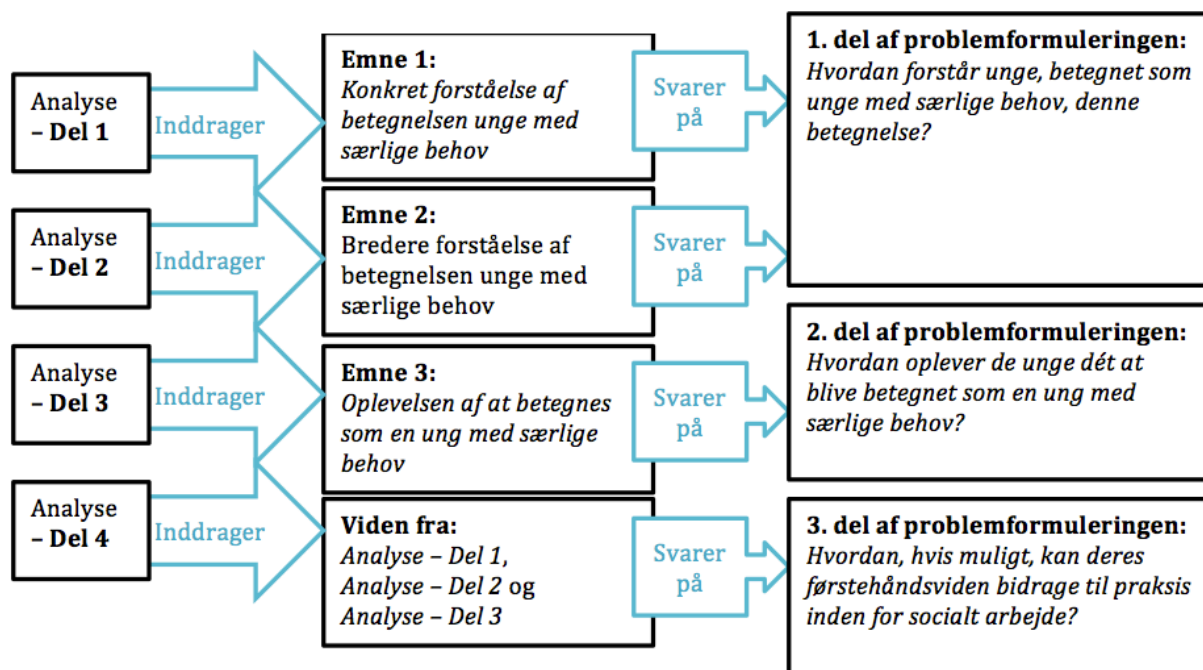
I nærværende speciale bestræbes det at fortolkningerne er forankret i empirimaterialet og dermed i de unges udtalelser. Der anvendes en række forskellige kontekster, tilgange og perspektiver på interviewene, i et forsøg på at undgå at overse vigtige pointer eller blive for fastlåst i et bestemt perspektiv. Der vil desuden være et fokus på, på bedste vis, at argumentere for, hvorledes vi kommer frem til fortolkningerne, for at skabe en gennemsigtighed i forhold til denne proces.

En anden indvending mod fortolkningen, som kan bringes frem her, går på opgavens fokus på de unge. Som tidligere nævnt kan spørgsmålet rejses, hvorvidt en fortolkningsvidenskab og herunder forskerens fortolkning er i overensstemmelse med visionen om at have de unge og deres forståelser og oplevelser i fokus. Efter udførelsen af interviewene med de unge, blev det dog tydeligt, at informanternes besvarelser overvejende var meget korte og forholdsvis begrænsede. Eksempelvis sagde Astrid næsten intet på eget initiativ, men tilsluttede sig blot hvad interviewer sagde. Dette kom til udtryk ved, at Astrid overvejende svarede henholdsvis *“Ja”* og *“Det ved jeg ikke”* til interviewerens spørgsmål.

Et andet eksempel på at besvarelserne forekom meget korte og til tider fattige, var interviewenes varighed. I forvejen var varigheden af interviewene reduceret fra 60 minutter til 30 minutter, mens de i praksis i gennemsnit kun varede 15 minutter. At besvarelserne forekom korte, frem for længere, vil vi argumentere for, kalder på et behov for fortolkning. Med de korte besvarelser ser vi det således nødvendigt at fortolke, for at kunne besvare problemformuleringen. Dog skal det slås fast endnu en gang, at fortolkningerne ikke blot bygger på 'gode ideer', men er dybt forankret i interviewet.

## Analyse

Følgende analyse er delt op i fire dele. De første tre dele har afsæt i de emner og dertilhørende kategorier, som tidligere er præsenteret i Skema 1. Den fjerde del bygger på viden fra de tre første dele af analysen. Figur 2 har til hensigt at tydeliggøre og forklare denne opbygning.



Figur 2: Overblik over analysens fire dele

Som det fremgår af Figur 2, anvendes hver analysedel til besvarelsen af et af de tre delspørgsmål fra problemformuleringen. I alle analysens dele vil de tre forståelseskontekster desuden anvendes aktivt, i et forsøg på at opnå en bedre forståelse af de unges udsagn.

## 17. Analyse - Del 1

### Emne 1: Konkret forståelse af betegnelsen 'unge med særlige behov'

I den følgende analysedel gennemgås og analyseres *Emne 1: Konkret forståelse af betegnelsen 'unge med særlige behov'*, med henblik på at besvare problemformuleringens første delspørgsmål: *Hvordan forstår unge, betegnet som unge med særlige behov, denne betegnelse?*

I specialets problemfelt fremlægges et ønske om, at besvarelsen af problemformuleringen kan bidrage til at konkretisere og udvide betegnelsen 'unge med særlige behov'. Dette med henblik på at bidrage med viden, der blandt andet kan hjælpe UU-vejlederne i deres vurdering af, hvilke unge der

hører til netop denne målgruppe og således kan berettiges en STU. Der tages udgangspunkt i, hvad de unge konkret beskriver som særlige behov, i et forsøg på at kunne definere særlige behov ud fra et brugerperspektiv. *Emne 1: Konkret forståelse af betegnelsen 'unge med særlige behov'* kan netop siges at indbære disse konkrete beskrivelser af særlige behov, hvorfor dette findes relevant for problemformuleringens besvarelse.

### 17.1. Konkrete særlige behov

I Skema 2 præsenteres de særlige behov, som direkte nævnes af informanterne. Et X ud fra informanten er et udtryk for, at den unge har defineret netop dette som et særligt behov. Skemaet er valgt for at overskueliggøre empirimaterialet samt tydeliggøre, at netop dette emne omhandler forholdsvis konkrete og specifikke beskrivelser.

|                                              | Astrid | Bastian | Chris | Ditte | Emil | Felix |
|----------------------------------------------|--------|---------|-------|-------|------|-------|
| Behov for struktur                           | X*     |         |       |       |      | X*    |
| Koncentrationsbesvær                         |        | X*      |       |       |      | X*    |
| Udfordringer med at huske opgaver            |        | X       |       |       |      |       |
| Svært ved at styre sin økonomi               |        | X*      |       |       |      |       |
| Fysiske handicaps                            |        | X       |       |       |      | X     |
| Svært ved at sidde stille                    |        | X*      | X*    |       | X*   |       |
| Kan ikke have mere end tre opgaver af gangen |        |         | X*    |       |      |       |
| ADHD                                         |        |         | X*    |       | X*   | X*    |
| Højt energiniveau                            |        |         |       | X     |      |       |
| Lavt energiniveau                            |        |         |       | X     |      |       |
| Sociale udfordringer                         |        |         |       | X*    |      |       |
| OCD                                          |        |         |       | X     |      |       |
| ADD                                          |        |         |       | X*    |      |       |
| Ordblindhed                                  |        |         |       | X*    |      | X*    |
| Udfordringer med matematik                   |        |         |       | X*    |      |       |
| Udfordringer med ens temperament             |        |         |       | X     |      |       |
| Udfordringer med ens følelser                |        |         |       | X     |      |       |
| Frygten for at blive dømt af andre           |        |         |       | X     |      |       |

*Skema 2: Særlige behov som nævnes af informanterne*



Ovenstående skema kan siges at være et udtryk for de unges selvforståelse, idet der her arbejdes med det, som informanterne direkte siger. Svares der på problemformuleringen ud fra denne forståelseskontekst, kan det antages, at de unge forstår særlige behov som værende de behov, der nævnes i skemaet.

Ud fra en forskers forståelse kan denne simple udlægning dog ikke stå ukritisk, da det de unge siger direkte om særlige behov, ikke nødvendigvis kan siges at være et udtryk for deres forståelse af særlige behov. Det kan ligeså vel være et udtryk for, hvad de tror vi gerne vil have dem til at sige, og i øvrigt hvad vi leder dem til at svare, jævnfør tidligere præsenterede afsnit '*Ledende spørgsmål*'. At fremlægge besvarelsenerne i et skema kan desuden kritiseres for at lægge op til en kausalitetstænkning, idet vi indikerer, at lede efter en meget bestemt og konkret sammenhæng (Ejrnæs & Guldager, 2008). Da vi i nærværende speciale læner os op ad en fortolkningsvidenskab, tager vi afstand fra en sådan kausalitetstænkning, og det følgende vil derfor have til hensigt, på undersøgende vis, at nuancere hvordan vi kan forstå og fortolke de unges udsagn i forhold til de konkrete særlige behov.

I det følgende analysedel undersøges, hvordan de unges selvforståelser af særlige behov fra Skema 2, står i relation til deres egne særlige behov.

## **17.2. Særlige behov i relation til egne særlige behov**

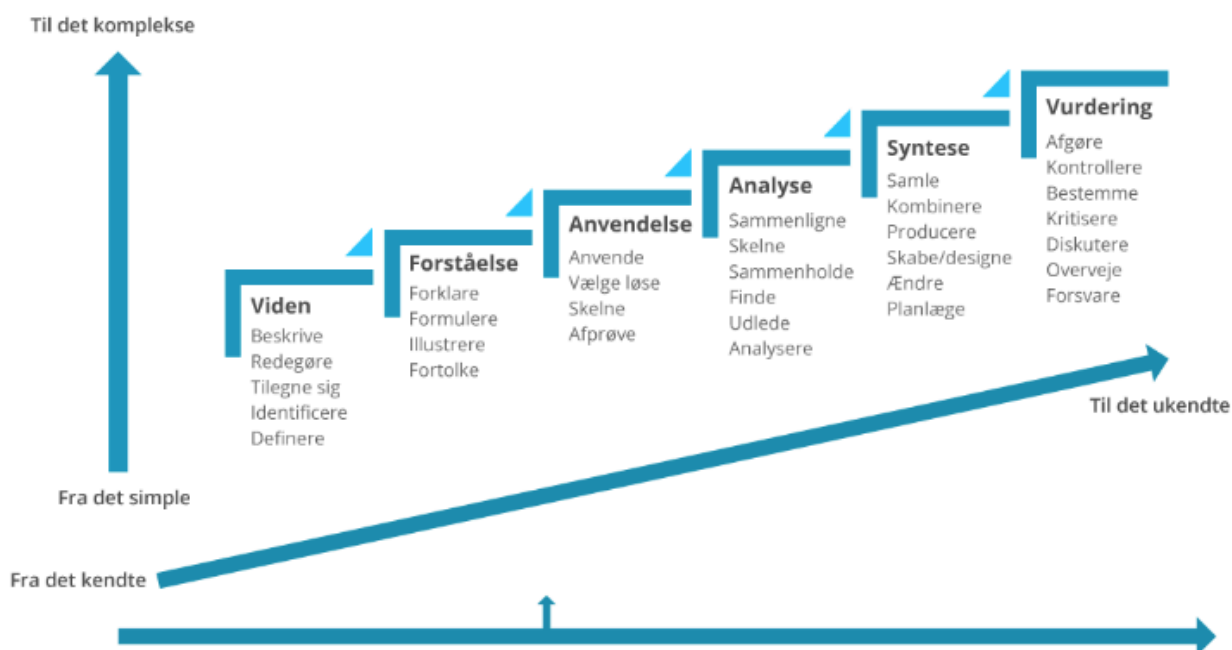
Med afsæt i selvforståelserne af særlige behov i Skema 2, finder vi det interessant, at flere af informanterne nævner diagnosen Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) som et særligt behov. ADHD er, jævnfør WHO's ICD-10 diagnosesystem, kendetegnet ved udfordringer med at skabe overblik og struktur i hverdagen, samt udfordringer med indlæring på grund af 'indre uro' og kropslig understimulation (Nyboe & Hvalsøe, 2012). I interviewet associerer majoriteten af de unge specifikt de særlige behov med koncentrationsbesvær, manglende overblik og behov for struktur samt udfordringer med at sidde stille. Der ses således en stor lighed mellem de særlige behov, som listes i Skema 2, og karaktertrækkene ved ADHD. Hvorfor det netop er disse karakteristika, som nævnes, kan muligvis bygge på, at flere af de unge nævner, at de selv har ADHD. Det kan således indikeres, at de særlige behov som de unge nævner, er knyttet til deres egne særlige behov, hvorfor disse bærer præg af udfordringer ved diagnosen ADHD.

Kigges der nærmere på, hvad informanterne nævner som særlige behov, fremgår det netop, at de unge overvejende nævner særlige behov, som de selv har. For at tydeliggøre, hvornår de unge nævner et særligt behov, som de selv har, er X'et i Skema 2 markeret med en stjerne: X\*. Heraf fremgår det således, at Astrid, Chris og Emil kun nævner særlige behov, som de selv har. Bastian og Felix nævner udover deres egne særlige behov, kun henholdsvis en og to andre særlige behov. Ditte nævner flest særlige behov, som går ud over hendes egne særlige behov, idet hun nævner seks. Generelt for de unge er således, at netop det erfarne er vigtigt i forhold til de unges forståelse af betegnelsen 'unge med særlige behov'.

Med afsæt i dette kan vi ud fra en forskers forståelse pege på, at de unges forståelse af særlige behov, har afsæt i deres egne særlige behov. Spørgsmålet, der her kan rejses, bliver ydermere, *hvorfor* definitionen af særlige behov hos de unge, er forholdsvis begrænset til de særlige behov, som de selv har. For at undersøge denne forskers forståelse, vil der i det følgende anvendes den tredje fortolkningskontekst, teoretisk forståelse. Her anvendes teori til yderligere at forstå de unges udsagn og forståelse af betegnelsen 'unge med særlige behov'.

### 17.3. Højere ordens tænkning

Det første forslag til hvorfor de unges definition af særlige behov, knyttes tæt til deres egne særlige behov, omhandler deres kognitive færdigheder. Dette har afsæt i vores forforståelse af, at gruppen med unge, der har særlige behov, har stor risiko for at have kognitive udfordringer. I bogen *'Unge med særlige behov'* fra 2013, skrevet af Karin Overballe og Helle Overballe Mogensen, beskrives det, hvordan unge med særlige behov blandt andet kan have vanskeligheder inden for *Højere Ordens Tænkning* (HOT). HOT er betegnelsen for abstrakt tænkning og metakognition, og omhandler blandt andet evnen til at kunne tænke i begreber, problemløsning, kritisk tænkning, regeltænkning og kreativ tænkning. Overballe & Mogensen (2013) referer til Blooms taksonomi, en model for udvikling af kompleks og abstrakt tænkning, herunder HOT, og fremgår af Figur 3:



Figur 3. Blooms taksonomi

Som figuren viser, kan evnerne siges at gå fra det simple og kendte til det komplekse og ukendte. Det laveste trin er således det mest simple, mens kompleksiteten stiger for hvert trin.

Ifølge Overballe & Mogensen (2013) er det netop de mere avancerede trin: *Analyse*, *syntese* og *den kritiske vurdering*, som er kerneproblematikker hos mange unge med særlige behov. Med dette vil vi pege på, at årsagen til, at de unges forståelse af særlige behov knyttes tæt til deres egne særlige behov, netop skyldes udfordringer med metakognition. At det således skyldes, at de unges kognitive evner ikke rækker til at kunne forstå den abstrakte betegnelse 'unge med særlige behov', når det ikke længere handler om deres egne, konkrete, erfarede udfordringer.

Med dette peger vi således på, at de specifikke særlige behov, som de unge præsenterer, påvirkes af deres kognitive færdigheder. Men hvad hvis de præsenterede særlige behov også påvirkes af os som forskere og interviewere?

Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) er der, som tidligere nævnt, ikke ideelle interviewpersoner. Forskellige mennesker egner sig til forskellige typer af interviews. I forlængelse heraf skriver de:

*”Det er givet, at nogle mennesker er vanskeligere at interviewe end andre, men det er alligevel interviewerens opgave at motivere og fremme interviewpersonernes beskrivelser og indhente interview med masser af viden fra praktisk talt enhver interviewperson”*

(Kvale & Brinkmann, 2009: 188).

Med afsæt i dette citat, kan vi således henlede opmærksomheden mod os som interviewere og stille os kritiske over for vores egen formåen i interviewsituationen. Med dette vil vi pege på muligheden for, at de unges benævnelse af særlige behov forbliver i tæt relation til deres egne særlige behov, fordi vi ikke formår at stille de rigtige spørgsmål. Vi vil pege på, at det kan skyldes, at vi i interviewsituationen ikke formår at stille spørgsmål, der åbner op for og opfordrer til HOT. At vores spørgsmål leder op til de lave trin i Blooms taksonomi: *Viden, forståelse og anvendelse*, og altså ikke leder op til de mere avancerede trin: *Analyse, syntese og vurdering*. Der kan i denne forbindelse endnu en gang henledes til vores begrænsede erfaring med forskningsinterviews, hvilket også læses af tidligere præsenterede afsnit '*Ledende spørgsmål*'. Da interviewguiden blev udformet, var vi ikke opmærksomme på hvilke spørgsmål, der leder til hvilke niveauer i Blooms taksonomi. Heraf kan der peges på, at vi har fået en ny forståelse af interviewspørgsmål og deres forskellige virkninger, gennem et nyhervundet kendskab til Blooms taksonomi. Selvom de unges kognitive niveau kan have en indflydelse på besvarelsernes omfang, mener vi således ikke, at dette nødvendigvis bør have begrænset det empirimateriale vi ender op med.

## 18. Delkonklusion

**Besvarelse af problemformuleringens første delspørgsmål: *Hvordan forstår unge, betegnet som unge med særlig behov, denne betegnelse?***

En besvarelse på problemformuleringens første delspørgsmål kan lyde, at de unge forstår særlige behov som de behov, der fremgår i Skema 2. Det vil sige, at de unge forstår særlige behov som værende: Behov for struktur, koncentrationsbesvær, udfordringer med at huske opgaver, svært ved at styre sin økonomi, fysiske handicaps, svært ved at sidde stille, at man kan ikke have mere end tre opgaver af gangen, ADHD, højt energiniveau, lavt energiniveau, sociale udfordringer, OCD, ADD, ordblindhed, udfordringer med matematik, udfordringer med ens temperament, udfordringer med ens følelser og frygten for at blive dømt af andre. Generelt for de unge er desuden, at deres definition på særlige behov læner sig op ad deres egne erfarede særlige behov. I besvarelsen af problemformuleringen kan vi således pege på, at de unge forstår særlige behov med afsæt i deres egne særlige behov. Hertil peger vi på, at dette blandt andet kan skyldes en begrænsning i de unges kognitive færdigheder, såvel som det kan skyldes vores evner til at stille de rigtige spørgsmål i interviewsituationen.

## 19. Analyse – Del 2

### Emne 2: Bredere forståelse af betegnelsen ‘unge med særlige behov’

I den følgende analysedel gennemgås og analyseres *Emne 2: Bredere forståelse af betegnelsen ‘unge med særlige behov’*, med henblik på yderligere at besvare problemformuleringens første delspørgsmål: *Hvordan forstår unge, betegnet som unge med særlige behov, denne betegnelse?*

Denne besvarelse vil adskille sig fra *Analyse - Del 1*, ved at omhandle et bredere perspektiv på, hvordan de unge forstår betegnelsen ‘unge med særlige behov’. Der vil her ikke blot være fokus på, hvordan de unge forstår særlige behov, men også hvordan de forstår dem i relation til omverdenen.

#### 19.1. En skelnen mellem ‘Dem’ og ‘os’

Af de forskellige informanternes forståelser af særlige behov, synes der at være et fokus på, hvordan og hvorvidt de unge med særlige behov adskiller sig fra andre, der ikke har særlige behov. De unge taler om dette grænsefelt på forskellige måder, hvilket vil indgå i følgende afsnit. I denne skelnen opstår desuden spørgsmålet om normalitet, hvilket ligeledes vil fremgå i afsnittet. I det følgende afsnit vil særligt Chris’ og Felix’ forståelse af grænsefeltet mellem det normale og det afvigende præsenteres og analyseres, da vi finder deres udtalelser om dette emne mest uddybende.

Chris beskriver, at han adskiller sig fra andre, fordi han ikke kan rumme mere end tre opgaver ad gangen. Da vi spørger, hvorfor det ville være rigtigt at kalde ham en ung med særlige behov, svarer han:

*”Fordi det har jeg jo. Jeg har jo nogle lidt mærkelige ting. Kan man sige. For eksempel. Nu kan jeg nævne at en af de særlige behov, jeg har, det er jo det med, at jeg ikke kan have mere end tre opgaver af gangen. Der er jo mange, der kan rumme de der fem til ti opgaver af gangen. Så i den forstand er det jo rigtig nok.”*

Uddraget indikerer, at Chris’ selvforståelse er, at han adskiller sig fra andre ved ikke at kunne have ligeså mange opgaver af gangen som dem. Ud fra en forskers forståelse kan vi pege på, at Chris skelner mellem unge med og uden særlige behov ud fra hvad man *’kan’* og *’ikke kan’*. Med dette eksempel skelner han mellem hvad han *selv* kan, og hvad *mange* kan. Dette *’mange’*, vil vi argumentere for, kan referere til hvad de *fleste* kan, og dermed kan siges at være et udtryk for, hvad

Chris opfatter som normen. Der kan således argumenteres for, at Chris ser sig selv som anderledes fra normen, ved ikke at *kunne* det samme som dem.

Chris taler således indirekte om, hvordan han ser sig selv i relation til normen. Mere direkte, finder vi i interviewet med Felix, at der tales om, hvad der er normalt, og hvad der ikke er normalt. Han siger:

*”Jeg vil mene, at en der sidder i kørestol også har særlige behov. Fordi han kan jo ikke det samme som et normalt menneske.”*

Med dette uddrag kan Felix’ selvforståelse siges at minde om Chris’, ved at folk med særlige behov adskiller sig fra normale mennesker, fordi de ikke *kan* det samme. Både Chris og Felix synes således at opstille en adskillelse mellem dem selv og andre, på baggrund af ens evner til at *kunne* forskellige ting.

I et forsøg på bedre at forstå, hvorfor Felix og Chris skelner mellem ‘dem’ og ‘os’, inddrages en teoretisk forståelse med afsæt i bogen ‘*Social identitet*’ af sociologen Richard Jenkins (2006). Ifølge Jenkins er det umuligt at forestille sig et socialt liv uden en form for bevidsthed omkring, hvem andre er, og hvem man selv er. Denne bevidsthed indgår som en væsentlig del, når vi reflekterer over vores identitet. Jenkins (2006) hævder, at mennesket ikke kan leve sit rutineprægede liv uden en identificering eller viden om, hvem vi selv og andre er. Uden denne skelnen, ville vi ikke være i stand til at forholde os til hinanden på en meningsfuld og konsistent måde (Jenkins, 2006).

Ud fra denne teori kan Chris’ og Felix’ skelnen mellem dem selv og andre, således forstås som en nødvendighed for at forstå deres egen identitet og for at skabe mening. Når de beskriver relationen mellem dem selv og andre, mellem hvad de *selv kan* og hvad *andre kan*, kan det siges at være et udtryk for en refleksion over deres egen identitet.

## 19.2. At arbejde med de særlige behov

Udover at nogle af de unge skelner sig selv fra andre med udgangspunkt i hvad man *kan* og *ikke kan*, synes der at være tegn på, at dette ikke er en statisk størrelse. De unge giver på forskellig vis udtryk for udfordringer, som de arbejder med, i et forsøg på at blive bedre til at *kunne* det.

Følgende afsnit tager afsæt i kategorien ‘*At arbejde med de særlige behov*’ fra Skema 1, da netop denne kategori omhandler udtalelser om muligheden for at arbejde med det man *ikke kan*, med henblik på at *kunne* det.

I interviewet med Emil finder vi en beskrivelse af, hvordan han har arbejdet med sin ADHD. Dette kommer til udtryk i følgende uddrag:

*“Ja, jeg har gået i folkeskole, sådan specialskole med ADHD. Og så har jeg så lært selv, at styre mit temperament, så jeg ikke tager piller længere. Og hvis jeg nu skal, op i noget. Bliver rigtig sur, så går jeg mig en tur med musik i ørerne. Så går jeg en tid. Og så mens jeg går, så tæller jeg inde i hovedet, og så falder jeg ned. Det hjælper mig rigtig meget, og hvis det ikke gør, så tager jeg mig en snak med lærerne, fordi de lytter. De elsker virkelig at hjælpe. Fordi de vil også gerne have, at vi har det godt. Så det er dejligt.”*

Af uddraget synes der at fremgå en selvforståelse af, at Emil arbejder med sin ADHD gennem tillærte strategier til at styre sit temperament, og at dette har resulteret i, at han ikke længere tager medicin. Emil beskriver således, hvordan han arbejder med sine særlige behov.

I forbindelse med dette fokus på håndtering af udfordringer, tilføjer Felix desuden, at hvorvidt man *kan* ting afhænger af ens vilje til at håndtere netop denne udfordring. Hvis man vil det, så *kan* man det. Han siger:

*“Så kan man godt gå i en normal klasse, og tage et normalt arbejde (henviser til en normal person). Selvom mange af dem med ADHD, hvis de gerne vil, så kan de også godt. Eller dem. Hvis de har viljen til det, så kan de godt. Selvom. Det er lige meget, hvad man har. Hvis man vil det, så kan man det.”*

I uddraget synes Felix at indikere, at man som ung med særlige behov kan formå at gå i en normal klasse og tage et normalt arbejde, hvis man har viljen til det. At man kan håndtere sine særlige behov på en sådan måde, at man *kan* det samme som normale mennesker.

Af ovenstående synes det således at fremgå, hvordan de unge arbejder med og håndterer deres særlige behov i forskellige situationer, og at man *kan* normale ting, hvis man har viljen til det. Sættes dette i relation til den tidligere pointe om, at unge med særlige behov adskiller sig fra normalen ved ikke at *kunne* det samme, synes tærskelgrænsen til det normale, pludselig ikke at være så tydelig. Hvad de unge *kan* og *ikke kan* forekommer som foranderlig, hvormed denne skelnen ligeledes kan siges at være foranderlig.

Hvor der tidligere synes at være fundet en tydelig skelnen, tyder denne nye forståelse på, at dette ikke skal forstås ud fra en 'enten-eller' tanke. I det følgende forsøges dette forstået ud fra den tredje fortolkningskontekst, teoretisk forståelse.

### 19.2.1. 'Passere'<sup>1</sup>

Med afsæt i en forståelse af at grænsen mellem hvad man *kan* og *ikke kan* er flydende, finder vi det relevant at inddrage sociologen Erving Goffman i en teoretisk forståelse. Goffman (2010) beskriver, hvordan et individs stigma, det vil sige et karakteristika, der afviger fra normen, kan siges at 'passere', hvis stigmaet ikke kan iagttages af andre. Stigmaet kan omvendt også være af en sådan art, at det er synligt og således kan iagttages og kendes af alle dem, som individet kommer i kontakt med. Goffman (2010) pointerer, at disse ydertilfælde, hvor henholdsvis ingen og alle kender stigmaet, ikke har med hovedparten af tilfælde at gøre. Inden for disse ydertilfælde vil graden af henholdsvis synlighed og hemmeligholdelse variere fra person til person, og synes desuden at være påvirket af for hvem det henholdsvis skal tydeliggøres eller holdes hemmeligt. Ifølge Goffman (2010) er individet desuden i stand til at *vælge* at skjule afgørende information om sig selv, og således 'passere' i en given situation. At 'passere' kan således beskrives som det at kunne begå sig i sociale sammenhænge uden at falde igennem.

Med det teoretiske begreb 'passere' kan Felix' udsagn om, at formå at lave normale ting og have et normalt arbejde, forstås netop som et vellykket forsøg på at 'passere'. Hvis den unge med særlige behov således formår at *kunne* det samme som et normalt menneske, kan individets stigma forblive ukendt, hvormed den unge 'passerer'. Når Emil beskriver, at han har lært at styre sit temperament, kan dette således forstås som en strategi til at 'passere' i situationer, hvor han ellers ville falde igennem.

Udover at håndtering af særlige behov kan siges at være en måde at 'passere' på, kan medicin ligeledes nævnes som et middel til dette. Da vi i interviewet spørger Chris, om han tænker, han har særlige behov, svarer han "*Faktisk ikke*" og begrundet det blandt andet med følgende:

*"Jamen, jeg føler, nu tager jeg jo noget medicin for min ADHD, og så føler jeg jo, at jeg er på lige fod med alle andre"*.

---

<sup>1</sup> *Passere* skrives i nærværende speciale med enkelt anførselstegn: 'Passere'. Dette jævnfør Goffmans typografi i bogen Stigma (2010).



Chris giver udtryk for, at medicinen gør, at hans særlige behov i form af ADHD, ikke kommer til udtryk, hvormed han føler sig på lige fod med alle andre. Ud fra ovenstående teori, kan dette indikere, at medicinen netop hjælper Chris til at 'passere' og således begå sig i sociale sammenhænge uden at falde igennem.

Et sidste eksempel vi finder relevant at inddrage, er fra interviewet med Ditte, hvor hun beskriver at unge med særlige behov kan supplere hinanden gennem de styrker, den enkelte besidder. Hun beskriver hvordan hendes veninde, der er god til at læse, kan hjælpe hende, da hun er ordblind. Denne selvforståelse, kan ud fra den teoretiske ramme om at 'passere', siges at være endnu et udtryk for en strategi til at 'passere' i en given situation.

På baggrund af ovenstående afsnit vil vi indikere, at unge med særlige behov adskiller sig fra andre uden særlige behov ved ikke at *kunne* det samme, men at den enkelte gennem håndtering af disse, gennem vilje og/eller ved hjælp af medicin, kan siges at skjule de særlige behov på en sådan måde, at man formår at 'passere'.

### 19.3. Alle har særlige behov

Indtil videre peger *Analyse - Del 2* på, at unge med og uden særlige behov kan adskilles ved en ret tydelig og fast opdeling, der går på, hvad man *kan* og *ikke kan*. Denne tydelige opdeling synes dog at være mere flydende, idet den enkelte på forskellig vis kan påvirke det man *ikke kan*, således at man *kan* det. Opdelingen mellem unge med og uden særlige behov, synes således at gå fra at være meget tydelig og fast opdelt, til i højere grad at være flydende og foranderlig. I forlængelse heraf finder vi et uddrag fra interviewet med Ditte interessant, hvor denne opdeling synes helt at forsvinde. Uddraget fremgår af det følgende:

I: *Tror du Marie har særlige behov?*

D: *(Trækker vejret dybt)*

I: *Og der er ikke noget rigtigt eller forkert svar.*

D: *Ja, men personligt synes jeg, at alle har særlige behov. Så (griner).*

Når Ditte siger, at alle har særlige behov, kan der ud fra en forskers forståelse peges på, at Ditte således helt undlader at skelne mellem unge med og uden særlige behov. Ved at gøre dette, vil vi indikere at selve grænsen mellem det normale og det afvigende helt ophører. Forståelsen af grænsen

kan siges gennem analysen at gå fra at være fast, til at være flydende og endeligt, med afsæt i ovenstående uddrag, siges helt at ophøre.

At grænsen mellem unge med og uden særlige behov kan siges at variere fra en tydelig opdeling, til en foranderlig opdeling, og slutteligt til helt at ophøre, vil forsøges yderligere forstået ud fra en teoretisk forståelse. Denne teoretiske forståelse tager endnu en gang afsæt i teori fra Goffman og præsenteres i det følgende.

### 19.3.1. En dobbeltrolle i en dramaturgisk teaterforestilling

Nærværende teoretiske forståelse tager afsæt i Goffmans teatermetafor om menneskers samhandlinger (Goffman, 2014). Teatermetaforen udfolder en metaforisk fortælling om hverdagslivet som en dramaturgisk teaterforestilling, hvor mennesker, der indgår i denne forestilling, opfattes henholdsvis som optrædende og som publikum. Teatermetaforen kan siges at bruge dramaturgiske kernebegreber, der blandt andet indbefatter *skuespillere, publikum, rekvisitter, scener, kulisser* og *manuskripter*. Med disse begreber kan adfærd forsøges at blive fortolket som en teatralisk iscenesættelse (Goffman, 2014). På trods af at dramaturgien kan forekomme som et forholdsvist karikeret eller forsimplet billede af interaktioner, synes den at give et forholdsvist stabilt udgangspunkt at fortolke verden ud fra, hvorfor vi finder det anvendeligt til bedre at forstå de unges udtalelser (Goffman, 2014).

Det skal pointeres, at Goffmans teatermetafor og hertil hans øvrige begrebsapparat, er omfattende og spænder bredt, hvorfor inddragelsen heraf i nærværende speciale forekommer begrænset. I det følgende afsnit tages der som nævnt afsæt i teatermetaforen, nærmere bestemt det dramaturgiske begreb, *rolle*, som skuespilleren eller mennesket kan siges at spille.

Goffman (2010) beskriver, hvorledes individet med et stigma kan udspille dobbeltroller. Rollerne, som spilles, foregår i et *normal-afviger-drama*, hvor individet spiller begge roller som henholdsvis afvigende og normal i forskellige perioder i sit liv (Goffman, 2010). Individet kan desuden være i stand til at opføre begge roller samtidigt i sociale sammenhænge. Rollerne som normal og afvigende indgår i samme 'kompleks' og kan siges at være "(...) *skåret ud af ét og samme stykke*" (Goffman, 2010). Hertil hævder Goffman desuden, at en afviger bør betegnes som en *normal afviger*, frem for blot at blive betegnet som en *afviger*.

At rollen som afviger og normal kan eksistere og udspilles på samme tid, synes blandt andet at blive understøttet af eksempler fra interviewene med nogle af de unge i specialet. Dette finder vi blandt

andet i interviewet med Chris. Da vi spørger ham, om han selv tænker, at han har særlige behov, svarer han "*Faktisk ikke*". Da vi senere i interviewet spørger, hvordan han ville have det med, at blive betegnet som en ung med særlige behov, svarer han: "*Det ville jo være rigtig nok*".

Forinden vi lærte om Goffmans teori om den normale-afviger, var vores forståelse af Chris' udtalelser, at de var selvmodsigende. Med afsæt i den nyerhvervede viden, synes dette dog ikke at være tilfældet. Det kan nu indikeres, at der ikke er tale om en selvmodsigelse, men at Chris netop både udspiller rollen som normal og som afviger i den samme menneskelige samhandling, i interviewet. Rollen som normal kan således siges at blive udspillet, når han siger, at han ikke oplever at have særlige behov, mens den afvigende rolle kan siges at blive udspillet, når han udtrykker, at det jo er rigtig nok, at han er en ung med særlige behov.

Denne forståelse af afvigeren, som både normal og som afviger, kan siges at forklare kompleksiteten af grænsefeltet mellem unge med og uden særlige behov. Når Ditte udtaler at alle har særlige behov, og således ikke skelner mellem de normale og de afvigende, kan dette forstås som et udtryk for, at disse roller både kan spilles på forskellige tidspunkter, og at de kan udspilles på samme tid. Af ovenstående fremgår det således, hvordan opdelingen mellem unge med og uden særlige behov, og denne komplekse størrelse, kan forstås ud fra Goffmans teatermetafor.

#### 19.4. Situationelt aspekt

Som en afslutning på *Analyse - Del 2*, vil der i det følgende afsnit inddrages et situationelt aspekt på ovenstående. Det vil sige, at der tages højde for at ovenstående slutninger i forhold til hvad man *kan* og *ikke kan*, hvorvidt man kan ændre det man *ikke kan*, og hvorvidt alle *kan* det samme, må forstås som afhængig af de situationer, den enkelte indgår i. Ud fra Goffmans terminologi kan det beskrives således, at de roller, som de unge kan siges at udspille, ikke kan forstås isoleret fra de omgivelser hvori rollerne skal udspilles. Det følgende afsnit omhandler netop det situationelle aspekt af at forstå de unge, der betegnes som unge med særlige behov.

I et forsøg på at forstå hvilke rammer de unge indgår i, og hvordan de særlige behov skal forstås i en sammenhæng, tages der udgangspunkt i et uddrag fra interviewet med Felix, hvor han taler om at være til køreprøve. Uddraget fremgår af det følgende:

F: *Jeg arbejder med det, men (...) men, det er nok også på grund af, at jeg har ADHD. Så har man jo ikke ret god tålmodighed, og. Det fandt min sagkyndige. Da jeg var oppe til køreprøve, det fandt hun så også ud af. At jeg var meget u... Jeg var ikke så god til at vente på, at alle bilerne var kørt forbi.*

I: *Okay.*

F: *Men. Det blev jeg jo nødt til. Så jeg bestod min køreprøve i mandags.*

Ud fra en forskers forståelse synes det at fremgå i uddraget, at Felix har udfordringer med sin tålmodighed, men at han i den situation, hvor han skal tage sin køreprøve, formår at håndtere denne udfordring. Vi vil pege på at uddraget eksemplificerer, hvordan forskellige situationer stiller forskellige krav til den enkelte. Felix er nødt til at håndtere de særlige behov i denne situation, fordi netop denne situation kræver at han 'passerer', hvis han vil have et kørekort.

I det følgende tages der udgangspunkt i en teoretisk forståelse for yderligere at forstå, hvordan situationen kan siges at påvirke de unge og deres særlige behov. Til dette inddrages forskningsartiklen *'Den videnskabelige forståelse af ADHD fra det psykiatriske perspektiv'* fra 2013, af Christina Mohr Jensen og Hans-Christoph Steinhausen, hvori en introduktion til forskellige forståelser af ADHD udfoldes. Da flere af informanterne i specialet netop har diagnosen ADHD, og da artiklen desuden tager generelle diskussioner om diagnoser og normalitetsgrænsen op, findes artiklen relevant at inddrage.

Ifølge Jensen & Steinhausen (2013) er det vigtigt, ikke at forstå psykiske og fysiske lidelser og forstyrrelser som deterministiske, men at forstå, at disse dispositioner konstant vekselvirker med miljøet. At forstå lidelserne ud fra en sådan vekselvirkning, kan beskrives som *sårbarheds-miljø interaktioner*. Med denne forståelse rettes opmærksomheden mod, at miljøet er af betydning for hvordan de unge, eksempelvis med ADHD, fungerer til dagligt (Jensen & Steinhausen, 2013). Dette kan danne grundlag for at overveje, hvordan mødet med miljøet danner rammen for, at dispositioner bliver til vanskeligheder.

I forbindelse med tidligere afsnit vedrørende håndteringen af særlige behov, kan der således peges på, at hvorvidt de særlige behov forekommer som noget, der må håndteres og arbejdes med eller ej, afhænger af de rammer, den unge skal indgå i. I eksemplet med Felix og hans kørekort, kan selve

køreprøven siges at være en sådan ramme, som han må indgå i, for at få et kørekort. Denne ramme kræver at han er tålmodig, hvorfor han nødvendigvis må håndtere dette.

Vi vil desuden pege på, at STU kan siges at være et sådan miljø, som de unge indgår i, hvori de unges særlige behov må forstås. Et eksempel i relation til dette forekommer i interviewet med Felix. Han beskriver det på følgende måde, da vi spørger ind til begrundelsen for at starte på en STU:

I: (...) *Vi har snakket lidt om ham her Niklas, som går på en STU, og du går jo også på en STU. Hvis du skulle fortælle mig lidt, om dengang du startede her, hvis du kan huske sådan, hvad. Hvilke tanker gjorde du dig om at starte her? Hvorfor var det en god ide?*

F: *Jeg glædet mig.*

I: *Ja, du glædet dig.*

F: *Jo, så kunne jeg komme ned og lave et eller andet.*

I: *Ja, hvordan det? Kan du uddybe lidt?*

F: *Jamen, jeg er meget glad for at lave ting. Og ikke bare sidde stille.. Så. Det er. Nu kører jeg så rundt med pakker (...).*

Af uddraget fremgår det, at Felix netop glædede sig til at starte på en STU, fordi han kunne få lov til at lave noget, frem for at skulle sidde stille. Felix beskriver et andet sted i interviewet, at han har særlige behov, fordi han har svært ved at sidde stille. Ud fra en forskers forståelse, kan der peges på, at Felix muligvis udtrykker glæde for STU, fordi han netop ikke behøver at sidde stille. Dermed kan det siges, at hans særlige behov ikke kommer til udtryk på samme måde, som det ville være tilfældet på en anden ungdomsuddannelse. STU kan siges at skabe en ramme for Felix, der gør, at dispositionen ikke forekommer som en vanskelighed.

Et andet eksempel der underbygger netop denne pointe om, at det særlige ved STU er, at den unge kan være praktisk, findes ligeledes i interviewet med Emil. Da vi spørger ham, hvorfor han tænker, at STU er godt for ham, svarer han:

*”Fordi jeg. Jeg kunne ikke sådan. Jeg var ikke sådan lige vant til at sidde stille og sådan noget. Jeg vil gerne ud og lave noget, sådan praktisk. I stedet for at skulle sidde foran et bord, og ikke sådan lave noget. Jeg vil hellere ud og opleve noget. Jeg vil hellere ud og lave noget. I stedet for bare at sidde stille.”*

Som det fremgår, synes vi endnu en gang at kunne se en sammenhæng mellem glæden for STU og muligheden for at være praktisk. Der skal hertil indskydes, at vi tidligere vurderede *Emne 4: STU* som irrelevant for nærværende speciale. I ovenstående forekommer dette emne alligevel som havende en afgørende betydning, da den netop indbærer kategorierne: *‘Behovet for at være aktiv/praktisk’* og *‘Positiv forståelse af STU’*. Ovenstående sammenhæng mellem glæden ved STU og dens praktiske sigte, synes således at komme til udtryk som en generel tendens ved informanterne.

Med afsæt i teorien vil vi pege på, at de unge ikke oplever eksempelvis udfordringer med at sidde stille og koncentrere sig som værende vanskeligheder på STU, fordi miljøet ikke stiller krav til netop disse færdigheder. Med begrebet *sårbarheds-miljø-interaktioner* kan det således indikeres, at oplevelsen af de særlige behov sandsynligvis er påvirket af det miljø, som de unge færdes i.

Der skal kort nævnes en indvending mod netop denne pointe om, at de unge er særligt glade for STU, fordi de kan udfolde sig praktisk og undgå situationer, hvor de konfronteres med deres særlige behov. En anden årsag til den positive omtale af STU kan skyldes en loyalitet over for STU. Da de unge går på en STU, fordi de er vurderet til ikke at kunne gennemføre en anden uddannelse, kan der peges på, at de unge givetvis føler sig afhængige af netop STU. Dette fordi de unge muligvis har en oplevelse af, at de ikke blot kan skifte til en anden uddannelse efter eget valg. De unge kan af denne grund føle sig nødsaget til, at omtale STU positivt og være loyale herfor. Deres positive fremstilling kan desuden, som tidligere nævnt, bunde i forstanderens udvælgelse af informanterne, der kan være baseret på, hvem der sætter STU i et godt lys.

## 20. Delkonklusion

**Besvarelse af problemformuleringens første delspørgsmål: *Hvordan forstår unge, betegnet som unge med særlig behov, denne betegnelse?***

Af analysen vil vi indikere, at de unge forstår betegnelsen ‘unge med særlige behov’ som noget, der adskiller dem fra normen. Denne adskillelse synes blandt andet at være baseret på, hvad man henholdsvis *kan* og *ikke kan*. I forlængelse heraf vil vi pege på, at deres forståelse indebærer en foranderlighed i forhold til *hvornår* man *kan* og *ikke kan* forskellige ting. I de unges forståelse af betegnelsen ‘unge med særlige behov’ indgår en mulighed for, i forskellige situationer, at *kunne* det samme som normen. Dette kan siges at være et udtryk for, at de unge kan ‘passere’ i forskellige

situationer og således ikke falde igennem i sociale sammenhænge. Der synes således at være en forståelse af, at den enkelte ikke enten er afviger eller normal, men at disse roller kan indtages i forskellige situationer, ligesom Goffman præsenterer det. Grænsen mellem det normale og det afvigende, synes således at være flydende og foranderlig. Vi vil desuden indikere, at de unge forstår de særlige behov, som afhængig af de miljøer herunder situationer, som de indgår i, hvormed foranderligheden endnu en gang kommer til udtryk. Dette kan forstås ud fra teori om sårbarhedsmiljø-interaktioner, der netop retter opmærksomheden mod miljøets betydning for, hvordan dispositioner bliver til vanskeligheder.

## 21. Analyse – Del 3

### Emne 3: Oplevelsen af at betegnes som en ung med særlige behov

I analysens tredje del forsøges der med afsæt i *Emne 3: Oplevelsen af at betegnes som en ung med særlige behov*, at besvare problemformuleringens andet delspørgsmål: *Hvordan oplever de unge dét at blive betegnet som en ung med særlige behov?*

Analysen er delt op således, at det først undersøges *hvem* der betegner de unge, og herefter hvordan de unge *oplever* det at blive betegnet som 'unge med særlige behov'. Vi finder den første del væsentlig at belyse, for bedre at kunne forstå de unges oplevelse i anden del. Første del vil primært bære præg af teori, mens anden del i højere grad tager afsæt i de unges egne udtalelser.

#### 21.1. Hvem betegner de unge som 'unge med særlige behov'?

For at undersøge hvem der betegner de unge som 'unge med særlige behov', tages der udgangspunkt i interviewet med Ditte. Hun siger:

"(...) *Men selvom vi har dén der, skrevet ned på papir, og har de fancy ord (griner)(...)*".

I uddraget henviser Ditte til unge med særlige behov, hvormed hun siger, at unge med særlige behov kan siges at have fancy ord skrevet ned på papir. Ud fra en forskers forståelse vil vi argumentere for, at disse '*fancy ord*', som er skrevet ned, kan være et udtryk for at have en konstateret diagnose. En diagnose som Attention Deficit Disorder (ADD), som Ditte selv har, vil vi argumentere for, netop kan være et sådan '*fancy ord*'. At disse er skrevet ned på papir, vil vi argumentere for kan henvise til de journaler, som læger såvel som psykiatere og psykologer registrerer, i forbindelse med udredning af en diagnose. Med afsæt i dette, mener vi således at kunne argumentere for, at Ditte hentyder til, at

særlige behov er noget, der i velfærdsstatens sociale hjælpesystemer er defineret som diagnoser. Vi vil i det følgende tage afsæt i at argumentationen holder stik, og at det dermed *er* diagnoser, som Ditte taler om i uddraget. Følgende afsnit tager desuden afsæt i en teoretisk forståelse.

Diagnosticeringen, som Ditte nævner, der foregår i sociale hjælpesystemer, kan forstås som en proces hvor menneskelige problemer oversættes til en form for systemsprog (Järvinen & Mik-Meyer, 2003). Individets situation bliver afklaret ud fra institutionelt fastlagte diagnoser og forståelsesrammer. Individet tilpasses således en kategori, der modsvarer de foranstaltninger og handlingsmodeller, som systemet råder over (Järvinen & Mik-Meyer, 2003).

I denne process indgår der desuden et magtaspekt, vi finder væsentligt at belyse yderligere. Først og fremmest kan det indikeres, at denne proces, hvor individets problemer oversættes til systemsprog, kan siges at rumme en forsimpning af menneskelige problemer. Der synes i systemet at være et fokus på bestemte og udvalgte informationer om mennesket i denne proces (Järvinen & Mik-Meyer, 2003). Det kan i denne forbindelse antages, at mennesket ikke bliver set i sin helhed, idet dele af de menneskelige problemer kan siges at blive overset eller negligeret, fordi disse ikke modsvarer de foranstaltninger, som systemet råder over (Järvinen & Mik-Meyer, 2003). Den måde hvorpå mennesket beskrives i det sociale hjælpesystem, og herunder de udvalgte informationer som passer ind i en kategori, kan således siges at få forrang over klientens egen beskrivelse af sig selv og sin livssituation. Det er i denne forrang af kategorien over mennesket, at magten blandt andet kan siges at komme til udtryk.

Af ovenstående kan det desuden indikeres, at der i velfærdsstatens sociale hjælpesystemer synes at være fokus på individets problemer frem for dets styrker og udviklingsmuligheder. Systemet synes således at være baseret på en bestemt type *information* om det enkelte menneske, og herigennem bærer præg af at være en envejskommunikation snarere end *kommunikation*, der baseres på dialog (Järvinen & Mik-Meyer, 2003).

### 21.1.1. Samfundsmæssig indlejring

Hvordan den unge diagnosticeres og kategoriseres i sociale hjælpesystemer, må siges at være påvirket af det samfund, hvori systemerne er indlejret. Ud fra en teoretisk forståelse, vil den tidligere nævnte forskningsartikel af Jensen & Steinhausen (2013) endnu en gang inddrages, der ligeledes diskuterer hvornår en adfærd går fra at være normativ til at være afvigende. De skriver:



*”Uopmærksomhed, hyperaktivitet og impulsivitet har ikke nødvendigvis altid været problematisk, men er problematisk i et samfund som vores, hvor individet forventes at have stor selvstændighed, forventes at kunne udøve effektiv selvkontrol, hvis det skal accepteres og fungere.” (Jensen & Steinhausen, 2013: 48).*

I uddraget rettes der et fokus mod, at de kulturelle og historiske indretninger af samfundet har indflydelse på, hvordan mennesket forstås og hvordan den enkelte fungerer i sin samtid (Jensen & Steinhausen, 2013). Ud fra dette må processen, hvor individets problemer oversættes til systemsprog, være afhængig af samfundets indretning. Samfundets indretning er med til at afgøre, hvad der findes problematisk, og hvad der således er behov for at oversætte til systemsprog. Som det påpeges i uddraget er uopmærksomhed, hyperaktivitet og impulsivitet netop i vores samfund, på netop dette historiske tidspunkt, et problem der må oversættes til ADHD. Dette kan indikere, at samfundets indretning har en afgørende betydning for *hvilke* behov, der kommer til udtryk som vanskeligheder og *hvilke*, der dermed opfattes som særlige.

Ovenstående afsnit vil løbende kobles på nedenstående analyse af de unges oplevelse af at blive betegnet som en ung med særlige behov.

## **21.2. Oplevelsen af at blive betegnet som en ung med særlige behov**

I interviewet med de unge stillede vi spørgsmålet:

*“Hvis vi nu forestiller os, at jeg skulle fortælle Charlotte/Anna (medhjælperen) om, at jeg havde mødt dig, og at du var en ung med særlige behov. Hvad ville du så tænke om, at jeg sagde det om dig?”*

Formålet med spørgsmålet har netop været at undersøge, hvordan de unge oplever, at blive betegnet som unge med særlige behov. Spørgsmålet kan desuden siges at være et udtryk for den kategori, som velfærdsstatens sociale hjælpesystemer har defineret og placeret de unge i. Når vi spørger hvordan det ville være, at blive betegnet som en ung med særlige behov, kan det siges at være et udtryk for, at spørge ind til den betegnelse som systemerne har navngivet som ‘unge med særlige behov’. Vores spørgsmål kan så at sige repræsentere de sociale hjælpesystemers ‘blik’ på de unge. Med spørgsmålet kan det desuden fra Goffmans teatermetafor indikeres, at vi beder de unge om at forholde sig til rollen ‘en ung med særlige behov’, en rolle, der er defineret af systemerne.

I det følgende vil det beskrives hvorledes informanterne forskelligt besvarer spørgsmålet, for efterfølgende at kunne undersøge deres oplevelse af, at blive betegnet som en ung med særlige behov. Der tages udgangspunkt i interviewene med Chris og Ditte med supplement fra interviewet med Emil. Afsnittet med Emil forekommer kortfattet i forhold til de andre to, hvilket er baseret på, at han blot skal anvendes til en yderligere nuancering af de unges oplevelse af, at blive betegnet som en ung med særlige behov.

### 21.2.1. Chris' oplevelse

Da vi i interviewet med Chris stiller spørgsmålet om, hvordan han ville have det med at blive betegnet som en ung med særlige behov, svarer han: *“Det ville jo være rigtig”*. I forbindelse med denne udtalelse oplevede vi, at stemningen i rummet skiftede, hvilket vi finder interessant at belyse. Vi oplevede at hans udtalelse *“Det ville jo være rigtig”*, blev sagt i et andet toneleje end i den forudgående del af interviewet. Ud fra en forskers forståelse oplevede vi en vis form for opgivenhed hos Chris, som vi herefter oplevede var til stede i resten af interviewet. I det følgende vil vi forsøge at forstå Chris' reaktion ud fra en teoretisk forståelse, der endnu en gang tager afsæt i teori af Goffman (2014). Som det ligeledes fremgår tidligere i specialet, synes Goffmans teatermetafor med de dramaturgiske kernebegreber at være anvendelig til at forstå de unge. Denne fortolkningsramme findes desuden relevant at anvende i forståelsen af Chris' reaktion. I det følgende tages der nærmere bestemt udgangspunkt i de dramaturgiske kernebegreber: *Skuespiller* og *publikum*.

Med dramaturgien anlægges et performativt perspektiv på individet, hvor denne kan betegnes som værende en *skuespiller* (Goffman, 2014). Individet er, som skuespiller, optaget af at formidle et bestemt billede af sig selv, som kan siges at være et udtryk for den måde hvorpå individet gerne vil opfattes af sit *publikum*. Med afsæt i den dramaturgiske fortolkningsramme, kan Chris forstås som værende en skuespiller, der optræder på en bestemt måde, på baggrund af det billede han ønsker at tegne af sig selv. Det kan indikeres at den del af interviewet, som går forud for spørgsmålet om, hvad han ville tænke om at blive betegnet som en ung med særlige behov, udgør den del, hvor Chris optræder på den måde, han ønsker at fremstå over for os. Det billede Chris synes at tegne for os, er, at han tidligere har haft en del vanskeligheder, men at han i dag har lært mange ting og befinder sig et sted i hans liv, hvor han opfatter sig selv som værende på lige fod med alle andre. I forhold til den tidligere beskrivelse af rollerne som 'afviger' og 'normal', synes dette billede som Chris fremstiller, at kunne minde om rollen som normal. Vi kan ud fra dette antage, at Chris ønsker at optræde som 'normal' over for os i interviewsituationen.

Yderligere beskriver Goffman (2014), at skuespilleren altid optræder foran et publikum, som kan siges at have en indvirkning på udførelsen af denne rolle. Publikums reaktion kan afsløre om skuespilleren har formået at overbevise sit publikum om netop det billede, som vedkommende ønsker at fremføre af sig selv (Goffman, 2014). Publikum kan på den ene side bekræfte, anerkende og støtte op om den optrædendes selvpræsentation, eller på den anden side afvise og bryde med denne (Goffman, 2014). Med afsæt i denne teoretiske forståelse vil vi indikere at vores spørgsmål om, hvad Chris ville tænke om at blive betegnet som en ung med særlige behov, sætter spørgsmålstejn ved den selvpræsentation, som Chris præsenterer. Det vil sige at op til dette spørgsmål, er Chris' ønskede selvpræsentation bevaret, hvormed det kan siges, at han forbliver i rollen som 'normal'. Da vi stiller det omtalte spørgsmål kan der peges på, at vi minder ham om den kategori som velfærdsstatens sociale hjælpesystemer har placeret ham i, hvormed der opstår en mistro over for det billede, han tegner for os. En mistro over for hans fremførte selv billede. Dette kan, ifølge Goffman, skabe en uoverenstemmelse mellem skuespillerens indre selv billede og den ydre, sociale bekræftede identitet (Goffman, 2014).

Med Goffmans teoretiske begreber vil vi indikere, at kunne forstå Chris' reaktion som et udtryk for, at han erkender at tilhøre kategorien 'unge med særlige behov' ved at sige: "*Det ville jo være rigtig*", men at hans opgivenhed kan være et udtryk for, at det bryder med det billede, han ønsker at fremstille. Sættes dette i relation til magten i velfærdsstatens sociale hjælpesystemer, vil vi påpege, at denne accept ikke nødvendigvis skal forstås som en frivillig accept. Chris har ikke nødvendigvis *valgt* rollen som en 'ung med særlige behov'. Det er sandsynligvis et socialt hjælpesystem, som har tildelt ham denne rolle i henhold til systemets handlemuligheder. Accepten kan siges at være et udtryk for en erkendelse af ikke at kunne bekæmpe denne magt. Netop denne accept synes at blive underbygget af, at Chris kort efter siger: "*Jeg har lært at leve med tanken (griner lidt)*".

Uddraget synes netop at understrege, at han ikke kan kæmpe mod denne betegnelse, hvorfor han i stedet har måttet lære at leve med det.

I ovenstående analyse af Chris' oplevelse af at blive betegnet som en ung med særlige behov, synes Goffmans teatermetafor at være anvendelig til at forstå hans reaktion. Der skal dog kort rejses en kritisk refleksion over brugen af denne teori. Af Goffmans teori kan skuespillerens iscenesættelse forekomme som en bevidst og intentionel fremførelse fra skuespillerens side (Goffman, 2014). Chris kan dermed synes at fremstå meget bevidst om sin måde at vælge at præsentere sig selv på, og herunder aktivt tegne et bestemt billede af sig selv. Vi vil til dette kommentere, at det ikke nødvendigvis er realiteten. Der kan sættes spørgsmålstejn ved, hvorvidt Chris' fremførelse af sig

selv, er noget han aktivt vælger og er bevidst om, eller om det nærmere udspringer af noget ubevidst hos Chris. Vi er således opmærksomme på at Chris ikke nødvendigvis er bevidst om sin selvpræsentation, som det kommer til udtryk af ovenstående afsnit.

### 21.2.2. Dittes oplevelse

Ditte synes både at omtale hendes egen reaktion på at blive omtalt som en ung med særlige behov, såvel som andres reaktion på dette. Det følgende er således opdelt i to dele i henhold til denne opdeling.

I følgende afsnit undersøges det hvordan Ditte oplever dét at blive betegnet som en ung med særlige behov. Følgende uddrag henviser til et tidspunkt i interviewet, hvor Ditte synes at tale om dette:

I: *Okay. Nu har vi snakket rigtig meget om det her med særlige behov. Og så får jeg lyst til at være lidt dristig og spørge dig: Tænker du, at du har særlige behov?*

D: *Ja, jeg har særlige behov, og dem er jeg ikke bange for. Jeg er ikke pinlig berørt over dem. Jeg vil gladelig gå ud i offentligheden og sige 'Jeg har særlige behov, angrib mig' (Griner).*

I: *Sådan. Og hvorfor siger du 'angrib mig'?*

D: *Fordi folk begynder at tro, at du skal næsten beskytte dem, der har særlige behov. Ja, det er tilfældet nogle gange, men ikke alle sammen. Vi er mennesker, og vi er voksne her. Det er dét, der er godt ved den her skole, de opfører sig ikke, som om vi er børn. Vi er voksne. Vi er ligeværdige.*

I: *Så du har lidt en oplevelse af at nogle gange, så pakker andre mennesker unge med særlige behov rigtig meget ind?*

D: *Ja. Det er som en hønemor, på en måde, kort sagt.*

I: *Og det der med 'uh det er nogle vi skal passe på' i stedet for at se, det er nogle, der er helt vildt gode til noget andet end lige det her, og så kigge på det de kan.*

D: *Præcis. Men hvis du også møder en, som der har særlige behov, i offentligheden, lige sige, du snakker med dem, og du lægger ikke mærke til det, før de nævner det. Så kan du også lige pludselig opdage 'hov, de er jo ikke særlige specielle i forhold til mig'. Det er dét, der overrasker mange mennesker, når vi snakker for eksempel mig eller nogle andre her på skolen.*

I: *Så har du en oplevelse af, at andre, som ikke har særlige behov, tænker 'Åh unge med særlige behov, de er meget anderledes end'..*

D: *Ja. Præcis. De tror vi er 'på dén måde'. Der er ikke 'dén måde', der er.. Sin måde.*

I: *Ja. Og alle er..*

D: *Alle er sin egen. Stjerne.*

Ovenstående uddrag synes, ud fra en forskers forståelse, at kunne anvendes til både at forstå de fordomme, Ditte synes at blive mødt med i rollen som ‘ung med særlige behov’, samt til at beskrive hendes reaktion på netop det at blive mødt med disse fordomme.

De fordomme, som Ditte oplever at blive mødt med, synes at være at unge med særlige behov anses som nogle, der skal beskyttes og passes på og sammenligner dette med, at de behandles som børn. Dette kan siges at være udtryk for de forventninger, som Ditte oplever, der er til rollen som ‘ung med særlige behov’.

I uddraget fra interviewet udtaler hun *“Jeg har særlige behov, angrib mig”*. Denne udtalelse kan ud fra en forskers forståelse opfattes som en modstand mod fordommene om, at unge med særlige behov er nogle, der skal passes på. Ved at sige *“angrib mig”* kan det indikeres, at Ditte tager distance til rollen som ung med særlige behov, som én der skal beskyttes.

Goffmans dramaturgiske fortolkningsramme synes endnu en gang at kunne anvendes til at forstå Dittes reaktion, hvor hun forholder sig til de forventninger hun oplever, der følger med rollen som ‘ung med særlige behov’ (Goffman, 2014). En måde hvorpå individet kan forholde sig til en given rolle og dertilhørende forventninger er, ifølge Goffman, at udøve *rolledistance* (Goffman, 2014). Her ses det, at individet forsøger at distancere sig fra den socialt situerede rolle, for således at signalere til omgivelserne, at man er noget andet og mere end dét den socialt situerede implicerer. Dittes reaktion ved at sige *“angrib mig”* kan således forstås som et forsøg på at distancere sig fra rollen og de forventninger, hun oplever hører til rollen.

Med Goffmans begreb, *rolledistance*, henvises der desuden til menneskers evne til at tilføre en personlig fortolkning til den socialt situerede rolle og dermed udtrykke en unik personlighed (Goffman, 2014). I interviewet med Ditte, synes vi netop at spore en sådan personlig fortolkning. Af ovenstående uddrag fremgår det blandt andet, at unge med særlige behov bør mødes med en forventning om, at alle er på *“sin måde”* og at *“alle er sin egen stjerne”*, frem for at blive mødt på *“den måde”*. Hun kan således siges at udvise et ønske om, at unge med særlige behov bliver forstået som unikke mennesker, hvor alle er deres egen stjerne. I Dittes fremstilling af unge med særlige behov, synes der i øvrigt at være et fokus på også at fremhæve styrker og evner. Dette kan indikere et ønske om at nuancere billedet af unge med særlige behov, således at det ikke kun er problemorienteret, og i øvrigt se den enkelte i en større helhed. Denne fremstilling kan siges at stå i

modsætning til de sociale hjælpesystemers snævre og forsimplede fokus på de unge, når den enkeltes problemer oversættes til systemsprog. Der kan således peges på, at Ditte udøver en rolledistance, hvormed hun desuden forsøger at udfordre de forventninger, der synes at høre til denne rolle.

### 21.2.3. Andres oplevelse

Som det fremgår ovenfor synes Ditte at reagere med en form for rolledistance til den rolle, som der forventes hun udspiller. I interviewet synes Ditte dog også at beskrive, at det ikke er alle som reagerer med en rolledistance på samme måde som hende selv. I det følgende vil det undersøges, hvordan hun beskriver andres oplevelse af, at blive betegnet som unge med særlige behov.

For at undersøge hvordan Ditte oplever, at andre reagerer på at blive betegnet som en ung med særlige behov, tages der afsæt i nedenstående uddrag. Uddraget kommer i forlængelse af, at Ditte beskriver hvad forskellige særlige behov kan være.

D: (...) Men det jeg ser mest, for de forskellige mennesker, er faktisk det problem, at de er bange for at vise, hvem de selv er. Og det, synes jeg selv, er et stort problem. Så det har jeg også kæmpet selv med på et tidspunkt.

I: Ja? Kan du sige noget mere om det?

D: Øh ja, jeg har altid været meget genert, da jeg var mindre, men jeg har altid smilet og været bange for at vise mine rigtige følelser. Så på et tidspunkt, hvor alle bare lod som om, jeg ikke var der, begyndte jeg med at opføre mig mere sådan.. skræmmende. For jeg gad ikke, være den der blev glemt. Så i stedet for at være mig selv, så var jeg en anden. Som at putte en maske på.

I: Ja. Så tænker du at mange af dem, der har særlige behov...

D: Putter masker på.

I: Putter masker på. Hvorfor gør de det?

D: Fordi vi er bange for at være anderledes. Og på grund af vores særlige behov så er vi anderledes. I andres øjne, som der ikke har det. Men selvom vi har den der, skrevet ned på papir, og har de fancy ord (griner) så er der også andre, der har masker på, men det er mere fordi, det er noget med familien eller noget med nogle.. Følelser du har, som du ikke rigtig kan forklare, hvorfor du har dem.

Af uddraget fremgår det hvordan Ditte beskriver, at unge med særlige behov kan være bange for at vise hvem de selv er, hvorfor de tager masker på. Hun beskriver, hvordan hun engang selv tog en maske på og opførte sig anderledes. Ditte beskriver, at unge med særlige behov er bange for at være anderledes, og at dette er grunden til, at de tager masker på. Denne frygt for at være anderledes, kan desuden drage paralleller til det tidligere anvendte begreb 'passere'. Når de unge tager masker på, kan det siges, at det er en form for strategi til at kunne 'passere'. En strategi til ikke at falde igennem i sociale situationer og være anderledes.

I sidste del af ovenstående uddrag, indikerer Ditte desuden, at der også er andre udover dem med særlige behov, som tager masker på. Ud fra en forskers forståelse, vil vi indikere, at dette kan være et udtryk for, at der også er andre, som føler sig anderledes og dermed reagerer på samme måde som unge med særlige behov, ved at tage en maske på. Hvis man eksempelvis har familieproblemer, vil man sandsynligvis på samme måde tage en maske på, for ikke at skille sig ud, frem for at stå ved familieproblemerne og fortælle om dem. Ditte synes således at påpege en tendens til, at de fleste mennesker har en frygt for at skille sig ud, og at de samme mekanismer gør sig gældende for de fleste mennesker.

Ovenstående indikerer at unge med særlige behov, og i øvrigt de fleste mennesker, er bange for at være anderledes, hvorfor de tager masker på, i et forsøg på at 'passere' som normale. Denne frygt for at være anderledes, og hertil reaktionen med at tage en maske på, synes Ditte dog at udvise en modstand over for. Følgende uddrag er valgt for at eksemplificere dette og opstår i debriefingen, hvor vi spørger, om der er andet, hun vil tilføje:

*D: Ikke andet end at hvis du er bange for at vise, hvem du selv er, tag små skridt og... Internettet er meget åbent, ja der er de der mennesker, der... Men der er mange mennesker, der har det som dig. Så spring ud i det, åben dig op.*

*I: Ja. Så hvis man åbner sig op, så kan man opdage, at man ikke er alene.*

*D: Tag den maske en lille smule mere af hver dag.*

Ud fra en forskers forståelse, kan der ud fra uddraget peges på, at Ditte ønsker at opfordre til at tage masken af. En opfordring til at være sig selv. Vi kan i forlængelse af dette drage paralleller til tidligere pointe om Dittes rolledistance. Dette synes at kunne være et udtryk for netop at tage masken af og dermed være sig selv, frem for at leve op til de forventninger der stilles til den enkelte.

Hvorvidt man formår at stå ved sig selv, synes desuden at have en indvirkning på den oplevelse, man har af at blive betegnet som en ung med særlige behov. I forbindelse med at Ditte forklarer, hvordan andre reagerer på at blive kaldt en ung med særlige behov, siger hun: ”(...) *Så længe de ikke sådan har accepteret det selv, så er de bange for, andre heller ikke vil acceptere dem.*”

Hvorvidt unge med særlige behov bliver fornærmet over det eller ej, mener hun således afhænger af den unges egen accept af sine særlige behov. Hun siger i forbindelse med dette, at hun ikke selv ville blive fornærmet over at blive betegnet som en ung med særlige behov, hvilket kan indikere, at hun netop selv har accepteret hendes særlige behov. Hun synes at have taget masken af og er ikke bange for at være anderledes.

#### 21.2.4. Emils oplevelse

I nedenstående afsnit ønskes det kortfattet at inddrage Emils oplevelse af at blive betegnet som en ung med særlige behov. Dette synes at bidrage til en yderligere nuancering af de unges oplevelser.

Nedenstående uddrag fra interviewet med Emil omhandler hans oplevelse af at blive betegnet som en ung med særlige behov.

I: *Nu udfordrer jeg dig lige lidt (griner). Hvis vi nu forestiller os, at jeg skulle sige til Anna, at jeg havde mødt dig, og at jeg sagde, du er en ung med særlige behov. Hvad ville du så synes om, at jeg sagde det til hende?*

E: *Jeg synes det ville være i orden.*

I: *Ja, hvorfor?*

E: *Fordi så ved hun, hvad det sådan er jeg kæmper med, eller sådan. Hvad jeg rigtig gerne vil. Og jeg er sådan en, der sådan, som vi sagde, halv, som der har brug for lidt nogle gange, at kæmpe for det, han gerne vil. Og har nogle udfordringer. Så det er jo dejlig nok, at få det af vide, i stedet for bare at give ham et eller andet, som man ikke ved om ham, som han har svært ved. Så det er jo dejligt nok, at folk de ved det.*

I: *Så det kan ligesom afklare nogle ting, og sådan, så forstår man bedre?*

E: *Ja, for så ved man også sådan lidt, hvad det er, jeg kan gøre her. Så det er jo..*

Ud fra en forskers forståelse synes det af ovenstående uddrag at fremgå, at Emil beskriver nogle fordele ved, at man betegner ham som en ung med særlige behov. Fordelene er, at betegnelsen kan give en form for afklaring, i forhold til at forstå hvem Emil er, og i øvrigt kan afklare hvad man kan



‘gøre’. At betegnelsen kan siges at blive oplevet som en fordel frem for en ulempe, synes at blive understøttet af at han siger, at det er dejligt nok, at folk ved det. I relation til dette siger Goffman (2010), at den afvigende i sociale sammenhænge må hjælpe de andre personer til at være taktfulde over for vedkommende. Vi vil ud fra en teoretisk forståelse pege på, at ovenstående uddrag med Emil kan indikere, at betegnelsen og den afklaring som følger med denne, kan reducere de spændinger, der kan opstå i rummet. Denne afklaring, mener Goffman (2010) kan bevirke, at de normale opfører sig ordentligt over for den afvigende. Omvendt kan en uvidenhed om de afvigende få den normale til at handle ondt, hvilket ifølge Goffman kun kan skyldes, at de ikke ved bedre (Goffman, 2010). Når Emil fortæller at det er dejligt nok, at folk ved det, vil vi pege på, at dette netop kan forstås som et forsøg på at undgå at blive behandlet dårligt. Det kan således siges at bidrage til en bedre social oplevelse for Emil.

Ovenstående uddrag er medtaget i nærværende speciale for at beskrive, hvordan der kan opleves fordele ved at blive betegnet som en ung med særlige behov. Analysen af henholdsvis Chris’ og Dittes oplevelse synes i højere grad at være præget af ulemper, hvor uddraget med Emil således synes at nuancere denne oplevelse.

## 22. Delkonklusion

**Besvarelse af problemformuleringens andet delspørgsmål: *Hvordan oplever de unge dét at blive betegnet som en ung med særlige behov?***

Af ovenstående analyse synes der at fremgå en række forskellige oplevelser ved at blive betegnet som en ung med særlige behov. Chris’ oplevelse af at blive betegnet som en ung med særlige behov, synes at bære præg af at være en forstyrrelse af dét billede, han ønsker at fremstille af sig selv. Vi vil pege på, at denne forstyrrelse kommer til udtryk i en opgivenhed, i en erkendelse af de sociale hjælpesystemers magt. I analysen af Dittes oplevelse, synes reaktionen at være præget af modstand. Ditte beskriver en oplevelse af at blive mødt med forventninger om, at hun er en der skal passes på, i kraft af at være en ung med særlige behov. Dette synes Ditte ikke at kunne forlige sig med, hvorfor hun udviser modstand ved at sige: *“Angrib mig”*. Hun udviser således en distance over for rollen. Dittes oplevelse af at blive betegnet som en ung med særlige behov, synes desuden at indebære en forsimpning af, hvem hun er. Vi vil pege på, at Ditte ønsker at nuancere billedet af unge med særlige behov, som ikke er problemorienteret.

Ditte beskriver desuden hvordan unge med særlige behov generelt synes at have en frygt for at være anderledes, hvorfor de tager masker på for at 'passere' som normale. Denne reaktion synes Ditte at være modstander af idet hun ønsker, at man tager masken af og viser hvem man er.

Hvorvidt man bærer masker eller er sig selv, synes desuden at have en indvirkning på oplevelsen af at blive betegnet som en ung med særlige behov. Bærer man maske og agerer som en anden, vil man blive fornærmet over en sådan betegnelse, hvorimod det ikke opleves fornærmende, hvis man har accepteret sin situation og står ved sig selv.

Emil synes at beskrive en anden oplevelse af, at blive betegnet som en ung med særlige behov, idet han beskriver, at det ville være "*dejligt nok*". Vi vil indikere, at denne oplevelse tager afsæt i de fordele som Emil oplever, ved at blive betegnet som dette. Fordelen kan være en afklaring, som bevirker til en bedre social oplevelse.

## 23. Analyse - Del 4

### Bidrag til praksis

I denne del af analysen anvendes den førstehåndsviden, der er opnået i *Analyse - Del 1*, *Analyse - Del 2* og *Analyse - Del 3*. Dette med henblik på at besvare problemformuleringens sidste delspørgsmål: *Hvordan, hvis muligt, kan deres førstehåndsviden bidrage til praksis inden for socialt arbejde?*

Denne del af analysen vil forekomme mere kortfattet end de ovenstående analysedele, og vil inddrage teori i mindre grad end disse.

### 23.1. Afgrænsning af målgruppen

Til besvarelse af det tredje delspørgsmål, tages der udgangspunkt i specialets problemfelt, hvori der fremsættes et ønske om at afklare målgruppen for unge med særlige behov mere konkret. Hensigten med dette var blandt andet at hjælpe UU-vejledere, når de skal vurdere, hvorvidt en ung tilhører denne målgruppe. Dette kan siges at være et udtryk for, hvorledes besvarelsen af problemformuleringen oprindeligt var tilsigtet at skulle anvendes i praksis. Med dette in mente vil det undersøges, hvorvidt en sådan konkret afklaring af målgruppen er opnået.

I analysen fandt vi en række specifikke særlige behov, som fremgik af Skema 2, der umiddelbart synes at kunne anvendes på den tilsigtede måde. Denne liste af særlige behov ville i praksis kunne

anvendes som et redskab af blandt andet UU-vejlederne, når de i deres sociale arbejde skal afgrænse målgruppen for unge med særlige behov. UU-vejledernes vurdering kunne således tage afsæt i netop de unges førstehandsviden, gennem deres konkretisering af særlige behov.

Vi finder dog en udfordring ved dette. I analysen fremgår det, at de unges besvarelser i høj grad tager afsæt i deres egne særlige behov. Det vil sige, at de unge primært beskriver konkrete særlige behov som de selv har, hvormed de ikke synes at beskrive andre unges særlige behov. Vi vil derfor pege på at deres besvarelser kan være vanskelige at anvende til at konkludere noget generelt, som UU-vejlederne kan drage nytte af. De unges førstehandsviden kan således siges at bidrage i et begrænset omfang til praksis inden for socialt arbejde. Det vil yderligere sige, at deres førstehandsviden ikke synes at kunne anvendes i praksis, som det var tilsigtet.

Det skal pointeres endnu en gang, at det ikke er hensigten at ansvarliggøre de unge for, at deres viden ikke kan anvendes, som den var tilsigtet. Dette handler i lige så høj grad om, at vi som interviewere ikke har formået at stille spørgsmål, der medfører besvarelser, som kan bruges til at svare på den oprindelige undren.

Ovenstående afsnit synes at kunne pege på en udfordring ved en sådan ønsket konkret afgrænsning. Vi vil udtrykke en undren over, hvorvidt denne udfordring kan være baseret på en *generel* udfordring ved at ville konkretisere og afgrænse en målgruppe, der netop synes at være meget bred. Dét at de unge har udfordringer med at konkretisere og afgrænse målgruppen i en større sammenhæng, kan muligvis forklares ved, at det netop er en *generel* udfordring. I denne undren kan der peges på, at betegnelsen synes at rumme en målgruppe, der er så bred og ukonkret, at den ikke er generaliserbar. Hertil vil vi desuden pege på, at dette eventuelt kan være med til at forklare, hvorfor de i lovgivningen ligeledes ikke formår at konkretisere målgruppen for unge med særlige behov i højere grad end det er tilfældet.

Ud fra ovenstående synes vi ikke at kunne anvende deres førstehandsviden i praksis som den oprindeligt var tilsigtet, men vil dog ikke afvise at kunne anvende den på anden vis. I det følgende vil det udfoldes, hvordan deres unikke og værdifulde førstehandsviden på anden vis kan siges at bidrage til praksis inden for socialt arbejde. Denne inddragelse forekommer i højere grad som elementer man må have for øje, og ting man må være opmærksom på, i mødet med individet, frem for konkrete forslag til praksis i socialt arbejde. Måden hvorpå man opfatter det enkelte menneske, kan siges at have en indvirkning på, hvordan sociale problemer håndteres (Jensen & Prieur, 2015). Nedenstående kan siges netop at være et udtryk for, hvordan de unge ønsker at blive opfattet og

mødt som mennesker. I det følgende fokuseres der på praksis i socialt arbejde generelt, som det fremgår af problemformuleringen. Det vil sige, at der tages afstand fra at gå i dybden med, hvordan de unges viden kan bidrage specifikt til UU-vejledernes arbejde.

## 23.2. Mødet med individet

I analysen beskrives det, hvordan betegnelsen 'unge med særlige behov' kan siges at adskille unge fra andre 'normale' mennesker. Det beskrives desuden, hvordan de fleste mennesker har en frygt for at være anderledes. Der kan således peges på, at denne måde at betegne de unge på bidrager til at fremme en 'frygt' hos de unge. Denne førstehåndsviden, vil vi pege på, kan bidrage til praksis ved at påpege behovet for en refleksion over, hvilke betegnelser der anvendes om forskellige grupper af mennesker. Som socialarbejder må man reflektere over, hvordan man betegner de individer, man sidder over for, da denne betegnelse kan bidrage til at skabe en distance til normen. Vi vil her pege på at netop ordet 'særlig', i betegnelsen 'unge med særlige behov', kan bidrage til sætte fokus på, at de unge adskiller sig fra normen. Dette fordi ordet 'særlig' synes at indikere en afvigelse.

Når man betegner individer på en måde, så de distanceres fra normen, synes det at være en gængs reaktion, at der påtages en maske. Man tager en maske på, for således ikke at falde igennem i sociale situationer. Denne måde at reagere på, udviser Ditte en modstand over for. Hun ønsker, at man står ved sig selv ved at tage masken af. Denne viden vil vi pege på kan bidrage til praksis gennem en opfordring til at fokusere på, hvad man kan gøre for, at de unge tør at være sig selv. At man overvejer hvorvidt man kan hjælpe og støtte de unge til at tage masken af.

Dét at stå ved sig selv, kan relateres til Dittes udtalelse om, at individet ikke er på '*dén måde*', men på '*sin måde*'. Alle er sin egen stjerne. Dette perspektiv synes at kunne bidrage til praksis i socialt arbejde ved at påpege et behov for, at man ser det enkelte individ som unikt og særegen, frem for generaliserende og kategoriserende. Det kan siges at indbyde til, at man som socialarbejder er åben over for den individuelle forståelse af sig selv, frem for at fokusere på en særlig systemdefineret rolle. At man er nysgerrig på, hvordan individet ønsker at tegne et billede af sig selv.

Når der i mødet med den enkelte fokuseres på en helt specifik rolle, kan dette bryde med det selv billede, vedkommende præsenterer af sig selv, som det synes at fremgå i interviewet med Chris. Ud fra Goffmans dramaturgiske fortolkningsramme, kan dette opfordre til en nysgerrighed over for, hvordan den enkelte ønsker at udspille en bestemt rolle, og i øvrigt indbyde til en nysgerrighed over for andre roller, som individet udspiller. Et forsøg på ikke at forstå det enkelte menneske ud fra et endimensionelt perspektiv.

Der kan hertil peges på, at vi, som forskere i interviewsituationen, ikke er opmærksomme på de unges andre roller, men forbliver fokuserede på rollen som 'ung med særlige behov'. Det kan indikeres, at det netop udtrykker en endimensionel forståelse af de unge. Ud fra dette vil vi pege på, at vi selv kan lære af de unges førstehandsviden.

I relation til dette fremgår det desuden af analysen, at der i mødet med det enkelte menneske, må fokuseres på mere end blot den enkeltes problemer. Dette synes at kunne bidrage til praksis ved en opfordring til at se og forstå individet i et helhedsbillede. Det vil sige, at man ikke blot skal fokusere på individets problemer, vanskeligheder og udfordringer, men i lige så høj grad må fokusere på at undersøge og afdække dets styrker og potentialer.

I analysen beskrives betegnelsen 'unge med særlige behov' som en foranderlig størrelse. Betegnelsen synes at være et udtryk for, at man ikke kan det samme som normale, men at dette ikke skal forstås statisk. Hvad man *kan*, er påvirket af blandt andet vilje, udvikling og medicin, og i øvrigt af de situationer og miljøer den enkelte indgår i. Denne førstehandsviden synes at kunne bidrage til praksis ved påpege en opmærksomhed mod, at man ikke bør fastlåse individet i en bestemt rolle. I det sociale arbejde må man være opmærksom på og åben over for, at den unge kan bevæge sig ud af rollen igen. Individet er ikke enten normal eller afviger, men kan indtage rollerne på forskellige tidspunkter og situationer, og har desuden mulighed for at udspille disse på samme tid. Rollerne indgår i et kompleks samspil, hvormed det bliver forsimplet blot at omtale individet som 'afviger'.

Betegnelsen 'unge med særlige behov' synes desuden at indbære en række forventninger til den unge. Disse forventninger synes blandt andet at have karakter af en form for offerrolle, hvor den unge forstås som et individ, der sidestilles med et barn, fordi man skal beskytte det. Disse forventninger kan stemme overens med den unges billede af sin egen rolle, men kan også være i uoverensstemmelse med denne. Opleves der en uoverensstemmelse, kan den unge reagere med en *rolledistance*.

Denne viden, baseret på de unges forståelse og oplevelse af betegnelsen 'unge med særlige behov', kan bidrage til praksis ved en opfordring til en øget refleksion over, hvilke forventninger man møder mennesket med. Forventninger til et andet individ kan både placere vedkommende i en offerrolle, men kan også indbyde til en rolle præget af styrke og handlekraft. Socialarbejderen må således reflektere over hvilke forventninger det møder individet med, og hvilke konsekvenser disse muligvis har for den enkelte.

Udover at dét, at blive betegnet som en ung med særlige behov, kan opleves som fastgørende, endimensionelt og unuanceret, kan det også have sine fordele. Af analysen fremgår det, at det kan opleves afklarende i forhold til de mennesker, der møder den unge, og at dette kan mindske spændinger i den sociale samhandlen. Denne viden kan bidrage til praksis ved at opfordre til at hjælpe individet med at forstå sine udfordringer, så det bedre kan italesætte disse over for normale, og herigennem hjælpe de normale til at indgå i sociale samhandlinger med dem.

Afslutningsvist vil vi, i forlængelse af netop dette, udtrykke en bevidsthed omkring kategoriens muligheder i velfærdsstatens sociale hjælpesystemer. En bevidsthed om, at det er svært at forestille sig sociale hjælpesystemer uden kategorier, inddelinger og anvendelsen af systemsprog. Af dette kan vi desuden trække på den tidligere præsenterede diskussion om brugerinddragelse. Idealet for socialarbejderen kan siges at være at inddrage den ovenstående præsenterede førstehåndsviden fra de unge, men spørgsmålet bliver, hvorvidt det reelt kan bidrage til praksis. I specialet bestræber vi os på, at tage afsæt i de unges unikke førstehåndsviden, hvormed de unge kan siges at blive inddraget, men hvorvidt dette ligeledes kan siges at gøre sig gældende for praksis, rejser vi en tvivl om.

Det er ligeledes på baggrund af denne bevidsthed, at der i problemformuleringens tredje delspørgsmål er tilføjet den indskudte sætning "*hvis muligt*". Disse ord skal indikere en ydmyghed i forhold til, at det ikke nødvendigvis er muligt at kunne bidrage til praksis, men at dette alligevel er håbet. Ønsket med ovenstående analyse er i første omgang, at bidrage til en kritisk refleksion og mulig diskussion om, hvordan individer forstås og bliver mødt i praksis inden for socialt arbejde.

## 24. Delkonklusion

**Besvarelse af problemformuleringens tredje delspørgsmål: *Hvordan, hvis muligt, kan deres førstehåndsviden bidrage til praksis inden for socialt arbejde?***

Ud fra den ovenstående analyse vil vi pege på, at de unges forståelser af specifikke særlige behov ikke kan anvendes som det var tilsigtet. Denne førstehåndsviden kan således siges at bidrage i et begrænset omfang til praksis inden for socialt arbejde, hvis ønsket er at afgrænse målgruppen for unge med særlige behov mere konkret, med henblik på at anvende det i et bredere sigte.

Af analysen fremgår hvorledes de unges unikke og værdifulde førstehåndsviden på anden vis kan siges at bidrage til praksis inden for socialt arbejde. Bidraget kommer til udtryk i nogle opmærksomhedspunkter, man bør tage højde for i det sociale arbejde.

Af disse opmærksomhedspunkter ses det, at man inden for det sociale arbejde bør reflektere over, hvorledes de unge betegnes. Der opfordres desuden til at fokusere på, hvorledes man i mødet med den unge kan skabe rammer for, at den unge tør være sig selv og herunder turde tage sin maske af. Det kan i denne sammenhæng også synes relevant, at man inden for det sociale arbejdes felt er åben og nysgerrig på den enkelte unge. I dette henseende finder vi det også vigtigt, at lade den unges individuelle forståelse af sig selv komme til udtryk, og herunder rette en opmærksomhed mod, hvis den unge ønsker at udspille andre roller. Heri ses også vigtigheden af, at fokusere på at forstå den unge i et nuanceret helhedsbillede. Det synes også at være relevant, at man inden for det sociale arbejde reflekterer over de forventninger, man som fagperson møder individet med, og hvilke konsekvenser det kan have. Det fremgår også i analysen, at betegnelsen 'unge med særlige behov' kan have sine fordele i praksis. Dette, da det for nogle unge også kan virke afklarende. Ovenstående analyse tjener, som nævnt, til en kritisk refleksion over hvordan de unge forstås og mødes inden for det sociale arbejde felt.

## Del - 3

---

Følgende del af specialet er indledt med en diskussion, hvorefter henholdsvis en konklusion og perspektivering følger. Denne opbygning er valgt på baggrund af en vurdering om, at diskussionen indebærer elementer, som vi ønsker at kunne følge op på i konklusionen.

### 25. Diskussion

I det følgende afsnit udfoldes en diskussion af, hvorvidt de unges besvarelser i interviewsituationen reelt er et udtryk for deres forståelse og oplevelse af betegnelsen 'unge med særlige behov'. Det kan således også siges at være en diskussion af, hvad der kan indvirke på problemformuleringens besvarelse, da denne tager afsæt i de unges besvarelser.

Der inddrages refleksioner over elementer, der kan siges at have en indvirkning på dette. I forbindelse med dette kan der nævnes en lang række af elementer, som kan siges at have en indvirkning, hvoraf udvalgte dele udfoldes i nærværende speciale. Diskussionen indledes med en analyserende del, der skaber afsæt for et mere diskuterende afsnit.

I diskussionen inddrages teori, der kan siges at være en udvidelse af den teori, der præsenteres i *Analyse - Del 3*, som omhandler velfærdsstatens sociale hjælpesystemers måde at oversætte de unges problematikker til systemsprog.

### 25.1. Indledende undren

I analysen af de seks interviews var ambitionen, som tidligere nævnt, foruden at svare på problemformuleringen, at være åben over for anden viden ved at lade empirien tale. Ud fra et hermeneutisk perspektiv har vi desuden bestræbt os på at veksle mellem del og helhed, blandt andet ved gentagende gange at lytte til interviewene i sin helhed. Første gang vi gjorde dette og lyttede til alle interviewene i en samlet helhed, fik vi en intuitiv oplevelse af, at de unge agerede bemærkelsesværdigt forskelligt over for os i interviewsituationen. Vi havde en oplevelse af, at de unge ikke blot svarede forskelligt på vores spørgsmål, men at *måden* hvorpå de svarede varierede markant fra hinanden. Det er denne intuitive undren, som skaber grundlag for de følgende afsnit, og som forsøges undersøgt.

### 25.2. Omgivelser

For at undersøge hvad der kan have indvirket på de unges forskellige besvarelser, rettes der fokus mod de omgivelser, som interviewene foregik i. Forinden interviewene blev udført, gjorde vi os en række overvejelser om de fysiske rammer for interviewsituationen. De fysiske rammer kan siges at have en indflydelse på, hvordan informanterne oplever situationen, hvorvidt de føler sig trygge, og dermed på hvorvidt de deler den ønskede viden med interviewer (Fargas et al., 2010). Et bevidst valg i denne sammenhæng var, at interviewene blev udført på de unges 'hjemmebane' ved at foregå på deres skole, PMU. De velkendte omgivelser skulle bidrage til at skabe genkendelighed og tryghed, samt øge muligheden for, at de unge ville dele de ønskede informationer (Holstein & Gubrium, 2004). Vi havde desuden et ønske om, at interviewene skulle udføres i et uformelt lokale, i et yderligt forsøg på at skabe nogle omgivelser, hvor der var størst sandsynlighed for, at de unge ville dele deres viden. I praksis var dette dog ikke muligt. Da vi ankom til PMU fik vi tildelt et mødelokale, der med et meget stort egetræsbord og designerstole, forekom meget formelt. Ulempen ved lokalets formelle karakter var muligheden for, at de unge forbandt interviewsituationen med en mødesituation. En mødesituation, de muligvis associerer med andre møder de har været til, som med stor sandsynlighed har været med systemrepræsentanter. I det følgende beskrives hvilken indvirkning det kan have haft, at interviewsituationen mindede om et møde med systemet.



### 25.3. Klientisering

I bogen *'At skabe en klient'* beskriver Margaretha Järvinen og Nanna Mik-Meyer (2003), hvordan det sociale arbejde kan siges at omhandle en standardisering af menneskelige problemer. En proces, hvor individet går fra at være et hjælpssøgende menneske, til at være en hjælpeberettiget klient, og yderligere går til at blive en 'sag' i systemet (Järvinen & Mik-Meyer, 2003). Det kan siges at være en nødvendighed for systemet, at forenkle det ellers meget komplekse og sammensatte menneske, at *klientisere* det, for at kunne behandle det. Som tidligere nævnt, bliver det systemrepræsentantens opgave i denne klientiseringproces, at finde de karakteristika hos personen, der gør vedkommende berettiget til systemets tiltag (Järvinen & Mik-Meyer, 2003). Det kan i denne sammenhæng ud fra Goffmans terminologi indikeres, at systemrepræsentanten i et vist omfang pålægger individet en bestemt rolle som klient.

Udover at systemrepræsentanten kan siges at skabe en klient, pointerer Järvinen & Mik-Meyer (2003) desuden, at individet selv bidrager til denne proces. Klienten vil ofte selv tilpasse sig den givne kategori, der modsvarer de tiltag og handlingsmuligheder, som systemet råder over (Järvinen & Mik-Meyer, 2003). Om denne tilpasning til rollen som klient, beskriver Uggerhøj (2003) desuden, at klienterne oftest vil påtage sig en forholdsvis underdanig position, frem for eksempelvis at stille krav til socialarbejderen. Denne underdanige position synes at skyldes en frygt for at signalere konflikt, og derigennem angsten for hvilke konsekvenser det kan have at stille krav (Uggerhøj, 2003). At indtage en underdanig position som klient kan siges at være en taktisk indgåen i det magtspil, der udspilles i systemet, hvor systemrepræsentanten kan siges at have magt ved at kunne muliggøre og give adgang til forskellige ressourcer og tiltag. Denne taktiske indgåen, kan desuden beskrives som en *strategi*, hvor klienten bevidst eller ubevidst agerer på en bestemt måde, som er baseret på de erfaringer, den enkelte har med lignende situationer (Järvinen & Mik-Meyer, 2003). Ud fra Goffmans terminologi, kan der således peges på, at individet ikke blot bliver pålagt en rolle af systemrepræsentanten, men desuden selv påtager sig rollen som klient, der indebærer nogle bestemte måder, hvorpå netop denne rolle udspilles.

### 25.4. De unge som klienter

Med afsæt i det faktum, at interviewsituationen med de unge havde en formel karakter og sandsynligvis blev associeret med et møde i systemet, vil vi påpege muligheden for, at de samme klientiseringsmekanismer var på spil i interviewet. Det vil sige, at de unge agerede over for os, som de ville gøre over for en systemrepræsentanten, og dermed anvendte de taktikker og strategier, som de er vant til at udspille dér. Med ovenstående teori kan man argumentere for, at den intuitive

oplevelse vi havde, i forhold til at de unge agerede meget forskelligt i interviewsituationen, således er et udtryk for forskellige anvendte taktikker og strategier.

#### 25.4.1. De unges strategier

I interviewet med Astrid oplevede vi, som tidligere nævnt, at hun primært svarede “Ja” og “*Det ved jeg ikke*” til vores spørgsmål, og vi oplevede desuden et stort behov for at måtte ‘lede’ hende gennem interviewet. Som det fremgår af analysen, er hun indtil videre kun inddraget i begrænset omfang på grund af hendes fattige besvarelser. Med ovenstående teori har vi fået en ny forståelse, der i denne sammenhæng gør interviewet med netop Astrid interessant at inddrage. Med ovenstående teori kan hendes besvarelser forstås som et udtryk for en strategi, som hun har erfaret, er givende i mødet med systemet. Ved blot at tilslutte sig interviewerens udtalelser kan hendes strategi siges netop at være et udtryk for, at indtage en forholdsvis underdanig rolle, ligesom Uggerhøj (2003) indikerer, at det ofte er tilfældet.

At rollen, den unge udspiller, bærer præg af at være underdanig, synes desuden at være tilfældet med flere af de unge. Vi vil dog påpege, at netop dette ord synes at være lidt for kraftigt at bruge om de unge. I stedet vil vi beskrive deres rolle som høflig og medgørlig over for os i interviewsituationen.

I relation til dette finder vi det interessant, at inddrage Ditte og hendes strategi i mødet med os. Dittes ageren i interviewsituationen synes bestemt ikke at være præget af en underdanighed. Dittes ageren synes omvendt at være præget af, at hun tager en del styring i interviewsituationen, fordi hun ikke blot svarer på spørgsmålene, men ligeledes selv initierer hvilken retning interviewet skal gå. Hun anvender desuden i høj grad humor og latter i interviewsituationen, og får intervieweren til at grine flere gange. Hun synes således ikke at udspille en underdanig rolle, men synes stadig at udvise en strategi som klient, hvori hun fremstår på en bestemt måde over for os.

I henhold til ovenstående vil vi pege på, at vi ikke kan være sikre på, hvorvidt det reelt er en strategi der er tale om at de unge udviser. Det anerkendes, at der er mange faktorer som kan have en indvirkning på, hvordan de unge agerer i situationen. Eksempelvis kan der peges på de unges personlighed såvel som deres kognitive niveau, som elementer der ligeledes må have en indvirkning på de unges besvarelser. I nærværende speciale afgrænser vi os fra disse andre elementer og fastholder fokus på klientiseringsprocessernes påvirkning på de unges besvarelser.

## 25.5. Forvrængning af resultater

Spørgsmålet, der nu må rejses, er, hvilken indvirkning denne mulige klientisering har på vores speciale. Tager vi udgangspunkt i, at de unge *har* været styret af bestemte strategier i interviewsituationen og udspiller 'rollen som klient' over for os, må det nødvendigvis have en indflydelse på vores resultater. De unge har muligvis besvaret vores spørgsmål med afsæt i en bestemt fremstilling af dem selv, der kan synes at bære præg af at være strategisk. Dette indebærer en vanskelig vurdering af, om det er *deres* forståelse og oplevelse vi får indsigt i, eller om dette er en *bestemt fremstilling* af deres forståelse og oplevelse. Når vi med afsæt i problemformuleringen ønsker viden om de unges forståelse af særlige behov og deres oplevelse af, at blive betegnet som havende særlige behov, kan klientiseringen siges at være en barriere for at opnå fuld viden om deres forståelser og oplevelser. Deres strategier til at fremstå på en bestemt måde, kan siges at farve deres udsagn, hvorfor vi ikke kender 'hele sandheden'. Med dette vil vi indikere, at vores besvarelse af problemformuleringen ikke nødvendigvis må afvises, men vil pege på, at det muligvis er en forholdsvis begrænset indsigt vi har opnået.

Når det bliver uklart, hvorvidt det reelt er de unges førstehandsviden, vi finder i analysen, giver det selvsagt nogle problemer, at ville bringe dette ind i praksis, som det ønskes i problemformuleringens tredje delspørgsmål. Med dette vil vi pege på en udfordring ved en brugerinddragelse af netop denne målgruppe. Ovenstående tyder på, at en inddragelse af brugere, der er tæt knyttet til systemet, i høj grad vil være påvirket af en klientisering. Vi ønsker ikke at indikere, at denne målgruppe ikke kan inddrages i forskning eller i socialt arbejde, men vil påpege, at det kræver nogle forbehold. At det kræver en særlig opmærksomhed mod disse mulige anvendte strategier. Med dette kan vi endnu en gang inddrage den tidligere præsenterede diskussion om de eksisterende uoverensstemmelser mellem idealet og realiteten i forhold til brugerinddragelse. Ovenstående kan tjene som en mulig forklaring på, hvorfor brugerinddragelsen har udfordringer med at slå igennem i det sociale arbejde, der netop synes at være påvirket af klientiseringsprocesser. Med denne nye forståelse vil vi således understrege, at omgivelserne og rammerne for interviews med en målgruppe, der har socialiseret sig ind i rollen som klient, har betydelig påvirkning på de resultater der opnås.

Afslutningsvist vil vi påpege, at de unges udtalelser, med afsæt i den præsenterede teori af Goffman, kan forstås som et udtryk for netop dét billede, som de unge ønsker at tegne for os. Med afsæt i den førstehandsviden der opnås i specialet, kan det indikeres, at vi netop bør godtage og interessere os for dét billede de fremstiller, og ikke i lige så høj grad interessere os for, om der er andre mere

‘sande’ måder at fremstille det på. At vi ikke bør fokusere på hvorvidt det billede de tegner er reelt eller ej, men forholde os til netop dét billede de fremstiller.

## 26. Opsummering

Opsummerende kan vi således pege på, at lokalets indretning i interviewsituationen kan bevirke, at de unge associerer situationen med et møde i systemet. Et møde der er præget af klientiseringsprocesser, hvor individet både synes at blive pålagt rollen som klient, og i øvrigt selv påtage sig denne rolle. Når interviewsituationens rammer minder om et møde i systemet, vil de unge muligvis udspille rollen som klient, hvormed bestemte strategier muligvis udspilles. De unge synes at udspille forskellige strategier, og herigennem tegne et bestemt billede, som er påvirket af at ville fremstå på en bestemt måde. Diskussionen kan siges at gå på, hvordan dette har påvirket de unges besvarelser og dermed besvarelsen af problemformuleringen i specialet. Om vi får den reelle viden om de unges forståelse og oplevelse af betegnelsen ‘unge med særlige behov’, eller hvorvidt det blot er et billede, som er tegnet ud fra en bestemt strategi. Diskussionen sætter desuden fokus på, at denne målgruppe kan være vanskelig at brugerinddrage, fordi der opstår en række barrierer, der på grund af klientiseringsprocesser bliver vanskelige at gennemskue. Diskussionen afsluttes med en kritisk refleksion over, hvorvidt det overhovedet bør være et ønske at opnå og få indsigt i den reelle viden, frem for den præsenterede og muligvis ‘iscenesatte’ viden.

## 27. Konklusion

Følgende konklusion bærer præg af at være en overordnet opsummering af alle specialets dele.

Det er derfor ikke intentionen, at konklusionen udelukkende skal anvendes som besvarelse af problemformuleringen. Dette fordi *Analyse - Del 4* har karakter af at være opsummerende og i øvrigt anvendes til at besvare specialets problemformulering. Følgende konklusion vil således både indebære elementer fra første, anden og tredje del af specialet. Konklusionens indhold kan desuden siges at være et udtryk for nyeerhvervede forståelser, der er opståede i specialeprocessen.

Først og fremmest indledte vi specialet med at præsentere et ønske om at inddrage de unge, med inspiration fra brugerperspektivet. Denne inddragelse synes til dels at være opnået i kraft af de interviews som blev udført, hvor informanterne udelukkende var de unge selv. Interviewene var desuden semistrukturerede, hvor ustrukturerede dele havde til hensigt at skabe rum for nysgerrighed og åbenhed over for, hvad de unge ønskede at dele med os. Med en ny viden om klientiseringsprocesser blev vi dog opmærksomme på at inddragelse af unge, der har kontakt med systemet, sandsynligvis vil være påvirket af bestemte strategier, hvormed udtalelserne kan siges at blive påvirket heraf. Dette kan indikere en udfordring ved at ville brugerinddrage lige netop denne målgruppe.

Ud over at indlede specialet med overvejelser om brugerinddragelse, ønskede vi desuden at arbejde ud fra hermeneutiske principper, fra den metodehermeneutiske skole såvel som den filosofisk hermeneutiske skole. Dette er blandt andet kommet til udtryk ved gentagende gange at inddrage og forsøge at redegøre for vores forforståelser og nyeerhvervede forståelser. Udover den ovenstående nævnte nye forståelse i forhold til at brugerinddrage de unge, fik vi ligeledes en ny forståelse af de unge i forhold til deres kognitive niveau. Denne nye forståelse bevirkede en række ændringer i den metodiske proces. I et forsøg på at besvare specialets problemformulering, fik vi desuden en ny forståelse af ønsket om at afgrænse målgruppen for unge med særlige behov mere konkret, med henblik på at hjælpe UU-vejledere. Den nye forståelse går på, at det ikke nødvendigvis er hensigtsmæssigt at ville konkretisere en sådan betegnelse, frem for at nuancere og forstå det bedre i dybden. Selvom vi ikke kunne konkretisere betegnelsen yderligere, synes empirimaterialet stadig at indeholde anden viden, som var interessant at arbejde med. Vi prøvede til dels at afvige fra vores egen agenda, hvormed det kan siges, at de unge i høj grad kom i fokus.

Som nævnt bevirkede nye forståelser desuden, at vi foretog ændringer i metoden. Dette indebar blandt andet anvendelsen af en kreativ metode. Metoden var ny for os begge, men synes at have en god indvirkning på de unge ved at skabe genkendelse, på trods af at det kan siges at være ledende.

I forbindelse med udførelsen af metoden, gjorde vi os i øvrigt en række overvejelser i forhold til at fremme de unges deltagelse og mindske magtforskellen mellem dem og os. Det er vanskeligt at tyde, hvorvidt de forskellige anstrengelser lykkedes, idet det ikke i sig selv har været et fokuspunkt i opgaven. I specialets diskussion kan der dog peges på, at ved at situationen minder om et møde i systemet, er der en risiko for, at vi i den unges øjne kommer til at minde om en systemrepræsentant. Hvis dette er tilfældet, kan den magt, der er på spil i systemet mellem systemrepræsentant og klient, siges implicit at være på spil i interviewsituationen mellem os som interviewere og de unge. Af analysen synes det desuden at fremgå, at vi så at sige reproducerer den rolle, som velfærdsstatens sociale hjælpesystemer pålægger den unge, ved at betegne dem som 'unge med særlige behov'. Dette kan siges ligeledes at påvirke magtforholdet i interviewsituationen.

På baggrund af den udførte metode og efterfølgende analyse, kan det siges, at vi endte op med en række resultater, der kunne anvendes i besvarelsen af specialets problemformulering. Det var blandt andet et ønske, at opnå viden om de unges forståelse af betegnelsen 'unge med særlige behov'. Vi fandt, at deres forståelser både indebar konkrete såvel som bredere forståelse af betegnelsen 'unge med særlige behov'. De bredere forståelser synes især at kunne bidrage til praksis ved en opfordring til, at se individet på en bestemt måde i det sociale arbejde. Individet bør ses i sin helhed, hvor der ikke blot fokuseres på de problemer den enkelte har, men også på dets styrker og potentialer. Man bør i forlængelse heraf være nysgerrig på hvilke andre roller de unge udspiller. Vi havde desuden et ønske om at opnå viden om de unges oplevelse af at blive betegnet som en ung med særlige behov. Denne viden synes ligeledes at kunne anvendes i praksis i socialt arbejde som en opfordring til, hvordan man møder og forstår det enkelte menneske. Når man betegner et andet menneske som tilhørende en bestemt kategori, kan det både skabe udfordringer såvel som afklaring. Man bør i forlængelse heraf være opmærksom på de forventninger, man stiller til den enkelte. Dette fordi, individet kan reagere med at tage afstand i form af en rolledistance. Derudover skal man være opmærksom på ikke definitivt at tildele en person en bestemt rolle, da både vilje, udvikling og situationer kan siges at have en indvirkning på, hvordan den givne rolle udspilles.

Hvorvidt de unges unikke førstehåndsviden reelt har mulighed for at blive inddraget i praksis, kan der rejses en tvivl omkring. Med specialet ønsker vi, på trods af dette, at opfordre til kritiske refleksioner og diskussioner om hvordan man skal møde og forstå individet i systemet.

## 28. Perspektivering

Med perspektiveringen ønsker vi at placere specialet i en større socialpolitisk kontekst. Der vil særligt være fokus på, hvordan tilbuddet STU for unge med særlige behov kan forstås ud fra en politisk agenda. Der tages afsæt i den tidligere nævnte lov nr. 564: *‘Lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov’*, der netop kan siges at være et socialpolitisk tiltag, som omhandler STU og unge med særlige behov. Formålet med perspektiveringen er at *rejse* en række spørgsmål, der kan inspirere til at se specialets emne fra et andet perspektiv, snarere end at *besvare* en række spørgsmål.

For at undersøge, hvad den politiske agenda har været bag lov nr. 564, anvendes beslutningsforslag 51, der netop kan siges at danne grundlag for denne lov. Som nævnt i specialets problemfelt, fremsættes beslutningsforslaget for at forbedre og udbrede tilbud for udviklingshæmmede unge og unge med særlige behov, med henblik på mere ligestilling på uddannelsesområdet. Af dette kan der peges på, at agendaen bag lovforslaget således omhandler et ønske om, at udviklingshæmmede unge og unge med særlige behov, får lige vilkår med andre unge i Danmark på uddannelsesområdet. Med dette kan der indikeres en interesse for den enkelte unge og dennes fremtid.

Af beslutningsforslaget fremgår dog også andre begrundelser, der i høj grad synes at omhandle ønsket om at få flere unge gennem uddannelsessystemet. Med dette vil vi rejse et kritisk spørgsmål, der går på, hvorvidt hensigten med lovforslaget er en genuin interesse for og ønske om at hjælpe de unge, eller hvorvidt det i virkeligheden er en interesse for, hvad det er bedst for samfundet. I henhold til dette, vil vi inddrage et uddrag fra: *‘Vejledning om lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov’*, der også tidligere er anvendt i specialets problemfelt. Uddraget omhandler målgruppen for en STU, og fremgår af følgende:

*”Gruppen af andre unge med særlige behov omfatter blandt andet unge med svære bevægelseshandicap, multihandicappede unge, unge med autisme, unge med ADHD eller andre psykiske lidelser samt unge med erhvervet hjerneskade. Ungdomsuddannelsens målgruppe omfatter udelukkende de unge, der ikke har mulighed for at gennemføre en anden ungdomsuddannelse, selv om der ydes den unge socialpædagogisk støtte eller anden støtte. Det er ikke bestemte typer af funktionsnedsættelser eller bestemte diagnoser, der er afgørende for den unges berettigelse til et 3-årigt uddannelsesforløb, men alene det faktum, at den unge ikke har mulighed for at gennemføre en anden ungdomsuddannelse, selv om der ydes specialpædagogisk eller anden støtte.”*

(Undervisningsministeriet, 2016).

Ud fra uddraget vil vi pege på, at man blandt andet kan antage, at ønsket om at få flere gennem uddannelsessystemet har forrang over ønsket om at hjælpe den enkelte unge. Dette fordi der først listes en række karakteristika for målgruppen, som kan siges at blive ophævet ved at påpege, at det alene omhandler unge, der ikke kan gennemføre anden ungdomsuddannelse. Fokus synes at blive flyttet fra den enkelte og dennes karakteristika, til udelukkende at omhandle evnen til at gennemføre en anden uddannelse. Med dette kan tilbuddet om en STU siges at blive placeret i en politisk kontekst, der overordnet handler om at få flere unge gennem uddannelsessystemet, uanset hvem den unge er.

I henhold til dette vil vi yderligere rejse spørgsmålet om, hvorvidt det er målet i sig selv at få de unge gennem uddannelsessystemet, eller hvorvidt det skal forstås som en middel til at opnå et større mål, om at få flest muligt på arbejdsmarkedet. På den måde peges der på muligheden for, at tilbuddet om STU må forstås som et led i en arbejdsmarkedspolitik, hvormed fokus synes at komme endnu længere væk fra den enkelte unge og dennes særlige behov.

Hvis dette er tilfældet, og hensigten således er at få de unge i arbejde, bliver det interessant at kigge på, hvorvidt dette rent faktisk lykkes. En analyse fra EPINION har modtaget information om aktivitet og forsørgelsesgrundlag for personer, der har afsluttet et STU-forløb i perioden 2010-2015 (Epinion, 2017). Disse tal viser, at de tidligere STU-elever primært bliver forsørget af førtidspension og kontanthjælp, frem for at være selvforsørgende. På baggrund af dette synes lovgivningens mål ikke at blive opnået. Et yderligere spørgsmål, der således kan rejses, er, *hvorfor* de unge ikke bliver selvforsørgende.

Som det nævnes i specialets problemfelt, kan en mulig forklaring på dette være, at målgruppen for betegnelsen 'unge med særlige behov' netop er meget bred og heterogen. I lovgivningen synes den både at indebære unge med svære bevægelseshandicap, multihandicappede unge, unge med autisme, unge med ADHD eller andre psykiske lidelser samt unge med erhvervet hjerneskade (Undervisningsministeriet, 2016). Med denne 'brogede flok' in mente vil vi rejse spørgsmålet om, hvorvidt det på nogen måde er muligt at lave ét tilbud, der kan imødekomme alle disse forskellige menneskers varierende behov. Netop dette spørgsmål er vi ikke ene om at stille. Esben Kullberg, der er sekretariatschef i foreningsfællesskabet Ligeværd, udtaler hertil, at loven bærer præg af en skraldespandstænkning, ved at den omhandler alle dem *"(...) der ikke har mulighed for at gennemføre en anden ungdomsuddannelse"* (Kullberg, 2018). At den kan siges at omhandle alle dem, der falder uden for systemet. Ud fra en politisk kontekst, kan der således peges på, at der



muligvis er et ønske om at få de unge placeret i et system, frem for ikke at have dem placeret, uafhængigt af om det giver mening for den enkelte eller ej.

Politikerne synes udadtil at have reageret på de undersøgelser, der viser, at der ikke er lige vilkår på uddannelsesområdet, men kigges der nærmere på dette umiddelbare indtryk, synes der at kunne stilles spørgsmålstejn ved *måden*, hvorpå der reageres. Hvis dette er tilfældet, kan der desuden stilles spørgsmål om, hvorvidt betegnelsen 'unge med særlige behov' blot er et led i at få de unge placeret i systemet.

Afslutningsvist vil vi nævne, at det i nærværende perspektivering ikke har været intentionen at sætte STU i et dårligt lys. Selvom vi rejser spørgsmål om, hvorvidt STU lykkes i henhold til det politiske sigte, synes STU på mange andre måder at være givende for de unge. EPINION har blandt andet også modtaget information om de unges udbytte af en STU i forhold til sociale, personlige og faglige kompetencer, hvor både forældre og de unge selv udtrykker, at dette udbytte er stort (EPINION, 2017). Af interviewene i nærværende speciale, blev der ligeledes talt godt om STU, hvor flere i øvrigt positivt omtalte et socialt udbytte, i kraft af at have fået venner.

Med perspektiveringen ønsker vi at vise, hvordan et socialt tiltag som STU, for unge med særlige behov, kan sættes ind i en større sammenhæng med afsæt i en politisk kontekst. Perspektiveringen kan siges at være en overfladisk gennemgang af forskellige spørgsmål, der kan undersøges, hvormed vi ønsker, at den kan anvendes som inspiration til nye undersøgelser fremover.

## 29. Litteraturliste

### 29.1. Bøger, udgivelser og artikler

**Andersen, J., Hygum, E. & Villumsen, A.M. (2015).** *Pædagogik – Introduktion til pædagogens grundfaglighed*. København: Hans Reitzels Forlag. 1. udgave.

**Andersen, M.L., Brandt, L.I. & Uggerhøj, L. (2016).** *Inddragelse i praksis. En undersøgelse af unges inddragelse i sagsbehandling og familiearbejde i Aalborg kommune*. Aalborg universitet: Institut for sociologi og socialt arbejde.

**Andersson, S., Aptekar, L., Boal, A., Brostrom, S., Bruner, J., Chambers, R., Cleaver, F., Cornwall, A., Dawes, A., DiCarlo, M.A., Gibbons, J., Kaminsky, D., Wright, J., Stiles, D., Dona, G., Kalinganire, C., Muramutsa, F., Donald, D., Wallis, J., Cockburn, A., Ennew, J., Ennew, J., Boyden, J., Fals-Borda, O., Flick, U., Freire, P., Gebauer, G., Wulf, C., Golomb, C., Goodenough, F., Heeks, R., Hinton, R., Johnson, D., Jolley, R., Vulic-Prtonic, A., Koppitz, E., Lykes, M.B., Lykes, M.B., Mienczakowski, J., Morgan, S., O'Connor, D., Rudenberg, S., Jansen, P., Fridjhon, P., Smith, C., Nylund, D., Summerfield, A., Veale, D., Dona, M., Veltman, M., Brown, K., Vygotsky, L.S., Woodhead, M. & Yardley, K. (2011).** *Creative Methodologies in Participatory Research with Children. Researching Children's Experience*, 254-272.

**Beresford, P. (2000).** Service Users' Knowledges and Social Work Theory: Conflict or Collaboration? *British Journal of Social Work*, 30 (4), 489-503.

**Christensen, M. & Warming, H. (2013).** Tillid i socialt arbejde med unge i udsatte positioner. I: Lihme, B. (red) *Socialt arbejde med udsatte unge*. København: Akademisk Forlag.

**Ejrnæs, M. & Guldager, J. (2008).** *Helhedssyn og forklaring - i sociologi, socialt, sundhedsfagligt og pædagogisk arbejde*. København: Akademisk forlag.

**Epinion (2017).** *Evaluering af særligt tilrettelagt ungdomsuddannelse*. Undervisningsministeriet.

**Fargas, M.M., McSherry, D., Larkin, E. & Robinson, C. (2010).** Research with children: methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8 (2), 175-192.

**Fuglsang, L., Olsen, P.B. & Rasborg, K. (2014).** Introduktion. I: Fuglsang, L., Olsen, P.B. & Rasborg, K. (red) *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 3 udgave.

**Goffman, E. (2010).** *Stigma: Om afvigerens sociale identitet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur 2. udgave. 2. oplag.

**Goffman, E. (2014).** *Hverdagslivets rollespil*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 1. udgave.

**Holstein, J. & Gubrium, J. (2004).** The active interview. I: Silverman, D. (red) *Qualitative research. Theory, method and practice*. London: Sage.

**Hurworth, R., Clark, E., Martin, J. & Thomsen, S. (2005).** The use of photo-interviewing: three examples from health evaluation and research. *Evaluation Journal of Australasia*, 4 (1 & 2), 52-62.

**Højberg, H. (2014).** Hermeneutik. I: Fuglsang, L., Olsen, P.B. & Rasborg, K. (red) *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne. På tværs af fagkulturer og paradigmer*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 3 udgave.

**Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2003).** Indledning: At skabe en klient. I: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red) *At skabe en klient. Institutionelle identiteter i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag. 2. udgave, 2. oplag.

**Jenkins, R. (2006).** *Social identitet*. I: Nielsen, DK, Jacobsen, MH & Kristiansen S (red). Academica.

**Jensen, C.H. & Steinhausen, H. (2013).** Den videnskabelige forståelse af ADHD fra det psykiatriske perspektiv. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. Nr 6, 44 - 57.

**Jensen P. H. & Prieur A. (2015).** Menneskesyn i social- og kriminalpolitik i USA og i

Danmark. I: Harder M. & Nissen M.A. (red) *Socialt arbejde i en foranderlig verden*. København: Akademisk Forlag.

**Juul, S. (2012).** Hermeneutik. I: Juul, S. & Pedersen, K.B. (red) *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori – en indføring*. København: Hans Reitzels Forlag. 1. udgave.

**Juul, S. & Pedersen, KB. (2012).** Hvorfor videnskabsteori? I: Juul, S. & Pedersen, K.B. (red) *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori – en indføring*. København: Hans Reitzels Forlag. 1. udgave.

**Kristiansen, S. & Krogstrup, HK. (1999).** *Deltagende observation*. København: Hans Reitzels Forlag.

**Kullberg, E. (2018).** *Ligeværdsforening: FGU'en forstærker skraldespandstækningen i STU*. Altinget.

**Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009).** *Interview: Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag. 2. Udgave, 1. Oplag.

**Larsen, J.E. & Pedersen, M.S. (2015)** Migranter: De nye socialt udsatte. I: Harder, M. & Nissen, M. A. (red) *Socialt Arbejde i en Foranderlig Verden*. København: Akademisk Forlag.

**Nyboe, L. & Hvalsøe, B. (2012):** Ergoterapeutisk intervention i forhold til børn og unge. I: Hollesen, I.B. & Kjær, A. (red) *Lærebog i psykiatri for ergoterapeuter og fysioterapeuter*. København: Munksgaard. 3. udgave.

**Olesen, S.P. (2018).** Analysestrategi. I: Olesen, S.P & Monrad, M. (red) *Forskningsmetode i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag. 1. udgave.

**Olesen, S.P. & Carlsen, L.T. (2018).** Analyse af tekst. I: Olesen, S.P & Monrad, M. (red) *Forskningsmetode i socialt arbejde*. København: Hans Reitzels Forlag. 1. udgave.

**Overballe, K. & Mogensen, H.O. (2013).** *Unge med særlige behov*. Danmark: Dansk psykologisk Forlag. 1. udgave.

**Pedersen, K. (1999).** Videnskabsteori i projektarbejde og -rapport. I: Olsen, P.B & Pedersen, K (red) *Problemorienteret projektarbejde - en værktøjsbog*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

**Pretto, A. (2015).** A type of interview with photos: The bipolar photo elicitation. *L'Année sociologique* (1940/1948-), Troisième série, 65 (1), 169-190.

**Uggerhøj, L. (2003).** Menneskelighed i mødet mellem socialarbejder og klient – ideal eller realitet. I: Järvinen, M., Jørgen, E.M. & Mortensen, N. (red) *Det magtfulde møde mellem system og klient*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

## 29.2. Hjemmesider

**Folketinget (2005).** *B 51 Forslag til folketingsbeslutning om tilbud om ungdomsuddannelse til udviklingshæmmede unge og andre unge med særlige behov*. Lokaliseret d. 28. februar 2019. På: [https://www.ft.dk/samling/20051/beslutningsforslag/b51/20051\\_b51\\_som\\_fremsat.htm](https://www.ft.dk/samling/20051/beslutningsforslag/b51/20051_b51_som_fremsat.htm).

**LEV (2016).** *Ti år med STU - Ungdomsuddannelse for unge med særlige behov. Historie, erfaringer og status*. Lokaliseret d. 12. januar 2019. På: <https://www.lev.dk/media/3602/ti-aar-med-stu.pdf>.

**PMU (2019).** *Særlig Tilrettelagt Ungdomsuddannelse*. Lokaliseret d. 15. februar 2019. På: <http://pmu.dk/saerlig-tilrettelagt-ungdomsuddannelse/>.

**Socialstyrelsen (2019).** *Definitioner og kriterier*. Lokaliseret d. 10. januar 2019. På: <https://socialstyrelsen.dk/handicap/udviklingshaemning/om-udviklingshaemning/definitioner-og-kriterier>.

**Undervisningsministeriet (2016).** *Vejledning om lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov*. Lokaliseret d. 7. januar 2019. På: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=181619>.

**Undervisningsministeriet (2018).** *Bekendtgørelse af lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov*. Lokaliseret d. 7. januar 2019. På: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=172900>.