

# TIDLIGERE ANBRAGTE UNGES OPLEVELSER MED SKOLESYSTEMET

*Kandidatspeciale i Socialt Arbejde - Aalborg Universitet*

Vejleder: Inger Glavind Bo

Forfatter: Siw Gude Andersen

Studienummer.: 20174530

Anslag: 167.559

Juni 2022

## English Summary

This Master's Thesis is based on a study dealing with experiences of young people previously placed in out-of-home care regarding their time in primary school. Through five narrative interviews with young people previously in care, in the age between 18 and 23, this thesis examines subjective experiences of events that either limits or create opportunities for young people to complete primary school. The primary theoretical contribution consists of Anthony Giddens, Erving Goffman, Richard Jenkins, and Axel Honneth which are used in an explanation and interpretation of the young people's narratives. The choice of theory has been guided by both a research-related preconception and the empirical findings itself which means that I approach the field through a reciprocity of an inductive and deductive approach.

The analysis is divided into three parts:

- **Part one**, an analysis of narratives expressed by the young people previously placed in out-of-home care
- **Part two**, the experiences that the young people express regarding to their time in primary school are analyzed.
- **Part three**, which problems abovementioned experiences raise regarding to social work are analyzed.

Furthermore, a discussion sheds light on questions raised in part three of the analysis. More specific, the discussion deals with questions regarding to how problems raised by the young people corresponds with a contemporary perspective on children in social work and furthermore, how multiprofessional cooperation and inclusion of the young people's own perspective on problem-solving in primary school can be considered a part of the solution in securing that young people placed in out-of-home are more likely to thrive and able to complete their time in primary school.

From the study it is concluded that both mental sufferings and social relations regarding both family, peers and professionals are of significance to how the young people previously placed in out-of-home care perceive their time in primary school. When the young people are met with judgement and lack of recognition it tends to lead to poor well-being and absence from school, why social relations can have a restrictive function. On the contrary social relations can have a positive function when the young people are met with acceptance for who they are and get a feeling of fitting into the class

community. Moreover, the young people experiences that they are held personally responsible for problems experienced in primary school and biological parents seems to have an impact on their ability to cope with this. In cases with bad family relations teachers and other professionals become an important resource to the young people but as previously mentioned, in some cases these relations aren't built on acceptance or recognition in which the young people seem to be left to themselves.

## Indholdsfortegnelse

<b>Problemfelt og eksisterende forskning .....</b>	<b>1</b>
<i>Uddannelsesinstitutioner .....</i>	<i>1</i>
<i>Tidligere anbragte unge .....</i>	<i>1</i>
<i>Anbragte unges bagland .....</i>	<i>2</i>
<i>Demografi og psykosociale forhold .....</i>	<i>2</i>
<i>Dårlig tilknytning til folkeskolen .....</i>	<i>3</i>
<i>Anbragte unges egen stemme .....</i>	<i>3</i>
<b>Afgrænsning.....</b>	<b>4</b>
<b>Problemformulering.....</b>	<b>5</b>
<i>Arbejdsspørgsmål.....</i>	<i>5</i>
<b>Begrebsafklaring .....</b>	<b>6</b>
<i>Tidligere anbragte unge .....</i>	<i>6</i>
<i>Skolesystemet.....</i>	<i>6</i>
<b>Videnskabsteori .....</b>	<b>7</b>
<i>Filosofisk hermeneutik.....</i>	<i>7</i>
<b>Metode .....</b>	<b>9</b>
<i>En vekselvirkning mellem deduktion og induktion .....</i>	<i>9</i>
<i>Biografisk narrativ metode.....</i>	<i>10</i>
<i>Biografisk narrative interviews .....</i>	<i>13</i>
<i>Forskerens rolle .....</i>	<i>13</i>
<i>Adgang til feltet .....</i>	<i>14</i>
<i>Udvælgelseskriterier .....</i>	<i>15</i>
<i>Gatekeepers .....</i>	<i>15</i>
<i>Etiske overvejelser.....</i>	<i>15</i>
<i>Databehandling (GDPR).....</i>	<i>17</i>
<i>Interviewguide.....</i>	<i>17</i>
<i>En diskussion af kvalitet i undersøgelsen .....</i>	<i>19</i>
<i>Transparens .....</i>	<i>19</i>
<i>Gyldighed.....</i>	<i>20</i>
<i>Genkendelighed .....</i>	<i>20</i>
<b>Teori .....</b>	<b>22</b>
<i>Det senmoderne samfund .....</i>	<i>22</i>
<i>Den reflektsive identitetsskabelse .....</i>	<i>23</i>
<i>Selvet som et refleksivt projekt .....</i>	<i>23</i>
<i>Ontologisk sikkerhed .....</i>	<i>24</i>

<i>Den sociale identitetsskabelse</i> .....	24
Den individuelle orden .....	25
Den institutionelle orden .....	25
Institutionelle handlemåder .....	25
<i>Stigma</i> .....	26
<i>Anerkendelse</i> .....	27
<b>Analyse</b> .....	<b>29</b>
<i>Præsentation af informanterne</i> .....	29
<i>Kodning</i> .....	30
<i>Analysestrategi</i> .....	31
<i>Del 1 - narrativ analyse</i> .....	33
Delkonklusion .....	44
<i>Del 2 - tværgående tematisk analyse: De unges oplevelser</i> .....	45
Psykiske forhold.....	46
Sociale relationer.....	48
Delkonklusion .....	57
<i>Del 3 - Tværgående tematisk analyse: Det sociale arbejde i de begrænsende oplevelser</i> .....	58
Voksensvigt.....	58
'At falde mellem to stole' .....	61
Delkonklusion .....	62
<b>Diskussion</b> .....	<b>64</b>
<b>Konklusion</b> .....	<b>66</b>
<i>Refleksion over undersøgelsens fund</i> .....	67
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>69</b>

## Problemfelt og eksisterende forskning

**Uddannelsesinstitutioner** udgør, for unge mennesker i Danmark, en betydningsfuld institutionel arena for læringsmiljø og udvikling af både faglige og sociale kompetencer (Mølholt 2014). Foruden at være primær kilde til udvikling spiller uddannelsessystemet også en vigtig rolle som formidler af sociale positioner i samfundet. Dette fordi, at unge mennesker gennem uddannelse udvikler kvalifikationer og kompetencer til en fremtidig tilværelse som selvforsørgende og deltagende på det danske arbejdsmarked (Thomsen 2014). Uddannelse fungerer således både som et vigtigt element i unge menneskers liv samt i en samfundsøkonomisk kontekst (Juul et al. 2020). Det får den betydning, at uddannelse gennem tiden har været et centralt fokus for dansk politik, hvor man igennem politiske aftaler og udspil sigter mod at få flere unge i uddannelse, skabe bedre læringsmiljøer og forsøger at ruste de unge til en fremtid på arbejdsmarkedet (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2011, Regeringen 2017, Regeringen 2018, Uddannelses- og Forskningsministeriet 2021).

For danske børn og unge er der undervisningspligt. Det vil sige, at børn, fra august i det kalenderår de fylder seks, har pligt til at deltage i grundskolens undervisning eller anden undervisning, der står mål med denne (Børne- og Undervisningsministeriet 2020). Ifølge Helena Skyt Nielsen og Nina Smith, professorer ved Aarhus Universitet, er det netop grundskolen, der må betragtes som et særligt vigtigt led i uddannelseskæden, da: *"(...) styrker og svagheder i forskellige uddannelsessystemer starter i grundskolen"* (Nielsen og Smith 2010). Deres påstand underbygges af anden forskning, der både italesætter vigtigheden i, at børn og unge oplever et positivt grundskoleforløb med succesoplevelser og god trivsel men også, at der hersker en række samfundsmæssige forventninger til, at grundskolens afgangseksamen gennemføres (Juul et al. 2020, Østergaard et al. 2016).

**Tidligere anbragte unge**, det vil sige unge, der på et tidspunkt i deres liv har boet på en institution eller i en plejefamilie, har gennem en årrække været overrepræsenteret blandt de unge, der ikke gennemfører grundskolens afgangseksamen og desuden ikke tager en videregående uddannelse. Statistisk set klarer anbragte børn og unge sig væsentligt dårligere i grundskolen end deres jævnaldrende, og af samme grund har denne målgruppe og deres skoleforløb i mange år været genstand for forskning (Laustsen & Andreasen 2020, Bagger et al. 2016, Olsen & Montgomery 2017, Ejrnæs et al. 2011, Laustsen et al. 2015). Interessen for anbragte unges skolegang ses også i politiske reformer og aftaler, hvor eksempelvis Barnets Reform i 2010 har medført, at formålsparagraffen i servicelovens §45 nu

også tilsiger, at støtten til udsatte børn og unge skal omfatte deres skolegang og mulighed for at fuldføre en uddannelse (Olsen & Montgomery 2017). Et andet eksempel er den politiske aftale, der i marts 2022 blev vedtaget, og som forskriver, at: ”anbragte og udsatte børn og unge skal have det undervisningstilbud, de har krav på, så de får de bedst mulige forudsætninger for at komme videre på en ungdomsuddannelse” (Børne- og Undervisningsministeriet a, 2022). På trods af den mangeårige interesse for området, viser forskning fortsat, at der er plads til forbedringer, da næsten halvdelen af anbragte børn og unge i Danmark stadig ikke gennemfører grundskolens afgangseksamen (Kommunernes Landsforening 2020, Bryderup & Trentel 2012, Laustsen et al. 2015, Laustsen & Andreasen 2020).

**Anbragte unges bagland** præsenteres ofte som et element, der virker forklarende for de unges dårlige udbytte af og manglende tilknytning til skolesystemet. I forskning præsenteres det, hvordan anbragte unge ofte kommer fra socioøkonomisk lavt stillede familier, og at dette får betydning for deres muligheder i uddannelsessystemet (Andersen 2008, Egelund & Hestbæk 2003). Dette fordi, at selv om børn og unges opvækst følger de samme institutionelle mønstre, er det ikke alle, der følger samme opvækstvilkår hos forældrene og dermed ikke alle, der har samme handlemuligheder. Social oprindelse karakteriseres derfor af stor betydning for børn og unges livsbetingelser (Mølholt 2014, Munk 2014, Thomsen et al. 2016, Jæger et al. 2003). Manglende familieressourcer medfører, at børn og unge i disse familier ofte vokser op i miljøer, der ikke giver barnet eller den unge et solidt fundament for at kunne præstere og klare sig godt i skolesystemet. De manglende færdigheder ses eksempelvis i forbindelse med manglende kendskab til kulturelle og sproglige koder (Dietrichson et al. 2015, Thomsen et al. 2016).

**Demografi og psykosociale forhold** bliver, ligesom forældrenes socioøkonomiske baggrund, af betydning for anbragte unges skolegang (Petersen 2010, Andersen 2008). Forskningsresultater indikerer, at der for tidligere anbragte er en større risiko for at miste eller helt mangle et tilhørsforhold til uddannelsessystemet eller arbejdsmarkedet på grund af disse faktorer, som mere konkret relaterer sig til fysiske- og psykiske belastninger, manglende kontinuitet i anbringelsen, skoleskift, dårlig trivsel, adfærds- og tilpasningsproblemer, manglende relationer samt en dagligdag, som på mange måder synes kaotisk (Laustsen & Andreasen 2020, Laustsen et al. 2015, Bagger et al. 2016, Egelund et al. 2008). For anbragte unge gælder det, at de er overrepræsenterede i befolkningen, når det kommer til psykiske sygdomme som eksempelvis ADHD, autisme og adfærdsmæssige- eller emotionelle

vanskeligheder, og at de adskiller sig fra deres jævnaldrende ved i højere grad at udvise risikoadfærd som eksempelvis selvskade, indtagelse af stoffer samt kriminalitet (Egelund et al. 2008, Laustsen et al. 2013). Forskningsresultater indikerer således, at en sammensætning og kombination af en række udfordringer sammen skaber dårlige betingelser for anbragte unges mulighed for at klare sig på samme vilkår som deres jævnaldrende.

**Dårlig tilknytning til folkeskolen** må betragtes som et problem, først og fremmest for de unge selv, men også for folkeskolerne og i en samfundsøkonomisk kontekst. Juul et al. (2020) pointerer, hvordan uddannelse i en nutidig dansk samfundskontekst både anskues som afgørende for økonomisk vækst og som et middel til at sikre det gode liv for den enkelte. For skolen kan problemet betragtes med udgangspunkt i, at der, med folkeskolereformen i 2014/2015 og med omstillingen til øget inklusion i samme periode, er sket en stigning i antallet af udsatte børn og unge, der undervises i folkeskolens almene tilbud (Bagger et al. 2016). En evaluering foretaget af Børne- og Undervisningsministeriet indikerer, at mange folkeskolelærere ikke føler sig tilstrækkeligt klædt på til at varetage undervisningen af børn og unge med særlige behov, eksempelvis i form af adfærdsforstyrrende diagnoser (Børne- og Undervisningsministeriet, b 2022).

**Anbragte unges egen stemme** bliver væsentlig i ønsket om at skabe et bedre udgangspunkt for deres skolegang, og forskning viser, at et ungeperspektiv kan hjælpe med at afdække hvilke særlige forhold og følelser, der er knyttet til udfordringer i skolegangen, og desuden hvilke der virker motiverende (Petersen 2010, Egmont Fonden 2017). På Børnetopmødet i 2017 blev en række faktorer, som virker beskyttende i anbragte unges skolegang, italesat af de unge selv. Skolen betragtes som et både vigtigt og spændende element i de anbragte unges liv, men den er også forbundet med en række store bekymringer. På mødet blev særligt tre elementer af positiv indvirkning præsenteret. For det første er det vigtigt med en særlig voksen, som kan agere støtte på skoleområdet. For det andet er der brug for ro, regelmæssighed og hjælp i forbindelse med skolegangen. Som det tredje er der behov for, at de voksne møder de unge med forventninger og en grundlæggende tro på dem (Egmont Fonden 2017). Disse antagelser underbygges af en undersøgelse af tidligere anbragte unges oplevelser med deres anbringelsesforløb, hvor skoleforløbet er i fokus. Her fortæller de unge, hvordan støtte, omsorg og opmærksomhed fra lærere har en positiv og vigtig indvirkning, når familieproblemer og ustabile familieforhold får betydning for overskuddet til at koncentrere sig og lave lektier (Nielsen 2005). I rapporten fra Børnetopmødet 2017 efterspørges, at der lyttes til dem, det handler om, således deres



unikke erfaringer kan bruges i det videre arbejde med at sikre anbragte unges tilknytning til uddannelsessystemet (Egmont Fonden 2017). De unges egne perspektiver kan betragtes som særligt vigtige, da mennesker i udsatte positioner, herunder særligt børn og unge, sjældent har overskud til at organisere sig og selv 'råde op' (Egelund & Hestbæk 2003). Dette taler ind i nutidige tendenser for det sociale arbejde, hvor borgerperspektiver betragtes som væsentlige for kvalitetsudviklingen i socialfaglige analyser, og hvor børn og unges egne forståelser betragtes som vigtige i udviklingen af pædagogiske og sociale forebyggende indsatser (Andersen 2014, Petersen 2016).

## Afgrænsning

Specialet tager afsæt i en nysgerrighed om et ungeperspektiv på både mulighedsskabende og begrænsende oplevelser med skolesystemet. På trods af mangeårig interesse for anbragte børn og unges skolegang, bliver det, med henvisning til problemfeltet, tydeligt, at det fortsat er et område præget af problemer på både individ og samfundsniveau. Når de unges skolegang bliver genstand for forskning, er det ofte med et kvantitativt eller ekspertorienteret afsæt, hvorfor et ungeperspektiv kan være med til mere konkret at belyse, *hvordan* specifikke elementer virker begrænsende, og *hvordan* andre virker mulighedsskabende. Et ungeperspektiv kan desuden være med til at belyse, hvordan de unge oplever særlige udfordringer og bidrage med et perspektiv på, hvad der skal til for at sikre en bedre skolegang. Specialet skriver sig på den baggrund ind i det sociale arbejdes felt, hvor den internationale definition lyder:

*“Socialt arbejde er en praksisbaseret profession og en akademisk disciplin, der fremmer social forandring og udvikling, social samhørighed, og empowerment og frigørelse af mennesker. Principper om social retfærdighed, menneskerettigheder, kollektivt ansvar og respekt for forskelligheder er centrale for socialt arbejde. Understøttet af teorier om socialt arbejde, samfundsvidenskab, humanistiske fag og oprindelige folks viden, inddrager socialt arbejde mennesker og strukturer for at adressere livsudfordringer og for at opnå øget trivsel. Ovenstående definition kan blive præciseret på nationalt og/eller regionalt plan.”* (IFSW 2014)

Specialet knytter sig i den forbindelse til det sociale arbejde, når det bygger på en identifikation af et område, der kalder på både forandring og udvikling og desuden gennem et ungeperspektiv søger at styrke de unges position ved at dele deres stemme. Gennem analyse og fortolkning af fænomenet,

med udgangspunkt i samfundsvidenskabelige og socialfaglige teorier, sigtes mod at supplere eksisterende forskning på området.

I udvælgelsen af unge, som skal bidrage med et ungeperspektiv i dette speciale, bliver det på baggrund af ovenstående relevant, at dem som deltager både har gennemført grundskoleforløbet, med eller uden afsluttet afgangseksamen, og at de desuden er i stand til at reflektere over deres oplevelser med forløbet. Det er desuden relevant at have etiske overvejelser med i refleksionsprocessen, da de unge, som, belyst i problemfeltet, er kendetegnet ved at være en særligt udsat målgruppe. På den baggrund sættes nedre aldersgrænse for deltagelse til 18 år. Det bliver desuden relevant at overveje, hvor den øvre aldersgrænse bør ligge, da det er essentielt for specialet, at de unge fortsat erindrer deres skoleforløb og de tilhørende oplevelser, hvorfor den øvre aldersgrænse sættes til 23. Specialet afgrænser sig derfor til at omhandle tidligere anbragte unge i aldersgruppen 18-23. Jeg vælger ikke at afgrænse til yderligere demografiske faktorer som eksempelvis anbringelsestype eller køn, da en variation indenfor disse områder kan bidrage til at højne specialets genkendelighed.

Tidligere anbragte unges oplevelser med folkeskolen kommer således til at danne grundlag for specialet, hvor eksisterende forskning, præsenteret i problemfeltet, udgør min indledende forståelseshorisont. Denne forståelseshorisont har udgjort fundamentet for følgende problemformulering, der konkretiserer specialets formål.

## Problemformulering

*Hvordan oplever tidligere anbragte unge mødet med skolesystemet?*

### Arbejdsspørgsmål

- *Hvad oplever de unge som mulighedsskabende og begrænsende for deres skolegang?*
- *Hvordan kan de begrænsende oplevelser problematiseres med udgangspunkt i det sociale arbejde?*

## Begrebsafklaring

Følgende afsnit har til formål at tydeliggøre, hvordan udvalgte begreber i problemformuleringen skal forstås.

### Tidligere anbragte unge

'Med tidligere anbragte unge' menes unge, som har været anbragt udenfor hjemmet i en ikke specificeret periode af deres liv. Jeg har ikke sat en tidsmæssig ramme for anbringelsens varighed eller en ramme for anbringelsesgrundlag. Dette fordi, at flere af de udfordringer anbragte unge oplever både kan være en følge af anbringelsen men også udgøre selve anbringelsesgrundlaget. For at opnå et nuanceret perspektiv på de unges oplevelser med skolesystemet, sættes der heller ikke rammer for selve anbringelsestypen. Til gengæld skal de unge have været anbragt på et tidspunkt i løbet af deres grundskoleperiode, idet det netop er denne periode, specialet kaster lys over.

### Skolesystemet

Med 'skolesystemet' refererer jeg primært til tidligere anbragte unges møde med folkeskolen, da jeg med specialet ønsker at belyse problematikken rettet mod anbragte unges manglende tilknytning til denne eller gennemførelse heraf. Dermed ønsker jeg at kaste lys over, hvilke begivenheder, relateret til deres folkeskoleperiode, som har skabt særlige udfordringer og desuden, hvilke der har været særligt positive. Når jeg vælger at kalde det 'skolesystemet' i problemformuleringen, er det fordi, specialet bygger på narrative interviews med tidligere anbragte unge, der i nogle tilfælde også har været tilknyttet andre uddannelsesformer en den almene folkeskole, eksempelvis interne skoler i psykiatrien, hvorfor der skabes mulighed for at gå udenfor folkeskolebegrebet og også belyse oplevelser med eventuelle alternative uddannelsesformer.

## Videnskabsteori

Undersøgelsens problemformulering er udarbejdet på baggrund af en forforståelse om, at anbragte børn og unge klarer sig dårligere i folkeskolen end deres jævnaldrende. Til at belyse denne problematik tager undersøgelsen udgangspunkt i Hans-George Gadamer's filosofiske hermeneutik, hvorfor jeg går til fænomenet med en forståelse af, at min egen forståelseshorisont kommer til at influere den samlede proces og dermed også specifikke valg truffet undervejs. Følgende afsnit har til formål at tydeliggøre det hermeneutiske udgangspunkt og dennes betydning for undersøgelsen.

### Filosofisk hermeneutik

Den filosofiske hermeneutik bygger på Hans-George Gadamer's tanker om, at forståelse og fortolkning må betragtes som grundelementer for den menneskelige væren i verden. Ifølge Gadamer opnår mennesket erkendelse gennem forforståelser og fordomme, hvilket får den betydning, at det bliver umuligt at gå forudsætningsløst til et fænomen (Højbjerg 2018:289-301). Med begrebet 'forforståelse' mener Gadamer: "(...) *at der altid går en tidligere forståelse forud for vores nuværende forståelse*" (Højbjerg 2018:301). Med andre ord kan mennesker siges altid at tilgå verden ud fra en på forhånd givet forståelse af den. Fordomme karakteriserer han som: "(...) *den bagage*", som man tager med i sin forståelsesproces af verden" (Højbjerg 2018:301). Fordomme skal i den henseende ikke forstås i ordets gængse forstand, men i stedet som en på forhånd bestemt mening om specifikke fænomener. Mine forforståelser og fordomme om anbragte unge, deres livsforløb og skolegang, som blandt andet udspringer fra den indledende litteratursøgning, kommer derfor til at sætte sit præg på undersøgelsen. Mere specifikt bygger de på en forståelse af, at anbragte unge ofte indgår i skolesystemet med en række psykosociale udfordringer i bagagen, og at deres oplevelser af mødet influeres af dette. Ifølge Gadamer, smelter forforståelse og fordomme sammen til det, han kalder *forståelseshorisonten*, som består af både et personligt og et fælles element. Det personlige element findes i det enkelte menneskes forforståelser og fordomme, og dermed dets måde at forstå verden på, mens det fælles element gør sig gældende i menneskets medlemsskab af et sprogligt og kulturelt fællesskab. Mennesker tilgår i den forstand fænomener ud fra forskellige forståelseshorisonter, hvorfor forståelse og fortolkning afhænger af det perspektiv, et fænomen anskues fra; også selv om sprog og kultur udgør et fælles element (Højbjerg 300-303, Gilje 2017:136). Det vil sige, at både jeg selv og de unge i undersøgelsen tilgår fænomenet ud fra forskellige forståelseshorisonter. Selv om vi er underlagt de samme kulturelle sprogkoder og samfundsdiskurser, adskiller vores personlige forståelse af verden sig fra hinanden, idet alle, gennem både opvækst og det levede liv, medtager forskellige erfaringer.

Den filosofisk hermeneutiske erkendelsesvej betoner i den forstand, hvordan jeg i udarbejdelsen af undersøgelsen vil være forudindtaget om fænomenet. Min forståelseshorisont bliver særligt tydelig i afgrænsningen og udvælgelsen af informanter, idet den får betydning for, på hvilket grundlag det empiriske materiale indsamles. Den kommer desuden løbende til at influere både metodiske og teoretiske refleksioner, hvilket uddybes nærmere under de respektive afsnit i undersøgelsen.

I forlængelse af den hermeneutiske opmærksomhed på fortolkning og forståelse, må man, ifølge Gadamer, også rette sin opmærksomhed mod den cirkelbevægelse, der opstår mellem del og helhed, eller mellem fortolker og genstand, i forsøget på at opnå forståelse. Cirkelbevægelsen kalder han for *den hermeneutiske cirkel*, og den betegner, hvordan del og helhed kun kan forstås i relation til hinanden. Den hermeneutiske cirkel udgør i den filosofiske hermeneutik et ontologisk princip, som danner grundlag for, at fænomener kan fortolkes og forstås. Det får den betydning, at fortolkning ikke alene må betragtes som en metode til at opnå erkendelse men også som en måde at være til i verden på (Højbjerg 2018:292-300). Det vil med andre ord sige, at mennesket altid fortolker, og at det aldrig kan tilgå et fænomen forudsætningsløst. Ofte beskrives den hermeneutiske cirkel som en spiral uden ende, hvor mennesker altid indgår som et element i den vekselvirkning, der finder sted (Højbjerg 2018:292-300). Den hermeneutiske cirkel udgør et element i undersøgelsen, ud fra ønsket om at skabe forståelse for tidligere anbragte unges møde med skolesystemet, idet der både mellem jeg selv og de unge, og mellem undersøgelsens enkelte dele og undersøgelsen som helhed, sker en løbende vekselvirkning, der i samspil med hinanden skaber forståelse.

Min egen forståelseshorisont vil, foruden at påvirke de metodiske og teoretiske valg, også få betydning i empiriindsamlingen, der bygger på fem narrative interviews med tidligere anbragte unge. Man må indenfor den filosofiske hermeneutik stræbe efter det, Gadamer kalder for *horisontsammensmeltning*, hvilket betyder, at der i en erfaringsudveksling mennesker imellem må stræbes efter af nå en fælles forståelse (Gilje 2017:136-137). De narrative interviews bygger ud fra denne betragtning på en hybrid mellem det semistrukturerede og det løst strukturerede interview (se Bilag 1), idet det skaber en god forudsætning for, at jeg kan nærme mig en forståelse for de unges oplevelser. Fra på forhånd konstruerede spørgsmål inddrages min egen forståelseshorisont i en rammesætning af interviewet, mens de åbne spørgsmål tillader mig at udvide min forståelseshorisont ud fra de unges oplevelser af, hvad der er vigtigt at fortælle.

## Metode

I følgende afsnit vil undersøgelsens metodiske grundlag præsenteres. Jeg vil løbende tydeliggøre den refleksionsproces, der ligger til grund for de metodiske overvejelser, og hvordan undersøgelsens videnskabsteoretiske ståsted kommer til udtryk i de metodiske valg.

Undersøgelsen er koncentreret omkring tidligere anbragte unges egne oplevelser med skolesystemet, på hvilken baggrund jeg vurderer, at et kvalitativt afsæt, med mulighed for at få indblik i de unges egne forståelser og fortolkninger, vil være fordelagtigt i en besvarelse af problemformuleringen. Undersøgelsens metodiske udgangspunkt bygger derfor på en biografisk narrativ tilgang, hvor tidligere anbragte unges retrospektive livsfortællinger udgør empirisk grundlag. I problemfeltet blev det tydeligt, at anbragte unges skolegang ofte påvirkes af en række forskellige faktorer, der i samspil med hinanden får betydning for skolegangen. Ved at tage udgangspunkt i tidligere anbragte unges fortællinger får jeg mulighed for at indfange netop de begivenheder, som for disse unge har været særligt betydningsfulde.

### En vekselvirkning mellem deduktion og induktion

Med henvisning til undersøgelsens videnskabsteoretiske ståsted, hvor udgangspunktet for fortolkning er, at det sker ud fra en vekselvirkning mellem del og helhed og er en aldrig endegyldig proces, tager undersøgelsens metodiske tilgang afsæt i en tilsvarende vekselvirkning mellem deduktion og induktion. Denne vekselvirkning muliggør en løbende revision af forståelser og tolkninger og dermed også undersøgelsen som helhed, hvilket uddybes i følgende afsnit.

Fra et deduktivt udgangspunkt vil en undersøgelse udarbejdes med udgangspunkt i en eksisterende forståelse for fænomenet og eksisterende teori, der giver en indikation på, hvordan det empiriske materiale vil udfolde sig (Boolsen 2015:242). Denne undersøgelse læner sig op ad den deduktive tilgang i flere af dens elementer, herunder problemfelt, interviewguide (se Bilag 1), udvælgelse af teori samt analyse. Problemfeltet bidrager ind i min forforståelse af fænomenet, hvorfra problemformuleringen er udarbejdet. Samme forforståelse kommer til udtryk i interviewguiden (se Bilag 1), som blandt andet bygger på konstruerede spørgsmål og teoretiske betragtninger, der har til formål at sikre, at de narrative interviews bidrager til en besvarelse af problemformuleringen. I analysen kommer det deduktive element til udtryk, idet empiriske mønstre tolkes med udgangspunkt i teoretiske perspektiver. Fra et induktivt udgangspunkt arbejdes der i stedet ud fra empirisk materiale, hvorfra generelle

mønstre genereres og tolkes (Boolsen 2015:241). Undersøgelsens induktive element kommer til udtryk i flere af de samme afsnit, som det deduktive. Interviewguiden bygger, foruden konstruerede spørgsmål, på en mere åben tilgang, der tillader de unges fortællinger at udfolde sig ud fra begivenheder, de finder vigtige at italesætte (se Bilag 1). Det narrative interview får i den forstand en induktiv karakter, idet de unges oplevelser danner grundlag for samtalens forløb. Udvælgelsen af teori bærer også præg af den induktive tilgang, da mønstre i det empiriske materiale er med til at bestemme, hvilke teoretiske perspektiver der bliver relevante i en analytisk kontekst.

Der opstår således en vekselvirkning mellem deduktion og induktion i arbejdsprocessen, og undersøgelsen kan i den forbindelse siges at hente inspiration fra Derek Layders adaptive tilgang, hvor formålet er at gøre op med metodiske modsætninger og stedet bestræbe sig på at ramme en form for metodisk vekselvirkning (Jacobsen 2007:255-257). I nærværende undersøgelse kommer denne vekselvirkning netop til syne ved de løbende skift mellem deduktion og induktion. Et konkret eksempel findes i kodningen af de narrative interviews, hvor en åben og lukket kodning kombineres. Dette uddybes i afsnittet 'Kodning'. Layder beskriver desuden, hvordan den adaptive tilgang må stræbe efter at indfange den sociale virkelighed gennem brobygning mellem mikro- og makrotænkning (Jacobsen 2007:251-252). Dette knytter an til undersøgelsens videnskabsteoretiske ståsted, hvor hermeneutikken tydeliggør kontekstuelle betydninger (Gilje 2017:136). Af samme grund bygger undersøgelsens teoretiske fundament på perspektiver, der bevæger sig mellem mikro- og makroniveauet. Dette uddybes nærmere i afsnittet 'Teori'.

### Biografisk narrativ metode

I undersøgelsen bliver biografisk narrativ metode relevant i forståelsen af tidligere anbragte unges oplevelser med skolesystemet, når deres subjektive fortællinger i analysen danner grundlag for samfundsmæssig og teoretisk fortolkning. Narrativ forskning er en overordnet betegnelse for en række metoder og tilgange, der alle tager udgangspunkt i fortællinger, og som alle giver mulighed for at forbinde individuelle livshistorier med overordnede samfundsdiskurser (Thomsen et al. 2016:13-14). Med reference til undersøgelsens hermeneutiske ståsted, hvor fortolkning og forståelse udgør centrale elementer i konstruktionen af ny viden, anvendes her en hermeneutisk og konstruktivistisk tilgang til den biografisk narrative metode. Det bygger i den forstand på ideen om, at forståelse for mennesker og deres livshistorier opnås gennem viden om, hvordan deres handlinger og erfaringer formes gennem bevidsthedstilstande, og hvordan disse i sig selv er formet af kulturelle systemer og normative

forståelser (Bruner 2009:44). Med andre ord bidrager den biografisk narrative metode med indsamling af viden om, hvilke retrospektive erfaringer og handlinger der danner grundlag for de unges nuværende oplevelser af mødet med skolesystemet, og hvordan disse handlinger og erfaringer er præget af underbevidste og normative forståelser, herunder også samfundsmæssige og kulturelle. Som eksempel udtrykker nogle af de unge, at de i flere tilfælde har følt, at de ikke passede ind og sætter dermed sig selv i kontrast til 'det normale'. Bag denne oplevelse af at være unormal ligger en normativ social og samfundsmæssig forståelse af, hvad der karakteriserer det normale.

I biografisk narrativ metode bliver fortællinger det centrale element for analyse. Mennesker skaber og udvikler hele tiden fortællinger om deres liv med den hensigt at skabe mening og forståelse. Centralt for denne meningskabelse er *plottet*. Plottet skal ses som den røde tråd i fortællingerne, der sammenkæder enkelstående begivenheder og episoder til et samlet narrativ. Det vil sige, at fortællingerne ikke må anskues som enkle beskrivelser af menneskers liv, men i stedet som komplicerede procedurer, der med særlige sammenkædninger af begivenheder konstruerer en bestemt mening med og forståelse af livet (Lawler 2008:12-13). I undersøgelsen får plottet den betydning, at det i fortolkningen af de unges fortællinger ikke er selve grundelementerne, der skal anskues som meningsgivende. Det er i stedet sammensætningen og placeringen af de enkelstående begivenheder, episoder og følelser knyttet til bestemte situationer, der skaber en bestemt mening og situerer de unges nutidige forståelser af eget liv. En vigtig betragtning er i den forbindelse, at ikke alle livets episoder og begivenheder medtages, når mennesker fortæller, og ud fra et biografisk narrativt perspektiv er det vigtige ikke, i hvilken grad fortællingerne er baseret på rigtige eller fiktive historier, da det ikke er det, der er afgørende for den mening, der skabes (Bruner 2009:52). Formålet med undersøgelsen bliver således ikke at betragte de unges fortællinger som 'korrekt' information men i stedet som et udtryk for en subjektiv meningskabelse.

Når mennesker konstruerer deres livshistorie, sker det gennem en sammenkædning af fortid, nutid og fremtid, hvorfra der opstår en retrospektiv meningsdannelse og identitetskonstruktion (Lawler 2008:11, Thomsen et al. 2016:14-15). Mennesker bliver i den forstand, i konstruktionen af en fortælling, medskabere af deres egen identitet, og den meningsdannelse, der finder sted, får betydning for fremtidig orientering og forståelse for både sig selv og den verden, de lever i. Den fremtidige orientering kommer til udtryk gennem drømme, håb og forventninger til fremtiden (Thomsen et al. 2016:14-15). Når der i analysen sker en fortolkning af de unges fortællinger, bliver det i den



forbindelse vigtigt at undersøge, på hvilken måde de unge konstruerer deres identitet. Gennem viden om hvilke begivenheder de unge tillægger særlig vægt, bliver det muligt at skabe en forståelse for, hvordan de betragter sig selv i dag, og hvorfor deres fremtidige ønsker og drømme kommer til udtryk, som de gør. Udvalgte begivenheder fra deres møde med skolesystemet er vigtige i forståelsen af deres forventninger til deres fremtidige liv. Det bliver i den forbindelse relevant at se nærmere på det, der i den biografisk narrative metode kaldes *vendepunkt*. Et vendepunkt opstår, når der sker en ændring i menneskers livschancer, som kan føre til en revision af livsplanerne og selvfortællingen (Thomsen et al. 2016:19-21). Ved at dykke ned i specifikke begivenheder, der kan karakteriseres som vendepunkter, bliver det muligt af nærme sig en forståelse for de unges selvbilleder og dermed også, hvordan de retrospektivt ser tilbage på det levede liv og deres møde med skolesystemet. Som eksempel fremstår en af de unge i undersøgelsen som 'mønsterbryder', mens en anden, den dag i dag, fortsat kæmper med sine psykiske udfordringer. Begge unge har oplevet begivenheder, der kan karakteriseres som vendepunkter, hvor deres livschancer forbedres. For den ene sker der en ændring i livsplanerne, mens der for den anden ikke gør, og det får betydning for den måde, de hver især konstruerer deres identitet på.

I tråd med undersøgelsens hermeneutiske udgangspunkt, hvor den hermeneutiske cirkel udgør et centralt element i forståelsen af de unges oplevelser af mødet med skolesystemet, bygger den biografisk narrative metode på samme vekselvirkning mellem del og helhed. For at kunne begribe den samlede fortælling, må man således forstå dens enkelte dele, mens man for at forstå de enkelte dele, også må begribe den samlede fortælling (Bruner 2009:52). Livsfortællinger kan således ikke forstås udenom de narrativer, der findes i det omgivende samfund, og når menneskelige erfaringer skal fortolkes, må det derfor gøres ved at basere dem på allerede eksisterende samfundsmæssige og kulturelle fortællinger (Antoft & Thomsen 2002:158-159, 164-165). Det bliver i den forbindelse vigtigt at sætte de unges fortællinger i en bredere samfundsmæssig kontekst, så både de mikro- og makrosociale processer der præger den samlede fortælling fremanalyseres. Gennem teoretiske forklaringer vil jeg derfor forsøge at belyse, hvordan de unges virkelighed er præget af kulturelle forståelser såvel som subjektive oplevelser. De teoretiske forklaringer fungerer som fortolkningsrammer og forklaringsmekanismer i et forsøg på at begrebsliggøre de fænomener, som empirisk træder frem.

## Biografisk narrative interviews

Den biografisk narrative metode bygger, som præsenteret i forrige afsnit, på menneskers livsfortællinger, hvorfor afsættet for indsamling af empirisk materiale i følgende undersøgelse beror på kvalitative interviews med tidligere anbragte unge. Om det kvalitative forskningsinterview, skriver Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015:17-19), at afsættet beror på en forståelse for, at mennesker betragtes som meningsskabende subjekter, der gennem samtaler med hinanden opnår viden om den andens oplevelser, følelser og holdninger. Dette taler ind i undersøgelsens hermeneutiske ståsted, hvor man som forsker må stræbe efter at tilnærme sig hinandens forståelser gennem horisontsammensmeltning.

Samtalerne med de unge får en narrativ karakter i kraft af undersøgelsens biografisk narrative tilgang, hvor fokus er på den menings- og identitetsskabelse, der finder sted. På den måde adskiller det narrative interview sig fra det gængse kvalitative interview, der i højere grad fokuserer på det sagte (Thomasen et al. 2016:19). De unge bliver derfor i interviewene bedt om at fortælle åbent om deres oplevelser med skolesystemet og begivenheder, der har haft betydning for denne. I den forbindelse kan interviewene, i deres mere åbne fase, synes at bære præg af fænomenologiske erkendelsesveje, hvor man som forsker analyserer begivenheder, som de melder sig for fortælleren, og hvor både hverdagsliv og meningshorisont må danne grundlag for undersøgelse (Rendtorff 2018:259-286). Hermeneutikken får betydning i interviewsituationen, idet min egen forståelseshorisont udgør både rammesætning for interviewenes indledende, løbende og afsluttende fase gennem konstruerede spørgsmål og desuden i form af løbende tolkning af de unges fortællinger, hvilket får betydning for, hvilke opfølgende spørgsmål der stilles, og hvordan fortællingerne gribes.

## Forskerens rolle

I en hermeneutisk forstand er alle mennesker meningsbærende individer med fordomme og forforståelser, der gensidigt påvirker hinanden gennem interaktion (Højbjerg 2018:300-303), hvorfor følgende afsnit har til formål at dykke ned i, hvilken påvirkning min egen forståelseshorisont kan have på mødet med de unge. Fra undersøgelsens første fase har jeg opnået viden om, hvad der i forskning er belyst som typisk gældende for anbragte unges møde med skolesystemet, hvorfor min forforståelse er farvet af en antagelse om, at særligt forældres socioøkonomiske position og de unges psykosociale forhold får betydning for deres fortællinger. Dette får, som nævnt i afsnittet ovenfor, betydning for empiriindsamlingsprocessen, hvor jeg bringer egne forforståelser med ind. Jeg kommer i den forstand til at påvirke de unges fortællinger, da det i en hermeneutisk forstand ikke er muligt at skabe en

interviewsituation uden gensidige påvirkninger hinanden imellem. Når jeg som eksempel stiller de unge spørgsmål om deres forhold til forældrene, er det altså farvet af min egen forståelse af, hvad der kan være på spil i deres fortællinger. Forud for samtalerne har jeg, i vores indledende kontakt, gjort det klart for de unge, hvad formålet med undersøgelsen er, og jeg er i den forbindelse bevidst om, at jeg på forhånd kan have påvirket deres forståelse af vores møde og tolkninger af, hvad jeg forventer af samtalerne. Gennem interviewene påvirker de unge desuden, med deres fortællinger, min forståelsehorisont, og der sker derfor løbende en vekselvirkning mellem del og helhed, som kommer til at influere den narrative interviewsituation.

### Adgang til feltet

I overvejelserne omkring hvordan problemformuleringen bedst muligt kan besvares rent metodisk, faldt valget, som tidligere beskrevet, på narrative interviews med tidligere anbragte unge. Unge der selv har været anbragt har, som de eneste aktører, mulighed for at bidrage med det førstehåndsperspektiv, problemformuleringen søger. På den baggrund bygger undersøgelsens empiriske grundlag på fem narrative interviews med tidligere anbragte i alderen 20-23 år.

Med henvisning til undersøgelsens problemfelt, kan anbragte unge betragtes som en særligt udsat målgruppe, hvilket har medført nogle udfordringer i den indledende fase med at få kontakt til unge, der havde lyst til at deltage i et interview omkring deres liv. I min søgen på informanter, har jeg haft kontakt med en række forskellige aktører, særligt frivillige organisationer, der alle har med tidligere anbragte unge at gøre. Fra mine samtaler med disse aktører, og på baggrund af min egen forståelsehorisont, fornemmer jeg, at udfordringerne med at få denne målgruppe i tale bunder i, at flere af dem har haft et turbulent liv med en række (personlige) problemer, der kan være svære at tale om. Universitetsverdenen risikerer derudover at ligge langt fra de unges egen verden, hvorfor det kan virke fjernt og være svært at se meningen med at skulle deltage i en undersøgelse som denne. Det er klart, at flere interviews ville bidrage med en større diversitet og muligvis flere perspektiver på det undersøgte fænomen, men de fem narrative interviews, denne undersøgelse bygger på, afspejler en vis diversitet, idet de hver især afspejler en konkret problematik som eksempelvis *mobning* eller *mange skoleskift*.

## Udvælgelseskriterier

I udvælgelsen af unge har jeg, med henvisning til afgrænsningen, fundet det relevant at inddrage dem, der har gennemført grundskoleforløbet med eller uden afgangseksamen. På baggrund af etiske overvejelser om risikoen for at påvirke de unge negativt ved at bede dem fortælle om deres liv, har jeg sat den nedre aldersgrænse til 18 år. Da det er vigtigt, at de unge fortsat erindrer deres folkeskoleforløb forholdsvis tydeligt, har jeg sat den øvre grænse til 23 år. Jeg vælger ikke at afgrænse til yderligere demografiske faktorer som eksempelvis anbringelsestype eller køn, da en variation indenfor disse områder kan bidrage til at højne specialets genkendelighed.

## Gatekeepers

Da tidligere anbragte unge kan betragtes som en sårbar målgruppe, har jeg af hensyn til dette, i rekrutteringen af informanter gjort brug af *gatekeepers*. Gatekeepers udgør et mellemlid i kontakten mellem de unge og jeg selv. For tre af informanterne udgjorde en nuværende kollegas tidligere kollega mellemlid. Hun tog, uafhængigt af mig, kontakt til flere tidligere anbragte unge, som hun fortsat taler med og spurgte, om de ville deltage i undersøgelsen. For de resterende to informanter udgjorde en tidligere kollega til et familiemedlem mellemlid. Hun kontaktede på samme måde tidligere anbragte unge, hvoraf to vendte tilbage med et ønske om at deltage. Da gatekeeperne havde etableret kontakt til de unge, kontaktede jeg dem efterfølgende pr. mail, hvori jeg kort informerede om mig selv, formålet med undersøgelsen, samt hvad interviewet overordnet ville handle om. Til slut aftalte vi en dato og et sted for de respektive interviews. Jeg lod informanterne bestemme, hvorvidt de ønskede at deltage online eller fysisk, da det var vigtigt for mig, at interviewene blev foretaget i nogle rammer, de følte sig trygge i. Fire interviews er foretaget i slutningen af marts 2022, mens det sidste er foretaget midt i april 2022. Tre af dem er foretaget online og to af dem fysisk.

## Etiske overvejelser

Forud for de narrative interviews, har jeg gjort mig overvejelser om, hvordan *det etiske princip om tilgodeseende* bedst imødekommes i undersøgelsen. Det etiske princip om tilgodeseende beskriver, hvordan man som forsker må sikre sig, at risikoen for at informanter påvirkes negativt ved at deltage i et interview skal være så lille som mulig (Kvale og Brinkmann 2015:118-119). I den forbindelse har jeg reflekteret over, hvilken betydning det kan have for de unge at fortælle om deres livshistorie. Risikoen for at åbne op for minder og følelser forbundet til negative oplevelser er, i kraft af de unges position som tidligere anbragte, til stede. For at imødekomme dette har jeg forsøgt at skabe

*fortrolighed* mellem de unge og jeg selv. Dette ved at forsikre dem om, at de i undersøgelsen anonymiseres. Det vil med andre ord sige, at informationer, såsom navne på både personer og steder, præsenteret i undersøgelsen, ikke er de rigtige. Derudover forsikres de unge om, at de til enhver tid kan trække deres samtykke til at være en del af undersøgelsen tilbage og desuden sige fra, hvis der er specifikke spørgsmål, de ikke ønsker at svare på. Svend Brinkmann og Lene Tanggaard (2015:476) italesætter, at der ved interviewsituationer opstår en risiko for 'intime relationer' mellem forsker og informant, hvorfor det som forsker er vigtigt at sikre, at interviewene ikke bliver til en terapeutisk konstellation. Hvis ikke man har dette for øje, risikerer der at opstå et *partnerskab* mellem informant og forsker, som besværliggør det for informanten af sige fra. Jeg har en oplevelse af at undersøgelsens informanter alle var åbenhjertede i fortællingerne om deres liv, og at de godt kunne sige fra, hvis de ikke ønskede at tale om specifikke emner. Som eksempel gjorde en af informanterne det klart, at hun ikke ønskede at tale om de udfordringer, hun havde oplevet i sin biologiske familie og betegnede det derfor *familieproblemer* gennem hele interviewet. Jeg undlod i den forbindelse ikke at spørge ind til fortællinger, der relaterede sig til dette aspekt i hendes liv, men jeg respekterede hendes ønske om ikke at gå i dybden med, hvad familieproblemerne dækkede over.

Ovenstående overvejelser knytter sig til de etiske refleksioner, man som forsker bør gøre sig i forhold til, hvorvidt man gennem interviews er med til at skabe nogle uønskede forandringer i informanternes forståelse af sig selv (Brinkmann og Tanggaard 2015:476). Når de unge skal gennemleve deres liv og de dertilhørende udfordringer, har jeg gjort mig overvejelser om, hvordan det kan igangsætte en refleksion hos dem selv om, hvem de er, og hvad der er 'skyld' i deres nuværende situation. I den forbindelse har jeg i debriefingen (se Bilag 1) spurgt ind til de unges oplevelser af at være med. Alle gjorde det klart, at det havde været en god oplevelse, også selvom det for nogens vedkommende var lang tid siden, de sidst havde talt om deres liv. Det er dog vigtigt at have for øje, at jeg ikke kan sikre mig mod, at samtalen ikke har igangsat nogle refleksioner hos den unge.

Der har således været en række etiske overvejelser i forbindelse med interviewene af tidligere anbragte unge, særligt grundet deres udsatte position og mulige traumatiske oplevelser. Jeg har forsøgt at overkomme udfordringerne ved at være bevidst om, hvordan mine spørgsmål og den generelle interviewsituation har kunnet påvirke dem, og desuden ved at skabe tillid og efterfølgende sikre mig, at det har været en god oplevelse at deltage i undersøgelsen. Jeg har desuden løbende forsøgt at opfatte sindsstemninger og respektere de unges ønske om ikke at italesætte bestemte ting. Afsluttende gør

jeg mig, gennem hele undersøgelsen, overvejelser om, hvordan de unge italesættes, således de både kan genkende sig selv og deres fortælling, i tilfælde af at de læser den.

### Databehandling (GDPR)

Med udgangspunkt i persondataloven (GDPR) har jeg måtte tage højde for, at den indsamlede empiri efterlever gældende lovgivning på området, da jeg arbejder med personhenførbare oplysninger. Formålet med persondatalovgivningen er at beskytte de individer, man har oplysninger omkring. Personoplysninger dækker blandt andet over oplysninger om informanter, interviewdata og helt overordnet data, som kan bruges til at identificere informanterne. Regler gældende for mig som studerende er, at jeg må have et aktivt samtykke fra informanterne, hvilket kan sikres både mundtligt og skriftligt, at personoplysninger opbevares sikkert og fortroligt, at personoplysninger slettes, så snart der ikke længere er brug for dem, og at der er samtykke til optagelse (Aalborg Universitet a, Aalborg Universitet b).

Via e-mails eller anden skriftlig kommunikation med de unge, har jeg sikret et aktivt frivilligt samtykke, der er givet på baggrund af en specificering af undersøgelsen og dens formål. Som det første i interviewsituationen har jeg sikret mig et mundtligt samtykke til, at interviewet må optages. Gennem en briefing i interviewsituationen har jeg mundtligt oplyst de unge om deres rettigheder, blandt andet at de til hver en tid kan trække deres samtykke tilbage. Gennem briefing har jeg desuden oplyst de unge om, at de bliver anonymiserede, således deres fortællinger ikke kan bruges til at identificere dem som personer, og at deres oplysninger opbevares sikkert på min personlige eksterne harddisk, hvorfra de slettes, så snart min eksamen er overstået.

### Interviewguide

Følgende afsnit har til formål at tydeliggøre, hvordan undersøgelsens interviewguide (se Bilag 1) er opbygget, således den bidrager til en besvarelse af undersøgelsens problemformulering. Interviewguiden er bygget op omkring en hybrid mellem det løst strukturerede og det semistrukturerede interview. På den måde bliver der både plads til at indfange de elementer, undersøgelsens informanter betragter som vigtige, samtidig med at egen forståelseshorisont kommer til udtryk. Min forforståelse kommer til at fungere som rettesnor for, at de narrative fortællinger rent faktisk bidrager med perspektiver på det fænomen, undersøgelsen har til formål at kaste lys over. Samtidig bliver der plads

til, at min forståelseshorisont udvides, idet den mere åbne tilgang tillader de unge at komme med nye perspektiver på fænomenet.

Informanter skal indgå i et interview igennem en briefing, der har til formål at sikre, at de kender til deres rettigheder i forbindelse med deltagelsen i interviewet, at de informeres om fortrolighed, og at de ved, hvad det overordnede formål med undersøgelsen er (Kvale og Brinkmann 2015:116). Interviewguidens indledende fase har i nærværende undersøgelse til formål at oplyse om netop dette, hvilket er nærmere uddybet i forrige afsnit 'Databehandling'. Den efterfølgende del af interviewet er bygget op omkring en række faktuelle spørgsmål. Disse spørgsmål bidrager til at skabe en forudgående forståelse for de unges liv samt en indledende kontakt og tillid. Ved indledende at opnå viden om de unges alder, anbringelsessted, skoleskift med videre, skabes en forståelse for deres livssituation, hvilket, i tråd med den hermeneutiske tilgang, bidrager ind i min forforståelse om, hvilke udfordringer der kan være på spil i den kommende fortælling.

Den midterste del af interviewguiden består af åbne spørgsmål, der inviterer til narrative livsfortællinger. Interviewguiden er bygget op omkring tre forskellige faser, der relaterer sig til de unges liv i indskoling, mellemtrinnet og udskoling. De unges fortællinger frembringes som eksempel af et spørgsmål, der lyder: *"Folkeskolen er ofte inddelt i tre forskellige trin - indskoling, mellemtrin og udskoling - og jeg tænker, at vi starter med at tale om, hvordan du oplevede at gå i skole, da du gik i de yngste klassetrin - dvs. fra 0. klasse til ca. 3. klasse. Kan du fortælle lidt om det?"*. Det narrative interview indledes således med et åbent spørgsmål. Efterfølgende indfanges de spontane fortællinger ved, at jeg løbende spørger uddybende ind.

Den semistrukturerede tilgang kommer til udtryk i form af indledende og løbende spørgsmål af mere direkte karakter. Spørgsmålene er udarbejdet ud fra specifikke tematikker, som eksisterende forskning peger på værende vigtige elementer i anbragte unges skolegang (se Bilag 1). Disse spørgsmål er ikke direkte indskrevet i interviewguiden, men fungerer som et 'støttedokument', der undervejs skal sikre, at de unges fortællinger indfanger dette. Et af spørgsmålene lyder som eksempel: *"Hvordan vil du beskrive dit forhold til dine forældre?"*.

I tråd med interviewets indledende fase, hvor briefinggen finder sted, afsluttes interviewet med en debriefing. Debriefingen bidrager til at udfase interviewet. De unge bliver her spurgt ind til, hvordan

det har været at deltage i interviewet, og om de har nogle spørgsmål. Da interviewene kan risikere at åbne op for nogle ubehagelige minder og skabe refleksioner hos de unge om deres liv, har jeg vurderet, at det er vigtigt at tale med de unge om deres oplevelse af at være med. I debriefingen sikrer jeg mig desuden, at jeg ved opfølgende spørgsmål må have lov at tage kontakt til de unge igen.

### En diskussion af kvalitet i undersøgelsen

Som afslutning på metodeafsnittet vil det følgende indeholde en diskussion af kvalitet i undersøgelsen. Om dette skriver Lotte Bøgh Andersen (2012:97), at en undersøgelse må sigte efter at opfylde en række kvalitetsstandarder for at sikre sig, at undersøgelsen videnskabeligt bidrager med ny viden (Andersen 2012:97). Kvalitetskriterierne overføres ofte fra den kvantitative forskning til den kvalitative. Dette kritiserer Svend Brinkmann og Lene Tanggaard (2020:658), og de foreslår, at man i stedet benytter sig af begreberne *transparens*, *gyldighed* og *genkendelighed*.

### Transparens

For kvalitative studier bliver særligt graden af transparens et vigtigt kvalitetskriterium. Ved at sikre sig transparens i undersøgelsen, bliver det muligt for læseren at vurdere kvaliteten af de præsenterede resultater (Brinkmann & Tanggaard 2020:660). Det vil med andre ord sige, at ved at sikre sig at læseren kan følge med i, hvordan undersøgelsen skridt for skridt er foretaget, og hvilke tanker der ligger bag, bliver det lettere at gennemskue, hvorfor og hvordan resultaterne er fremkommet. For at sikre transparens i denne undersøgelse, bliver metodiske, teoretiske og analytiske refleksioner løbende gjort eksplicite. Et eksempel på dette findes i metodeafsnittet, hvor jeg, på baggrund af problemformuleringen og videnskabsteoretiske refleksioner, beskriver, hvorfor netop biografisk narrativ metode er valgt til empiriindsamlingen. Gennem undersøgelsens forskellige afsnit, bliver den hermeneutiske traditions betydning for undersøgelsens enkelte elementer desuden præsenteret. Som eksempel beskriver jeg i afsnittet om det biografisk narrative interview, at jeg i interviewsituationen ikke kan gå forudsætningsløst til feltet, hvorfor min forforståelse kommer til at virke ind på de resultater, der frembringes. Det betyder også, at man ved en replikation af undersøgelsen ikke vil kunne frembringe de præcis samme resultater, da nye forståelseshorisonter vil komme i spil. Om dette nævner Brinkmann og Tanggaard (2020:660): *"Det vil være absurd at kræve, at en anden forsker skal kunne gentage et interview og opnå de samme udtalelser fra en informant"*, hvorfor det ikke bliver målet med undersøgelsen. Målet bliver at skabe gennemsigtighed, så læseren kan gennemskue resultaternes kvalitet.



## Gyldighed

I kvalitativ forskning kan kvalitetskriteriet 'validitet' erstattes med begrebet gyldighed. Gyldighed hænger sammen med tolkningen af resultaterne, hvorfor man som forsker kritisk må vurdere dem, undersøgelsen fører til. For at imødekomme dette, kan man med fordel sammenligne undersøgelsens resultater med anden forskning på området med den hensigt at bekræfte gyldigheden (Thagaard 2004:177, 187). I undersøgelsen forsøges dette kriterium højnet gennem en tydeliggørelse af, ud fra hvilke forståelser de unges fortællinger tolkes. Dette præsenteres i afsnittet 'Teori'. Således bliver læseren bevidst om, hvorvidt fortællingerne tolkes ud fra eksempelvis et strukturelt eller individorienteret perspektiv, og desuden hvorvidt de teoretiske tolkninger tager udgangspunkt i eksempelvis en samfundskritisk makroorienteret tilgang eller en interaktionistisk mikroorienteret tilgang. Derudover skabes troværdighed omkring de unges udsagn gennem en tekstnær transskription og ved at bruge citater i samme kontekst, som de præsenteres i. Jeg forsøger løbende i analysen at inddrage eksisterende forskning til at underbygge mine fund. Som eksempel belyser forskning præsenteret i problemfeltet, hvordan anbragte unge ofte kæmper med psykiske diagnoser, hvilket de unge i nærværende undersøgelse også gør. Dette italesætter jeg i den tematiske analyse i afsnittet '*Psykiske forhold*'. Når det er sagt, er det også vigtigt at påpege, med henvisning til den hermeneutiske tradition, at jeg ikke kan sikre mig mod, at resultaterne i hænderne på en anden person kunne tolkes anderledes. Den hermeneutiske tradition betoner netop, at alle mennesker går til fænomener med hver deres forståelsehorisont (Højbjerg 300-303, Gilje 2017:136), hvilket også vil være tilfældet for denne undersøgelse. Desuden vil andre teoretiske perspektiver i tolkningen af de unges fortællinger bidrage med en ny forståelse.

## Genkendelighed

Begrebet generaliserbarhed kan i kvalitativ forskning erstattes med begrebet genkendelighed. Modsat kvantitativ metode, hvor mønstre i datamaterialet danner grundlag for en undersøgelses generaliserbarhed, er det i kvalitativ forskning fortolkningen, der udgør fundamentet for genkendelighed. Som forsker må man derfor vurdere, hvorvidt den tolkning der opstår, kan være relevant i andre sammenhænge (Thagaard 2004:191). For undersøgelsens genkendelighed bliver det således relevant at påpege, at de frembragte tolkninger, jf. afsnittet om gyldighed, stemmer overens med eksisterende forskning på området, og ved at skrive tolkningerne ind i en senmoderne samfundskontekst bliver de relevante i et nutidigt perspektiv, hvilket styrker undersøgelsens genkendelighed. Med et

ungeperspektiv søger jeg at skabe forståelse for en kvalitativ essens af fænomenet, som for andre socialarbejdere i bred forstand, forskere indenfor området eller udeforstående med interesse i anbragte børn og unges skolegang bliver relevant. Det bliver dog væsentligt at pointere, at undersøgelsen udelukkende tager udgangspunkt i fem forskellige informanter, hvilket, i en mere kvantitativ forstand, kan sænke 'generaliserbarheden'. Som tidligere præsenteret bliver de unges fortællinger hver især et udtryk for en konkret udfordring, eksempelvis '*mobning*' eller '*mange skoleskift*', hvilket bidrager til, at fortællingerne i hver deres form underbygges af eksisterende forskning og på den måde, kan siges at bidrage med ungeperspektiver i en mere generel sammenhæng.

## Teori

Følgende afsnit har til formål at give et indblik i udvalgte teoretiske begreber, som i analysen agerer fortolkningsramme for de unges møder med skolesystemet. Teorierne er udvalgt både på baggrund af min indledende forståelse af fænomenet og tematiske fund på tværs af de fem narrative interviews. Til at belyse den refleksionsproces de unge gennemgår i konstruktionen af en selvfortælling, anvendes begreber fra Anthony Giddens' teori om identitetsskabelse i et senmoderne samfund. Om den sociale forhandling, der finder sted i de unges møde med blandt andet klassekammerater, anvendes begreber fra Richard Jenkins' teori om social identitet. I forlængelse af de to identitetsteorier benyttes Erving Goffmans stigmatteori og desuden Axel Honneths anerkendelsesteori i en tolkning af de unges møde med både voksne og jævnaldrende.

Indenfor forskningsfeltet om udsatte børn og unge, anvendes ofte to overordnede fortolkningsrammer; en strukturel- og en individorienteret (Petersen 2016:42). Teorierne i undersøgelsen bruges i udgangspunktet som en strukturel fortolkningsramme og kaster i den forbindelse lys over samfundsmæssige forhold, der bidrager til de unges oplevelser med skolesystemet. Dette kommer eksempelvis til udtryk, når diagnosers begrænsende element bliver analyseret med udgangspunkt i den internalisering, der sker, som følge af normative forventninger i det senmoderne samfund om, at mennesker er ansvarlige for eget liv. Elementer i analysen vil løbende perspektiveres til det mere individorienterede fokus, hvor eksempelvis mønsterbryderforskning og udviklingsteori inddrages.

### Det senmoderne samfund

Med henvisning til både den hermeneutiske tradition og den biografisk narrative metode, der begge betegner betydningen af kontekstuelle rammer, vil jeg som det første indskrive undersøgelsen og de unges fortællinger i en nutidig samfundsmæssig fortolkningsramme. Konteksten for de unges oplevelser med skolesystemet bliver således *det senmoderne samfund*, og i en beskrivelse af dette gør jeg brug af Giddens' refleksioner. For det senmoderne samfund er aftraditionalisering, individualisering og refleksivitet betydelige elementer, der både medfører en række muligheder og konsekvenser. Det senmoderne samfund bliver et billede på en dynamisk tid og en verden i konstant forandring, hvor mennesker hele tiden må forholde sig refleksivt til viden og information. Med aftraditionaliseringen er menneskers fremtid og identitet ikke, på samme måde som tidligere, defineret på forhånd, hvilket efterlader dem med muligheden for at følge individuelle meningsfulde veje (Giddens 1996:9-33). Denne nyvundne frihed får dog den betydning, at mennesker konstant konfronteres med

valgmuligheder, der potentielt kan skabe større fortvivelse end glæde (Giddens 1996:9-33). At de tidligere anbragte unges fortællinger konstrueres i en tid hvor individualisering og refleksivitet er i højsædet betyder, at de ikke kan trække på traditionelle fortællinger, og spørgsmålet om hvad de vil, og hvem de vil være, er i høj grad op til dem selv. På baggrund af det vi ved fra eksisterende forskning om forældres betydning for den sociale mobilitet og betydningen af psykosociale forhold, kan det virke problematisk med et samfundsrelateret narrativ om, at man er ansvarlig for udviklingen i sit eget liv. Når de unge i deres fortællinger beskriver frustrationer over enten ikke at blive hørt eller at blive pålagt for meget ansvar, kan det således sættes i perspektiv til det senmoderne samfund og de heraf følgende konsekvenser. Modsat kan de unges beskrivelser af vendepunkter og positive personlige udviklinger også ses i lyset af de udviklingspotentialer, det senmoderne samfund muliggør.

### Den refleksive identitetsskabelse

Anthony Giddens' teori om menneskers identitetsskabelse i det senmoderne samfund bygger på en samtidsdiagnostik, der både belyser det særlige ved moderne institutioner og særegne kendetegn ved det moderne menneske (Giddens 1996:9-19). Ved at sætte den menneskelige identitetsskabelse i relation til det senmoderne samfund, kan Giddens således siges at bevæge sig mellem et mikro- og makroniveau, hvor han forsøger at sammentænke forholdet mellem det handlende menneske og den samfundsmæssige kontekst. Med inspiration fra Giddens kommer denne undersøgelse til at belyse aspekter af de unges identitetsdannelse sat i relation til de muligheder eller konsekvenser, den nutidige samfundskontekst kan medføre.

### Selvet som et refleksivt projekt

Giddens belyser, hvordan selvet i det senmoderne samfund må betragtes som et refleksivt projekt. Det bunder i en forståelse af, at der med skiftet fra det præmoderne- til det senmoderne samfund er sket en ændring i måden, hvorpå menneskers identitet både skabes og opretholdes. Normative forventninger i det senmoderne samfund stiller således krav til menneskers ansvarlighed for egen identitet (Giddens 1996:45-48). For de unge i undersøgelsen bliver disse forventninger af betydning, når de refleksivt må forholde sig til organiseringen af deres selvfortælling, og hvordan de gerne vil fremstå i bestemte sammenhænge. Når en af de unge, Mads, gerne vil fremstå 'normal', stiller han eksempelvis krav til sig selv om at holde orden på sin fortælling og træffe valg, der underbygger netop dette. Det betyder, at når der sker en ændring i de unges livschancer som følge af et vendepunkt, indgår de i en refleksiv proces om, hvem de er, og hvem de gerne vil være fremadrettet. Giddens tydeliggør, at

identitetsdannelsen må betragtes som et projekt, da udviklingen aldrig er endegyldig. Mennesker må gennem refleksion over og revision af det levede liv, løbende forholde sig til det og sine forventninger til fremtiden. Selvforståelsen skabes på baggrund af disse reflektive og fortløbende fortællinger og ansvaret for at træffe de rigtige valg, betragtes, som følge af individualiseringen, udelukkende som menneskets eget (Giddens 1996:45-48). For de unge i undersøgelsen kan denne ansvarliggørelse således betragtes både som en frihed til at løsrive sig fra eksempelvis uhensigtsmæssige familietraditioner, men også som en utryghed over ikke at have noget fast holdepunkt.

### Ontologisk sikkerhed

Giddens gør i sin teori brug af begrebet *ontologisk sikkerhed*. Menneskers grundlæggende tillid til selvets stabilitet bygger på deres ontologiske sikkerhed, som også bliver vigtig for tillid til andre mennesker. Ontologisk sikkerhed beskriver en følelse af, at mennesker ved, hvem de er, og hvad de vil, og hænger sammen med deres fornemmelse for andre menneskers pålidelighed. En stor del af den ontologiske sikkerhed opbygges i barndommen gennem tiltro til og tillid fra nære omsorgspersoner, og den er med til at danne grundlaget for en stabil tro på sig selv (Giddens 1996:49-57). Flere af undersøgelsens informanter anbringes først i deres teenageår, hvorfor relationen til forældrene, og den ontologiske sikkerhed, bliver relevant i analysen af deres modstandsdygtighed overfor udfordringer oplevet i skolesystemet og deres tillid til dem selv og andre mennesker. Positive familierelationer, som en af de unge, Thomas, oplever, kan være af betydning for, at Thomas i dag kigger tilbage på en udfordrende skoletid med positive øjne og en tiltro til, at dem omkring ham gjorde, hvad de kunne.

### Den sociale identitetsskabelse

Richard Jenkins bruges i undersøgelsen i en tolkning af identitetsskabelsens interaktionistiske element, hvor indre selvforståelser først kan betragtes som gyldige, når de bekræftes af ydre definitioner. Med sine beskrivelser af blandt andet den individuelle- og institutionelle orden, bevæger Jenkins sig således på et mikroniveau, hvor individuel og social identitetsskabelse må betragtes som to uadskillelige processer. Jenkins er inspireret af den symbolske interaktionisme, hvor menneskers identitet må forstås gennem analyser af interaktion (Jenkins 2006:11, 40). Men inspiration fra Jenkins belyses sociale identitetsforhandlinger fra de unges skoleperiode.

### Den individuelle orden

Med inspiration fra både Charles Cooley og George H. Mead beskriver Jenkins, hvordan selvet må forstås som et samspil mellem indre og ydre definitioner. Det vil sige, at selvet opstår på baggrund af både den definition, vi selv fremsætter, og den definition andre kommer med. Dette samspil mellem indre og ydre betegner Jenkins 'indre-ydre-dialektikken', hvilket fungerer som den proces, hvorfra alle identiteter opbygges. Selvet kan således ikke udelukkende forstås som en konstruktion, der sker inde i det enkelte menneske (Jenkins 2006:43-44). Det betyder, at de unge gennem hele livet må definere og redefinere sig selv og andre. Dette gør de gennem sociale interaktioner med mennesker omkring dem, og denne proces betegner, hvordan deres individuelle forståelse af dem selv kun er til forhandling i eksempelvis et klassefællesskab eller andre sociale relationer.

### Den institutionelle orden

Med den institutionelle orden belyser Jenkins de mønstre og organiserede handlemåder, mennesker indgår i. Her trækker han på betegnelserne 'en klasse i sig selv' og 'en klasse for sig selv', som oprindeligt er præsenteret af Karl Marx, og redefinerer dem til at hedde 'en gruppe i sig selv' og 'en gruppe for sig selv'. 'En gruppe i sig selv' betegner en gruppe af mennesker, der af andre, på baggrund af specifikke karakteristika, defineres som medlemmer af samme kollektiv (Jenkins 2006:46). Det kommer eksempelvis til udtryk, når de unge af andre betragtes som værende en del af et specifikt kollektiv i kraft af deres anbringelse udenfor hjemmet, men ikke selv har en direkte tilknytning til dette fællesskab. 'En gruppe for sig selv' betegner modsat, at mennesker i denne gruppe er bevidste om deres fællesskab og på den baggrund klassificerer sig som medlemmer af samme kollektiv (Jenkins 2006:46). Når de unge definerer sig selv som medlemmer af eksempelvis deres folkeskoleklasse, bliver det et udtryk for netop dette. Essensen i denne orden bliver således det spændingsfelt, der opstår mellem at betragte sig selv som værende medlem af en specifik gruppe, eller at andre klassificerer en som medlem (Jenkins 2006:46).

### Institutionelle handlemåder

Jenkins fremhæver, hvordan der i et kollektiv findes 'etablerede måder at gøre tingene på' og dermed opstår der institutionaliserede grupper, der bygger på en fælles sædvane. Disse institutioner bliver en integreret del af den sociale virkelighed, som hersker i kollektivet, og på baggrund af hvilken medlemmerne træffer beslutninger og tilpasser deres adfærd (Jenkins 2006:158-162). Når en af de unge, Julie, eksempelvis dagligt udsættes for mobning af sine klassekammerater, kan mobningen betragtes

som en institutionaliseret gøremåde og som den sociale virkelighed, der hersker i klassekollektivet. Afvigelser fra institutionelle gøremåder medfører ofte sanktioner, og institutioner kan i den forbindelse siges at indeholde et vist element af social kontrol, som skaber orden og forudsigelighed i hverdagen (Jenkins 2006:158-162). Med inspiration fra Ralph Linton gør Jenkins brug af begreberne *status* og *rolle* til at forklare den indflydelse, individer i et kollektiv besidder. En status kan forstås som en: "*institutionaliseret identifikation*" (Jenkins 2006:165), der består af en række *rettigheder* og *pligter*. Rettighederne betegner de forventninger, man som indehaver af den institutionaliserede identitet har til andre medlemmer af kollektivet. Omvendt er indehaveren af identiteten også pålagt nogle pligter, eller forventninger, fra kollektivet til hans eller hendes rolle. Rollen består, i forlængelse heraf, af måden hvorpå det enkelte menneske agerer i overensstemmelse med denne status (Jenkins 2006:164-166). De unge kan i den forbindelse, som en del af klassefællesskabet, siges at besidde en vis status, der medfører en række rettigheder og pligter. Hvis eksempelvis psykiske udfordringer spænder ben for at kunne efterleve de pligter, den institutionaliserede identitet foreskriver, risikerer de unge, at de ikke længere af klassekammeraterne identificeres som en del af kollektivet.

## Stigma

Erving Goffman sætter med sin mikrosociologi ord på den samhandling, der sker i mødet mellem mennesker, og med sin teori om stigma belyser han, hvordan mennesker på daglig basis kæmper for at fremstå 'normale' i disse møder (Goffman 2010:7-20). De unges fortællinger bygger i flere tilfælde på en følelse af ikke at passe ind, og teorien om stigma bliver i den forbindelse brugt i en fortolkning af de unges oplevelser af at blive stigmatiseret af både professionelle og klassekammerater.

Et stigma er en egenskab ved et menneske, der er: "*dybt miskrediterende*" (Goffman 2010:20). Det kan beskrives som en egenskab, der afviger fra det, der i samfundet betragtes som værende 'normalt' og kommer i undersøgelsen til udtryk, når de unge skiller sig ud fra deres klassekammerater på baggrund af enten psykiske udfordringer eller det at være anbragt. Goffman beskriver, hvordan mennesker besidder en faktisk og en tilsyneladende social identitet, og når der opstår en afvigelse mellem disse to, er der en risiko for at blive stigmatiseret. Den tilsyneladende sociale identitet beskriver de normative forventninger, der er til, hvordan et bestemt menneske bør være og agere, mens den faktiske sociale identitet betegner menneskets egentlige væren og handlen (Goffman 2010:20-21). Når de unge forventes at agere på en bestemt måde og ikke efterlever dette, opstår der således en afvigelse mellem deres tilsyneladende og faktiske sociale identitet og en risiko for at blive stigmatiseret.

Et andet element i teorien udgøres af de håndteringsstrategier, stigmatiserede mennesker gør brug af i sociale situationer. I den forbindelse skelnes der mellem *de miskrediterede* og *de potentielt miskrediterede*. Forskellen bunder i, hvorvidt et menneske er bærer af et synligt eller ikke-synligt stigma. Gennem informationskontrol kan de potentielt stigmatiserede forsøge at skjule deres stigma (Goffman 2010:22-24). Når de unge eksempelvis viser sig som potentielt miskrediterede i form af psykiske diagnoser, kan de via informationskontrol forsøge at fremstå 'normale' og passere. Men det kan have den betydning, at de unge, ifølge Goffman (2010:22-24), må leve i frygt for at blive afsløret eller, i forsøget på at skjule sit stigma, kommer til at udvise andre afvigende træk. For den miskrediterede er udgangspunktet et andet. Her er stigmaet kendt og påvirker både bæreren af det og dennes omgivelser (Goffman 2010:22-24). En af de unge, Julie, udtrykker, at hun af mennesker omkring hende betragtes som utroværdig i kraft af at være anbragt, hvorfor hun kan ses som miskrediteret som følge af andres viden om hendes anbringelse. Den normative undertrykkelse, som finder sted indenfor rammerne af den sociale orden, medfører, at stigmatiserede må forsøge at fremstå 'normale' og acceptere, at deres stigma i sociale interaktioner som eksempel ignoreres. De stigmatiserede tvinges til at forstå sig selv ud fra majoritetens forståelse af, hvad der er normalt og risikerer at internalisere disse forståelser (Goffman 2010:24).

## Anerkendelse

Axel Honneths teori om anerkendelse bygger på en kritisk rekonstruktion af George W. F. Hegels perspektiver, og med inspiration fra Donald Winnicott og George H. Mead skitserer han et teoretisk perspektiv omhandlende anerkendelsens betydning for mennesker. Teoriens hovedpræmis er, at mennesker ikke kan udvikle en personlig identitet uden anerkendelse (Honneth 2006:127).

Honneth skelner mellem anerkendelse i tre sfærer: 1) *den private sfære*, 2) *den retslige sfære* og 3) *den solidariske sfære* (Honneth 2006:129). Anerkendelse i den private sfære finder sted i nære relationer og bygger på en oplevelse af en nær følelsesmæssig anerkendelse (Honneth 2006:11, 130-145). Med anerkendelse i denne sfære finder de unge ud af, at der er mennesker, som holder af dem, hvilket er nødvendigt for deres udvikling af selvtillid og tro på egne evner. Anerkendelse i den retslige sfære sker, når mennesker oplever at være underlagt de samme universelle rettigheder som andre mennesker i samfundet (Honneth 2006:12, 146-162). Når de unge oplever anerkendelse i denne sfære, lærer de at respektere sig selv som et ligeværdigt medlem af samfundet og desuden at anerkende sig selv.



Anerkendelse i den solidariske sfære sker i sociale sammenhænge, hvor mennesker anerkendes for sine præstationer og for at være et menneske, der bidrager positivt til fællesskabet (Honneth 2006:12, 162-184). Når de unge anerkendes i denne sfære, får de en følelse af at blive anerkendt for deres unikke kvaliteter, hvilket er vigtigt for deres udvikling af selvværd.

I forlængelse af de tre anerkendelsesformer findes der tilsvarende moralske krænkelser, som opstår i fraværet af anerkendelse. Disse krænkelser får stor betydning for menneskers grundlæggende forhold til sig selv og mulighed for udvikling I den private sfære kan krænkelser vise sig som: *”fysisk mishandling, voldtægt eller tortur”*. Denne form for krænkelser får betydning for menneskers grundlæggende tro på sig selv og tillid til andre. Indenfor den retslige sfære medfører krænkelser skader på menneskets selvrespekt og tro på sig selv som et retsligt anerkendt menneske. Krænkelser i den solidariske sfære viser sig som ydmygelse af mennesker, hvilket får negativ indflydelse på deres følelse af at være socialt betydningsfuld i et fællesskab (Honneth 2006:13-14). For undersøgelsen bliver Honneths anerkendelsesteori bliver vigtig i fortolkningen af de unges kamp for anerkendelse i både sociale sammenhænge, hos familien og som et ligeværdigt medlem af samfundet. Krænkelser i særligt den solidariske sfære bliver tydelige i de unges fortællinger, og de negative konsekvenser kommer til at virke begrænsende for de unges mulighed for at realisere deres grundlæggende potentiale.

## Analyse

Følgende afsnit har til formål at præsentere og tydeliggøre undersøgelsens analytiske tilgang og dermed også hvilket strategisk udgangspunkt, der ligger til grund for analysens opbygning. Afsnittet indeholder en indledende præsentation af undersøgelsens informanter, hvis narrative fortællinger udgør undersøgelsens empiriske grundlag. Dernæst præsenteres, hvordan de narrative interviews er kodet i sammenhæng med undersøgelsens metodiske og videnskabsteoretiske udgangspunkt. Som det sidste præsenteres både en analysestrategi og en kort introduktion til analysens struktur.

### Præsentation af informanterne

**Kasper** er 20 år og bor i en lejlighed med sin storebror. Til dagligt arbejder han deltid i Netto og har sit eget tøjmærke ved siden af. Kasper har gennem hele sin skolegang skiftevis været tilknyttet en almindelig klasse og en specialklasse. Han blev som 16-årig anbragt på en døgninstitution og har næsten indtil da boet hos sin mor og papfar sammen med sin bror. Han har i en kortere periode op til anbringelsen boet hos sin mormor. Kasper blev tidligt i sin folkeskoletid diagnosticeret med ADHD, og han har forinden sin anbringelse haft kontakt til psykiatrien. Kasper drømmer i dag om at *kæmpe sig ud af kommunesystemet*.

**Mads** er 21 år og bor i en lejlighed med sin kæreste. Til dagligt læser han finansbachelor og arbejder desuden som tjener. Mads har gennem hele sin skolegang været tilknyttet en almindelig klasse og har det meste af tiden haft en pædagog ved sin side. Mads blev første gang anbragt i en plejefamilie, da han var 4 år gammel og har i alt været anbragt i to forskellige familier. Gennem hele sin anbringelse har han haft samvær med sine biologiske forældre hver anden weekend og har den dag i dag fortsat et godt forhold til dem. Mads har været i udredning for ADHD og andre adfærdsforstyrrende diagnoser men er ikke diagnosticeret. Han har i dag, og har altid haft, store drømme for fremtiden.

**Thomas** er 21 år og bor for sig selv i en lejlighed. Til dagligt arbejder han i fleksjob i en cykelforretning, hvor han tidligere har været elev. Thomas har størstedelen af sin folkeskoletid været tilknyttet en almindelig klasse men blev i 8. overflyttet til en specialklasse. Thomas begyndte i mellemtrinnet at udvise symptomer på psykiske udfordringer og har efterfølgende fået diagnoser som depression, angst, autisme og senest skizofreni. Han blev som 13-årig anbragt på en døgninstitution efter et længere forløb i ungdomspsykiatrien. Han har altid haft, og har fortsat, et godt forhold til sin familie.

Thomas drømmer om at blive cykelmekaniker og om at tage en peer-uddannelse, så han kan hjælpe andre, der har det ligesom, han selv har haft det.

**Emilie** er 20 år gammel og bor i en lejlighed sammen med sin kæreste. Til dagligt er hun i fleksjob men er på nuværende tidspunkt sygemeldt. Hun har størstedelen af sin folkeskoletid været tilknyttet en almindelig klasse. I 8. klasse kom hun på efterskole, men blev kort tid efter placeret i en specialskole. Emilie har skiftet skole rigtig mange gange, da hendes papfar ofte flyttede med sit arbejde. Hun har fået diagnosen ADHD og har desuden andre psykiske udfordringer, hvilket betyder, at hun i mange år har haft en tilknytning til psykiatrien. Emilie blev på grund af sine psykiske udfordringer anbragt på en døgninstitution som 14-årig. Hun har oplevet en del familieproblemer i hjemmet og var glad for at komme væk hjemmefra. Emilie har ingen drømme for fremtiden og husker ikke, at hun nogensinde har haft det.

**Julie** er 23 år gammel og bor i en lejlighed med sin forlovede og deres to hunde. Julie har det meste af folkeskolen været tilknyttet en almindelig klasse. Hun har aldrig oplevet at skulle skifte skole, selv om det har været et stort ønske for hende. Julie har været udsat for massiv mobning af sine klassekammerater og har i stort set hele 4. klasse ikke været i skole, da hendes mor var flygtet til et andet land med hende. Julie har, foruden en turbulent folkeskoletid, også haft et turbulent forhold til sin familie. Julie blev i 9. klasse smidt ud af sin folkeskole grundet for meget fravær, og hun blev derefter, som 15-årig, anbragt på en kostskole, hvor hun fik lov til at tage 8. og 9. klasse om. Julie kæmper med en række psykiske udfordringer, herunder PTSD, angst, depression, stress, borderline og søvnproblemer og har, siden hun var 15 år gammel, løbende været i kontakt med psykiatrien. Hun har desuden for en kortere periode haft et misbrug. I dag har Julie et godt forhold til sin familie, og hun får hjælp til sine psykiske udfordringer. Hun læser HF enkeltfag, da hun på sigt drømmer om at blive uddannet indenfor veterinærmedicin.

## Kodning

På baggrund af undersøgelsens løbende vekselvirkning mellem deduktion og induktion, og interviewguiden der bygger på både åbne og på forhånd konstruerede spørgsmål (se Bilag 1), bliver det relevant at anvende en kombination af den åbne og lukkede kodning. De fem narrative interviews kodes i den forbindelse efter både i forvejen udvalgte koder, konstrueret på baggrund af egen forståelseshorisont, og koder, der opstår undervejs.

Med den åbne kodning lader man data 'tale for sig selv' ved udelukkende at generere koder ud fra det transskriberede interview. Det er således teksten alene, der danner grundlag for de temaer, man vælger at belyse (Jakobsen 2012:177-178). Denne form for kodning bliver relevant med henvisning til undersøgelsens induktive elementer og desuden den biografisk narrative metode, hvor de unges fortællinger danner grundlag for analyse og fortolkning af udvalgte begivenheder, der har haft betydning for deres skolegang. Når de unge får lov til at fortælle om deres liv og selv styre samtalen i retning af de begivenheder, de betragter som særligt vigtige, bliver den åbne kodning således relevant. Et eksempel på en kode, der er udsprunget af empirien, er: "*Voksensvigt*". Koden beskriver, hvordan der på tværs af de unges fortællinger ses et voksensvigt, som har fået en begrænsende indflydelse på deres skolegang. Den åbne kodning kommer til at udgøre et element i udvælgelsen af de teoretiske forståelsesrammer, der gøres brug af i analysen.

Med den lukkede kodning er koderne defineret på forhånd, og kodningsprocessen finder således sted udelukkende med udgangspunkt i deduktive og teoretisk genererede koder (Jakobsen 2012:182). Den lukkede kodning bliver relevant, idet interviewguiden, foruden åbne spørgsmål, indeholder spørgsmål konstrueret på baggrund af egen forståelseshorisont og teoretiske refleksioner (se Bilag 1). Forståelseshorisonten kommer til udtryk gennem teoretisk funderede koder, der danner grundlag for fortolkning af de unges oplevelser med skolesystemet. Disse teoretiske vinkler kommer til udtryk i interviewguidens indledende og afsluttende spørgsmål. Et eksempel på et tema fra den lukkede kodning er: "*Sociale forhold*" (se Bilag 1).

Undersøgelsens vekselvirkning mellem induktion og deduktion kommer således også til udtryk i kodningen af de narrative interviews, som altså både beror på den åbne- og lukkede kodning og på den måde kombinerer egen forståelseshorisont men en åbenhed for nye perspektiver.

### Analysestrategi

Følgende afsnit præsenterer med hvilken tilgang jeg forsøger at skabe forståelse for den indsamlede empiri. Tilgangen har sit udgangspunkt i den filosofiske hermeneutik, som i nærværende undersøgelse udgør fundamentet for, hvordan videnskabelig viden genereres.

Som beskrevet tidligere, må fortolkning, ifølge Gadamer, betragtes som en overordnet måde at være til stede i verden på, og det bliver således et eksistentielt vilkår for mennesker. Det betyder også, at tekster altid fører et budskab med sig, og at man, for at forstå disse, må læse både det skrevne og det, der står mellem linjerne (Højbjerg 2018:289-301). I forlængelse af dette bliver formålet med den hermeneutisk inspirerede analyse af de unges fortællinger, gennem fortolkning at komme til en ny forståelse af deres oplevelser med skolesystemet. Den hermeneutiske analyse må, ifølge Kvale og Brinkmann, ikke søge at nå frem til en endegyldig sandhed, men i stedet være anerkendende overfor subjektiv og kontekstuel forskellighed, hvilket knytter sig til Gadammers beskrivelse af, at sandhed ikke forskningsmæssigt kan afdækkes, men må betragtes som værende både perspektivisk og kontekstualistisk (Kvale & Brinkmann 2015:274-284). Det trækker desuden tråde til den biografisk narrative metode om, at fortællinger ikke skal betragtes som korrekt information, men i stedet som et udtryk for en subjektiv meningskabelse (Bruner 2008:52). I analysen af de unges fortællinger bliver formålet således at fremskrive den subjektive meningsdannelse fremfor en endegyldig sandhed.

Den filosofiske hermeneutik betoner desuden, hvordan fortolkning og forståelse fungerer som en aldrig endegyldig proces, og at man må anerkende, at der altid findes flere fortolkninger af samme fænomen (Højbjerg 2018:292-300, Kvale og Brinkmann 2015:274-284). I den forbindelse fremhæver Kvale og Brinkmann citatet: "*Jedes Verstehen ist ein Besserverstehen*" (Kvale & Brinkmann 2015:275), hvilket betyder, at enhver forståelse er en bedre forståelse. Det får den betydning, at enhver fortolkning af de unges oplevelser af mødet med skolesystemet må betragtes som et nyt bidrag til en samlet forståelse af fænomenet. Det bliver vigtigt, at analysen ikke lader sig begrænse til en ensidig og selektiv fortolkning, der udelukkende understøtter egne opfattelser, da en sådan fortolkning må betragtes som: "*sjusket og upålideligt arbejde*" (Kvale & Brinkmann 2015:278). For at imødekomme dette, bestræber jeg mig i analyseprocessen på både at anvende egen forforståelse i fortolkningen af fænomenet i kombination med en åbenhed overfor nye forståelser og tolkninger. Med et sådant perspektiv på analyseprocessen får den karakter af en gensidig vekselvirkning mellem min egen forståelseshorisont og den, der kommer til udtryk i de narrative interviews.

Analysen inddeles i tre dele:

- *Del 1 - narrativ analyse*
- *Del 2 - tværgående tematisk analyse: De unges oplevelser*
- *Del 3 - tværgående tematisk analyse: Det sociale arbejde i de begrænsende oplevelser*

## Del 1 - narrativ analyse

### **Emilie - når mange skoleskift bliver en begrænsning**

Emilie beretter om et familieliv, der var præget af 'familieproblemer', som hun ikke ønsker at uddybe nærmere. Problemerne kommer dog til at figurere som en bagvedliggende begivenhed, der gennem hele Emilies skolegang, i større eller mindre grad, har stjålet hendes fokus (Emilie 2022:11). Emilies liv bar også præg af hyppige flytninger, da hendes stedfar ofte skiftede arbejde. Dette førte til, at Emilie ofte måtte skifte skole: *"Altså, vi flyttede jo nærmest en gang om året, så jeg nåede jo aldrig rigtigt at danne de der venskaber, ligesom dem der havde gået i børnehaven sammen"* (Emilie 2022:4). For Emilies fortælling kommer de mange skoleskift til at danne rød tråd mellem fremhævede begivenheder, og da de fik betydning for, at Emilie havde svært ved at danne venskaber, bliver de et udtryk for den meningsdannelse, der finder sted i hendes fortælling, og et udtryk for den måde Emilie betragter sig selv på i dag.

Emilie udtrykker, hvordan hun havde et ønske om at blive på samme skole skolegangen ud, både på grund af det sociale, men også fordi at det skabte faglige udfordringer hele tiden at skulle flytte:

*"På den ene skole for eksempel, der skulle jeg have tysk og sådan noget. På den anden skole jeg kom på, der skulle vi ikke have tysk. Og så havde jeg glemt det. Og så når jeg kom på den næste skole, så skal jeg lige pludselig have tysk igen, og så har jeg glemt det. Og tit så kom jeg ind midt i skoleåret"* (Emilie 2022:13)

Når Emilie dykker dybere ned i disse faglige udfordringer, betoner hun desuden, hvordan det ikke gjorde det lettere, at hun har en ADHD-diagnose: *"Altså, jeg gad ikke at høre efter. Jeg har ADHD, så jeg havde sådan rigtig mange ADHD-forstyrrelser med min koncentration"* (Emilie 2022:4). Foruden ADHD lider Emilie også af angst, hvilket havde betydning for hendes muligheder for at præstere fagligt i skolen (Emilie 2022:11). Emilies diagnoser bliver et gennemgående tema i hendes fortælling og et betydeligt element i hendes nuværende selvopfattelse. *"(...) når min psyke er nede, så ser jeg ikke rigtigt mig selv"* (Emilie 2022:15).

Emilie beretter desuden om en manglende forståelse fra de mennesker, der omgav hende i det daglige. Hun reflekterer i den forbindelse over, at de lærere hun mødte i folkeskolen, hverken forstod hendes sociale og faglige udfordringer eller de familieproblemer, hun kæmpede med (Emilie 2022:11-12).

Vigtigt for fortællingen bliver, at Emilie mindes, at flere af lærerne godt kendte til disse problemer men ikke tog hånd om dem: *"Jeg tænker bare, at de koncentrerede sig mest om, at jeg fik lavet mine ting"* (Emilie 2022:12). Dette nedslag understreger en periode i Emilies liv, hvor hverken venskaber, gode familierelationer eller betydningsfulde voksne er inde i billedet.

De psykiske og sociale udfordringer og dårlige familierelationer bliver for meget for Emilie, da hun rammer 8. klasse, hvorfor hun flytter på efterskole. Kort tid efter bliver Emilie i stedet anbragt på en døgninstitution og tilknyttet en specialskole med bare 10 elever. Om specialskolen fortæller Emilie, at det har været den bedste, hvis hun skal vælge blandt de folkeskoler, hun har gået på (Emilie 2022:9-12). Specialskolen kommer derved til at beskrive en særligt betydningsfuld periode i Emilies liv, fordi hun her oplever at blive mødt med en forståelse fra sine lærere og møder mennesker, der gør en ekstra indsats for hende (Emilie 2022:12). Perioden kan betragtes som et vendepunkt i Emilies fortælling, hvor der sker en ændring i hendes livschancer, som fører til et fornyet gåpåmod og tro på sig selv og desuden en ændring i hendes livsplaner. Dette kommer til udtryk, når Emilie fortæller, at hun aldrig har haft nogle forventninger til sig selv, men efter folkeskolen alligevel vælger at tage en STU (ungdomsuddannelse for unge med særlige behov) (Emilie 2022:15).

Om sin tid på STU fortæller Emilie: *"(...) da jeg kom på STU, altså jeg var jo stadigvæk skoletræt og sådan noget, men det var nogle af de tre bedste år, jeg havde"* (Emilie 2022:14). Emilies fortælling får nu en mere positiv karakter, og det samme gør hendes selvbillede: *"(...) og nu, efter de tre år, sidder jeg med en hue, så jeg tror også, at det gjorde noget det der med, at jeg faktisk for en gangs skyld opnåede noget"* (Emilie 2022:14). For Emilie får det stor betydning, at hun møder andre, hun kan identificere sig med, og som er samme sted i livet som hende selv. Emilie gennemfører på STU også sin første eksamen (Emilie 2022:14). Denne periode kan, på samme måde som tiden på specialskolen, karakteriseres som et vendepunkt i Emilies liv, hvor hendes livschancer forbedres, både som følge af hendes beståede eksamen, men også som følge af hendes fornyede selvbillede.

Efter tiden på STU fylder Emilies psykiske udfordringer fortsat meget, og i dag er hun sygemeldt fra sit fleksjob. Selv om Emilies livschancer på baggrund af ovenstående vendepunkt udefraset forbedres, sker der ikke en væsentlig ændring i hendes livsplaner på længere sigt. Hun fortæller, at hun aldrig har haft og fortsat ikke har nogle drømme for fremtiden (Emilie 2022:11). For at relatere dette til Emilies egen meningsgælbelse kan der være tale om, at hjælpen kom for sent, og at Emilie i mange

år har været alene om sine udfordringer: *"Jeg synes, at jeg burde være i en specialklasse, fordi i specialklassen er der mere støtte og hjælp til at forstå ting"* (Emilie 2022:18). Plottet i Emilies fortælling bærer præg af, at både familieproblemer, mange flytninger og dårlige relationer til både professionelle voksne og jævnaldrende hierarkiseres højt. Emilie skaber en rød tråd i sin fortælling, ved at sammenkæde de mange skoleskift med dårlige sociale relationer samt psykiske udfordringer, hvilket får betydning for hendes faglige formåen, og som i dag har en gennemgribende betydning for hendes nuværende situation.

### **Kasper - når det meste af skoletiden foregår udenfor døren**

Kasper beretter om, hvordan familie aldrig har fungeret for ham: *"(...) familie har sgu altid været hårdt for mig og svært"* (Kasper 2022:9). Han fortæller, hvordan hans forældre blev skilt, og at det har påvirket familien rigtigt meget. Han så ikke rigtigt sin far, og han har desuden stået med en følelse af, at hans mor altid tog lillebrorens parti, når de to blev uvenner (Kasper 2022:9-10). Den dårlige familiedynamik får betydning for Kaspers skolegang, og han fortæller selv, hvordan det har: *"(...) påvirket skolegangen totalt"* (Kasper 2022:9). Dette bliver en vigtig begivenhed i Kaspers fortælling, som sammenkæder problemerne på hjemmefronten med dem i skolen.

Skoleproblemerne relaterer sig dog ikke udelukkende til dem i familien. Kasper fortæller, hvordan han tidligt blev diagnosticeret med ADHD og på den baggrund blev placeret i en specialklasse. Om sin tid i specialklassen beretter han, at han ikke fungerede socialt med sine klassekammerater, og at han i frikvartererne altid opsøgte de elever, der gik i de almindelige folkeskoleklasser:

*"Jeg har altid været god til det sociale, og det var det, de vurderede på. Hvis du er god til det sociale, så egnede du dig ikke til en specialklasse, og hver eneste gang de havde frikvarter, så hang jeg ud med de andre fra de andre klasser"* (Kasper 2022:2)

Dette gik hurtigt op for lærerne, hvorfor han blev flyttet tilbage til en almindelig klasse (Kasper 2022:5). Om den almindelige klasse fortæller Kasper, at han altid haft svært ved at følge med de andre elever fagligt, hvorfor han igen blev flyttet tilbage i specialklassen. Sådan har hele hans skolegang båret præg af skift: *"Så siden 3. klasse har jeg gået lidt frem og tilbage mellem normal klasse og specialklassen"* (Kasper 2022:5). De mange skoleskift og den generelle oplevelse af ikke at passe



ind hverken det ene eller andet sted, dominerer Kaspers oplevelser med folkeskolen og fungerer som en begivenhed, der får betydning for Kaspers livschancer og -planer og også måden, han betragter sig selv på. Dette fordi, at oplevelsen af ikke at passe ind danner fundament for en grundlæggende følelse af 'at blive givet op på' i skolen og en voksende dårlig trivsel hos Kasper: *"Altså, jeg tror, at størstedelen af min skolegang, har jeg siddet udenfor en dør. (...) jeg er gået, fordi jeg føler ikke, at jeg har fået hjælpen, som jeg havde brug for"* (Kasper 2022:7). Kasper lægger vægt på, hvordan han tacklede følelsen af manglende hjælp ved at gå og derfor brugte meget af sin skoletid væk fra undervisningen. Han fortæller også, hvordan lærernes forventninger til ham var dårligere end deres forventninger til hans klassekammerater (Kasper 2022:21). I de ældre klasser fik han ikke længere lektier for: *"De havde jo nok givet op på mig, siden at jeg ikke fik dem for. Jeg tror ikke, at jeg har haft lektier for siden 6. klasse"* (Kasper 2022:8). Citatet bliver et udtryk for, hvordan Kasper internaliserer lærernes reaktioner på ham, og dét ikke at passe ind kommer til at udgøre et vigtigt element for plottet i Kaspers fortælling.

I udskolingen bliver Kaspers psyke tiltagende dårlig, og da han får en hjernerystelse og må være hjemme og isolere sig fra forskellige aktiviteter, bliver det hele for meget for ham. Med en i forvejen dårlig familiedynamik beskriver han perioden hjemme som et fængsel. Det bliver i sidste ende så slemt for Kasper, at han ikke længere har lyst til at leve. For at få et afbræk flytter han derfor i en periode hjem til sin mormor, men da hans psyke fortsat dykker, får han kontakt til psykiatrien og bliver efterfølgende anbragt udenfor hjemmet på en døgninstitution (Kasper 2022:9-12). For Kasper bliver tiden på døgninstitutionen en form for redning. Han fortæller, at han blev glad for at bo der og havde det godt med personalet (Kasper 2022:12). Denne begivenhed bliver et udtryk for, at Kasper for første gang placeres et sted, hvor voksne forstår ham, og det tydeliggør et vendepunkt i Kaspers liv. Der sker i den forbindelse en ændring i Kaspers selvbillede: *"Jeg tror, at alle godt kunne lide mig"* (Kasper 2022:19).

Selv om Kasper i dag ikke har en afgangseksamen, kan vendepunktet alligevel betragtes som betydningsfuldt for hans livschancer. Der sker eksempelvis en ændring i Kaspers selvbillede, som får betydning for, at han den dag i dag tør drømme om at: *"Få succes. Blive millionær. Kæmpe mig ud af kommunesystemet"* (Kasper 2022:20). Vigtigt for plottet i Kaspers fortælling er, at han ikke har passet ind i hverken de samfundsbestemte kasser, som er sat for folkeskolens opbygning, eller hjemme hos sin familie. Begivenheder som psykiske udfordringer, hyppige klasseskift og manglende

voksenrelationer hierarkiseres derfor højt i Kaspers fortælling, og ved at sammenkæde disse skaber Kasper en rød tråd og mening med, at han den dag i dag står uden en afgangseksamen. Kasper udtrykker, at han godt kunne godt have tænkt sig at have fået noget mere støtte i skolen (Kasper 2022:21).

### **Thomas - når psykiske udfordringer spænder ben**

Thomas beretter om et godt og stabilt familieliv med både forstående og støttende forældre og søskende: *"Vi er meget tætte. Jeg er meget tæt med min lillebror og også mine forældre"* (Thomas 2022:7). For Thomas udgør den gode familiedynamik en sikker base at falde tilbage på, når andre livsaspekter falder fra hinanden. Thomas har altid været meget genert og kæmpet med lavt selvværd, og i 5. klasse fik han konstateret både depression og angst (Thomas 2022:4). Om sin families støtte i denne periode fortæller han: *"Vi har altid været en meget åben familie, så vi har altid snakket rigtigt meget om det og vores udfordringer"* (Thomas 2022:5). Det gode familieforhold får betydning for Thomas' fortælling i den forstand, at det bliver vigtigt for det samlede narrativ, han konstruerer. Dette kommer til udtryk, når Thomas, på trods af psykosociale udfordringer i sin skoletid, formår at vende sin historie til noget positivt og i dag ser den som en mulighed for at hjælpe andre i samme situation:

*"Jeg synes bare, at det kunne være fedt at bruge, når man nu har været så uheldig at få det, at bruge det til noget positivt også. Det synes jeg i hvert fald kunne være fedt på en eller anden måde, at hjælpe andre igen"* (Thomas 2022:16).

Psykiske udfordringer fylder meget for Thomas' oplevelser med folkeskolen, hvorfor de udgør et vigtigt element for plottet i hans fortælling. Thomas gik i en almindelig folkeskoleklasse, og han fortæller, hvordan han, med hjælp fra sin familie, stillede sig op foran sine klassekammerater og fortalte dem om sine psykiske udfordringer. Selv om han oplevede overordnede positive reaktioner fra de andre elever, havde Thomas en grundlæggende følelse af at skille sig ud: *"Alle var rigtigt fine om det. Men det, den der med, at de kunne ikke forstå det. De kunne ikke sætte sig ind i det på samme måde"* (Thomas 2022:5). Om lærernes reaktioner fortæller Thomas, at det har varieret meget. Nogle har slet ikke forstået, hvad hans psykiske udfordringer fik af begrænsninger for ham, mens andre har været anerkendende omkring det (Thomas 2022:5).

På et tidspunkt bliver de psykiske problemer for meget for Thomas, og han bliver indlagt i psykiatrien som følge af selvmordsforsøg. Han bliver i den forbindelse tilknyttet en intern skole, som får særlig betydning for Thomas' fortælling (Thomas 2022:4-5). Her finder han ud af, at der er andre, der har det som ham: *"Så kom jeg derind og fik lidt en fornemmelse af, at det ikke var mig, der var mærkelig. Der er mange, der har det på samme måde og har brug for en lidt anerledes skolegang"* (Thomas 2022:4). For Thomas bliver tiden i psykiatrien et vendepunkt, der skaber en forbedring i hans livschancer, da han her oplever et 'boost' og en fornyet tro på sig selv (Thomas 2022:10), hvilket i dag konstituerer hans måde at konstruere sin identitet på. Det skaber også en ændring i Thomas' livsplaner, da han opdager, at der er andre, der har brug for en anerledes (Thomas 2022:4). Thomas bliver således klar over, at han formår at gå i skole, så længe rammerne er de rigtige.

Da Thomas efter sin tid i psykiatrien fortsat kæmper med sin psyke, anbringes han udenfor hjemmet og tilknyttes en specialklasse. Specialklassen får, på samme måde som psykiatrien, stor betydning for Thomas' historie og figurerer som endnu en positiv begivenhed: *"Det gav bare sådan en følelse af, at nu var man det rigtige sted, og man kunne få den hjælp, man havde brug for også"* (Thomas 2022:4). Om specialklassen lægger Thomas også vægt på, hvordan lærerne var gode til at hjælpe både fagligt, men også med det sociale:

*"De var gode til at lave sådan at man kunne samles om noget. Så satte de brætspil i gang der, eller satte nogle i gang med at spille PlayStation der, eller fik nogle ud at spille noget bold sammen. De var rigtigt gode til det der med at hjælpe os med at tage initiativ til at være sammen på en eller anden måde"* (Thomas 2022:11).

I specialklassen møder Thomas desuden en pædagog, som får særlig betydning for ham og hans generelle trivsel:

*"(...) der var nogle ude at spille fodbold, og jeg ville egentlig gerne med, men jeg var for genert og turde ikke, og så kom min kontaktpædagog og spurgte, om jeg ville med derud. Det var egentligt der, jeg begyndte at snakke med de andre og lære de andre at kende og føle mig tryk ved dem og komme ud af min komfortzone. Det er en af de bedste ting, jeg har oplevet, det at gå fra at være lidt ensom til at være sammen med alle de andre igen"* (Thomas 2022:20)

Thomas' oplevelse med specialklassen bliver et billede på mange vigtige begivenheder i hans fortælling. Fælles for dem er, at de alle indeholder elementer, hvor Thomas bliver mødt med forståelse og anerkendelse. Oplevelsen med specialklassen lægger sig ovenpå Thomas' positive oplevelse med psykiatrien og kan karakteriseres som endnu et vendepunkt. Her går Thomas fra at lide af dårligt selvværd og være påvirket af sine diagnoser til at færdiggøre sin grundskole og få en afgangseksamen (Thomas 2022:4). Der sker således en udvikling i hans livschancer i og med hans selvværd påvirkes i en positiv retning og desuden som følge af den gennemførte afgangseksamen.

Thomas' fortælling er kendetegnet ved et positivt blik på en lang række alvorlige begivenheder, som med andre øjne let kunne beskues fra et negativt perspektiv. I fortællingen ryger de negative oplevelser i baggrunden, mens de positive træder frem og hierarkiseres højere. Thomas drømmer den dag i dag om at blive cykelmekaniker og om at begynde på en peeruddannelse. Om peeruddannelsen fortæller han, at han vil bruge den til at hjælpe andre:

*”Det er sådan en kort uddannelse, der tager et halvt år, hvor man egentlig uddanner sig til at bruge de erfaringer, man har med sin sygdom, til at hjælpe andre i det. Det kunne jeg godt tænke mig på længere sigt i hvert fald”* (Thomas 2022:15-16)

Thomas' fremtidsdrømme sætter således streg under den positive udvikling, han har gennemgået, hvor han går fra at være selvmordstruet og meget påvirket af sine diagnoser til i dag at have drømme for fremtiden. Plottet i Thomas' fortælling konstrueres omkring de psykiske udfordringer, og den røde tråds skabes ved at sammenkæde alvorlige psykiske problemer med gode familieforhold samt et positivt møde med psykiatrien og specialklassen. Den meningskabende der finder sted, bunder således i mødet med forståelse fra mennesker, han kan spejle sig i, og det medfører, at Thomas i dag ikke længere betragter sig selv som genert eller med meget lavt selvværd.

### **Julie - når mobning bliver ødelæggende**

Julie beretter om en folkeskoletid, hvor massiv mobning blev altoverskyggende og begrænsende for hendes muligheder: *”(...) jeg har altid været mobbet igennem hele min folkeskoletid faktisk (...) Den mobning endte ud med at blive spyt, slå på, spark, det hele, så jeg havde ikke rigtigt lyst til at være i*

*skole*” (Julie 2022:4). Derudover bliver også familieproblemer og manglende voksenrelationer et gennemgående tema.

Julie fortæller, at hun på hjemmefronten måtte håndtere en række svære episoder og en ustabil familiodynamik. Hendes far begyndte i starten af folkeskoletiden at udøve vold mod hende, og det fik den betydning, at Julies mor ikke længere kunne være i ægteskabet med faren. Dette afføder en særligt vigtig begivenhed i Julies liv, som hierarkiseres høj og agerer forklaring for nutidige psykiske udfordringer. Da Julie gik i 4. klasse, mødte hendes mor en mand over internettet. Denne mand kom en aften og hentede Julie og hendes mor i en varevogn og kørte dem til Holland, hvor han boede. Manden var Julies mors nye kæreste, og af ham blev Julie udsat for seksuelle overgreb og endnu mere vold (Julie 2022:4). For Julie er dette en traumatiserende begivenhed, som har sat dybe spor i hende. Hun fortæller blandt andet, hvordan den har dannet grundlag for psykiske udfordringer: *”Det har også gjort, at jeg i dag har kompleks PTSD”* (Julie 2022:10).

Da Julies mor efter måneder får modet til at flygte fra den nye kæreste, har der imidlertid været en eftersøgning på hende og Julie i Danmark, hvorfor de i lufthavnen bliver pågrebet af politiet, og Julie for en kort periode bliver anbragt udenfor hjemmet (Julie 2022:4, 7). Da Julie igen er tilbage hos sin mor og far, begynder hun i samme folkeskoleklasse, som hun forlod. Her fortæller hun, hvordan hun både var udsat for mobning før flugten til Holland, og at den efter hendes tilbagekomst intensiverede: *”Jeg var blevet væltet ned af flere trapper og slået på og sparket i højre side, så jeg havde bukkede ribben”* (Julie 2022:5). Som følge af dette vokser Julies fravær fra skolen. Hun fortæller i den forbindelse, hvordan både hospital og en enkelt lærer forsøgte at række ud efter hjælp hos både Julies forældre og kommunen, fordi de var bekymrede for hendes trivsel (Julie 2022:4-5)

At der ikke blev reageret på disse henvendelser, kendetegner endnu et tema i Julies fortælling, nemlig manglende voksenrelationer. Julie havde som følge af den dårlige familiodynamik ikke megen hjælp at hente på hjemmefronten, og da mobningen blev værre, måtte hun sætte sin lid til, at hjælpen kunne hentes blandt sine folkeskolelærere. Julie oplever dog ikke dette som værende tilfældet og fortæller i den forbindelse, hvordan hendes rektor har sagt til hende, da Julie udtrykte et ønske om at flytte skole, at: *”(...) de også ville mobbe mig ovre på det andet sted. Så det måtte jeg ikke”* (Julie 2022:5). Julie oplever således en manglende forståelse og en ansvarsfralæggelse fra de voksne, hun havde i sit liv. For Julies identitetskonstruktion får det den betydning, at hun tror, at det er hende, der er noget i vejen

med, og hun internaliserer den ansvarsfralæggelse, som hun oplever fra de voksne, som en form for skyld. De mange traumatiserende oplevelser ovenpå hinanden forringer således Julies livschancer, og det får betydning for hendes livsplaner, da hun på et tidspunkt beslutter sig for, at hun ikke vil leve, efter hun er blevet 18 år gammel:

*”Jeg tænkte, at jeg aldrig ville nå at fylde 18. Jeg tænkte, at jeg kan lige så godt give op, så jeg børstede slet ikke tænder, jeg passede slet ikke mig selv. Jeg tænkte bare, at jeg ville komme til at tage livet af mig selv alligevel, så hvad fanden nyttede det, at jeg gør noget som helst?”* (Julie 2022:19)

Julie ender i et hashmisbrug og kommer stort set ikke til undervisningen i udskolingen. I 9. klasse bliver hun smidt ud af folkeskolen på grund af fravær, og det besluttet, at hun skal anbringes på en kostskole, hvor hun får lov til at tage 8. og 9. klasse om (Julie 2022:6).

I Julies fortælling kommer tiden på kostskolen til at udgøre et vigtigt element. For selv om Julie også beretter om svære episoder her, så opstår der et vendepunkt. Dette sker som følge af, at Julie ikke længere bliver mobbet og pludselig får en ny rolle i sociale relationer. Hun fortæller, hvordan hun blev en person, andre gik til, hvis de var udsat for mobning:

*”Jeg kunne sådan komme hen og beskytte en, og jeg sad der, og var den de nærmest brugte som psykolog. Altså, vi havde psykologer på skolen, men dem brugte vi ligesom ikke, men jeg var altid den, der var der, hvis man havde brug for en”* (Julie 2022:17)

Foruden den sociale udvikling sker der også en faglig udvikling hos Julie, som går fra at få -3 eller 00 i karakterer til nu at få 7- og 12-taller (Julie 2022:14). Om dette siger hun: *”Altså, det er der, jeg begyndte at tænke, at det sgu ikke var mig, den var gal med. Det var mine omgivelser”* (Julie 2022:14). Der sker som følge af dette en ændring i Julies selvbillede, da hun om sin tid i folkeskolen fortæller: *”(...) det eneste jeg havde lyst til, det var bare at dø”* (Julie 2022:19), men om sin tid på kostskolen fortæller:

*”Inden jeg kom op på den skole, så valgte jeg at blive stoffri og tænkte, at nu har jeg fået min anden chance, og jeg skal bare have min eksamen, og jeg skal bare komme igennem det hele og tage mig*

*sammen og få mig et bedre liv, for nu får jeg den her chance til endelig at kunne gøre, hvad jeg vil og komme væk fra det her” (Julie 2022:6)*

Dette tydeliggør vendepunktet, og hvordan Julies livsplaner revideres som følge af hendes fornyede livschancer.

I dag har Julie et stort gåpåmod, og selv om hun fortsat kæmper med psykiske udfordringer i form af PTSD, angst, depression, borderline og stress, så drømmer hun om at læse veterinærmedicin. Julie skaber mening med den udvikling, hun har gennemgået, ved at tillægge enkelte voksne stor betydning. Hun beretter i den forbindelse om en lærer på sin kostskole:

*”Men der var to andre lærere, som jeg havde det rigtigt godt med, især en af dem. Hun blev lidt som en mor nummer to for mig. Hun var inde med mig til min første psykiatrisamtale, hvor jeg kom ind. Hun sad og græd, da jeg fortalte om de ting, jeg havde været igennem. Jeg snakker stadig med hende den dag i dag” (Julie 2022:19)*

Julie fortæller også om en positiv relation til en kvinde, der leder et sted for udsatte unge, som skal hjælpes i beskæftigelse eller uddannelse:

*”Altså, hun beskrev tingene fuldt ud, hvordan de var, og hvordan jeg tænker: ’Det er det her, der foregår inde i dit hoved. Det er det her, der foregår inde i din hjerne’. Det fik mig til at tænke videre over tingene, når jeg så var i situationer: ’Nå ja for helvede. Det er det her, der sker lige nu. Det ved jeg’ (...) Det var det eneste, der skulle til” (Julie 2022:22).*

Det bliver tydeligt, hvordan de positive voksenrelationer, som Julie har fået i slutningen af sin skoletid, får stor betydning for hendes selvbillede og livsmestring i dag. Plottet er bygget op omkring den massive mobning, Julie udsættes for, og ved at sammenkæde vigtige begivenheder, som traumatiske hændelser i familien og manglende voksenrelationer, skaber Julie en rød tråd i fortællingen, der underbygger hendes negative oplevelse med folkeskolen. Med de mere positivt ladede, men også højt hierarkiserede begivenheder, der indtræffer som følge af anbringelsen, tydeliggøres det positive vendepunkt og hendes nye planer for livet.

### **Mads - når skoletiden bliver en kamp for at være 'normal'**

Mads blev allerede i en alder af 4 år anbragt hos en plejefamilie. Hans forældre er socioøkonomisk lavt stillede og blev vurderet uegnede som forældre, hvorfor Mads blev anbragt udenfor hjemmet sammen med sin lillebror. De fik lov til at se deres forældre hver anden weekend, og han tydeliggør, at han havde et godt forhold til både dem og sin plejefamilie (Mads 2022:4).

Mads karakteriserer sig selv som en *ballademager* i skolen, hvor han, for at få opmærksomhed, enten slukkede lyset i klassen eller satte skilte på ryggen af lærerne, hvor der eksempelvis stod 'røv'. Om sin kamp for opmærksomhed fortæller Mads:

*"Jeg har nok søgt den her opmærksomhed, som jeg måske har følt, at jeg ikke har fået. Jeg har aldrig haft så mange venner i folkeskolen. Jeg snakker ikke rigtigt med nogen fra folkeskolen den dag i dag nogle af stederne. Jeg tror, at det har været den her 'craving' for opmærksomhed"* (Mads 2022:6)

For Mads bliver kampen efter opmærksomhed et centralt element i fortællingen, da det sammenkæder og virker forklarende for efterfølgende begivenheder. Mads beretter i den forbindelse om, hvordan meget af hans skoletid gik med at reflektere over, hvorfor han ingen venner havde (Mads 2022:18). Om denne udfordring siger han:

*"Jeg tror, at jeg havde en tendens med at kunne blive for meget, for irriterende kort sagt. For træls at være sammen med (...) Når jeg endelig fik en ven, så var det bare all in i det for mig. Og det kunne måske godt blive for meget for andre, som ikke er vant til det. Så tager man bare afstand"* (Mads 2022:18)

Fra citatet ses det, hvordan Mads skaber mening med de manglende sociale relationer ved at internalisere omgivelsernes reaktioner på ham. Hans identitetskonstruktion farves dermed af ikke at have været i stand til at fastholde sine venskaber.

Kampen for opmærksomhed blev for meget for Mads, da hans plejeforældre fik en biologisk datter, som fjernede noget af deres opmærksomhed fra ham. Mads bliver derfor anbragt i en ny plejefamilie, hvor han er eneste hjemmeboende barn. Som følge af placeringen her, må Mads også skifte skole.



Her sker der en positiv udvikling, hvor Mads for første gang føler, at han passer ind i klassefællesskabet. Han begynder som følge af dette også at følge med i undervisningen (Mads 2022:7-11). Mads tillægger sin nye plejefamilie stor betydning for denne udvikling: *"Jeg tror helt klart, at det var positivt, at jeg fik den frihed, som jeg fik hos [den nye plejefamilie]"* (Mads 2022:11). For Mads bliver dette et vendepunkt i hans fortælling, hvor der sker en betydelig ændring i hans livschancer, som følge af den både faglige og sociale udvikling. I den forbindelse sker en revidering af Mads' livsplaner. Hvor uddannelse før ikke var vigtigt for Mads, anskuer han nu både folkeskolen og en efterfølgende uddannelse som vigtigt for hans fremtidige liv (Mads 2022:20).

Et særligt omdrejningspunkt gennem hele fortællingen er frygten for at skille sig ud. Fra Mads gik i de yngre klassetrin, har der været tale om, hvorvidt han passede bedre ind i en specialklasse. Mads var i den forbindelse meget tydelig omkring, at det var noget, han ikke ville. Han ville ikke have mærket 'special' på sig. Dette understreger, hvordan Mads' selvbillede byggede på en normativ forståelse af, hvad det vil sige at være 'speciel'. I stedet for at komme i specialklasse, fik Mads tilknyttet en pædagog, som var hos ham i timerne (Mads 2022:21).

I Mads' fortælling er plottet er således bygget op omkring kampen for at passe ind og fremstå normal. Frygten for at skille sig ud får en nærmest passiverende betydning for Mads' livsplaner, og da han, som følge af sin nye anbringelse, endelig oplever at passe ind, får han mulighed for at bryde med denne frygt og skabe en positiv udvikling for sig selv. Ved at sammenkæde begivenheder før Mads' anbringelse hos den anden plejefamilie med begivenheder efter, understreger han betydningen af denne mulighed. Den positive udvikling holdt ved, og Mads er i dag ved at uddanne sig som finansbachelor. Mads drømmer om at blive ejendomsmægler og på sigt at komme ud i verden og handle med aktier (Mads 2022: 15-16). Hans fascination af succes og dyre ting er han ikke i tvivl om, stammer fra sine biologiske forældres mangel på samme: *"Så har jeg altid kigget på dem og tænkt, det skal nok ikke lige være mig, vel"* (Mads 2022:16). Mads' forældre agerer omvendte rollemodeller og skaber således en motivation for Mads om at klare sig godt.

## Delkonklusion

Fra de unges fortællinger bliver det tydeligt, at sociale relationer til voksne og jævnaldrende vægtes højt, og desuden at psykiske udfordringer virker begrænsende for flere af de unges skolegang. Selv

om fortællingerne alle i større eller mindre grad indeholder disse elementer, bliver hver enkel fortælling et udtryk for noget forskelligt. Det vil med andre ord sige, at plottet i de respektive fortællinger hver især er bygget op omkring forskellige temaer. Plottet i Emilies fortælling kommer således til at beskrive problemet ved hyppige skoleskift, mens Kaspers fortælling udtrykker den udfordring, man som anbragt ung kan støde på, når man ikke passer ind i normative kasser. Plottet i Thomas' fortælling drejer sig om kampen mod psykiske udfordringer, mens Julies fortælling tydeliggør, hvordan mobning virker ødelæggende. Mads' fortælling er et udtryk for, hvordan ønsket om at fremstå normal som anbragt ung kan blive altoverskyggende og i sidste ende passiverende for faglig og social udvikling.

Selv om fortællingerne hver især bliver et udtryk for noget forskelligt, læner Julie, Emilie og Kaspers sig op ad hinanden, idet de fremhæver manglende eller dårlige voksenrelationer som særligt betydningsfulde. De kæmper alle med dårlige familierelationer og manglende forståelse fra professionelle voksne omkring dem, hvilket har virket begrænsende for deres skolegang. Her er det anderledes for Thomas og Mads, der begge oplever positive og stabile voksenrelationer i deres respektive hjem, enten i form af forældre eller plejeforældre. For Mads og Thomas bliver det i stedet sociale relationer til jævnaldrende, der beskrives som særligt vigtige. De fleste vendepunkter relaterer sig til, at de unge for første gang føler sig anerkendt og godtaget for dem, de er, og betydningen af positive sociale relationer bliver derfor central. Flere af temaerne i de unges fortællinger belyses i problemfeltet som betydningsfulde for anbragte unges skolegang og underbygger således de unges oplevelser. Med de unges fortællinger skabes et kvalitativt ungeperspektiv på de præsenterede udfordringer og vendepunkter og en forståelse for, *hvorfor* de hver især virker enten begrænsende eller mulighedsskabende.

## Del 2 - tværgående tematisk analyse: De unges oplevelser

I anden del af analysen tydeliggøres, hvordan tematikker på tværs af de unges fortællinger får betydning for deres oplevelse af mødet med skolesystemet. Afsnittet tager udgangspunkt i arbejdsspørgsmålet: *Hvad oplever de unge som mulighedsskabende og begrænsende for deres skolegang?* Fra de unges fortællinger bliver særligt to forhold væsentlige, når de skal erindre deres skoletid og betydningsfulde elementer derfra, hvorfor afsnittet inddeles i følgende to tematikker:

- *Psykiske forhold*
- *Sociale relationer*

## Psykiske forhold

Psykiske forhold har for flere af undersøgelsens informanter kompliceret muligheden for at gennemføre folkeskolen indenfor rammerne sat for den almindelige folkeskoleklasse. Fire ud af fem af de unge har fået stillet diagnoser som ADHD, PTSD, angst, depression, autisme, borderline, skizofreni og stress, hvorfor psykiske lidelser må betragtes som en generel udfordring. At psykiske diagnoser er en typisk problematik hos anbragte unge, underbygges af eksisterende forskning præsenteret i problemfeltet (Laustsen & Andreasen 2020, Bagger et al. 2016). Følgende analyseafsnit har til formål at dykke ned i, *på hvilken måde* disse forhold virker begrænsende (eller mulighedsskabende) for de unge i denne undersøgelse.

Psykiske forhold virker for flere af de unge begrænsende, idet de kommer til udtryk som koncentrationsbesvær, dårlige præstationsevner eller fravær fra undervisningen som følge af dårlig trivsel. For både Emilie og Thomas bliver ADHD, angst og depression en koncentrationsbarriere og for Emilie desuden en begrænsning for den faglige udfoldelse. I følgende citater omtaler Emilie og Thomas disse udfordringer:

*”(...) i den normale del af skolen, der fik jeg bare skældud fordi, amen: ’Nu har du ikke fået lavet det der’. Altså, jeg kunne jo heller ikke fremlægge. Selv om jeg havde lavet alt det, jeg skulle, så sagde jeg bare, at jeg ikke havde lavet det, så jeg ikke skulle op at fremlægge” (Emilie 2022:11)*

*”Jeg fik min angstdiagnose, nej depressionsdiagnose fik jeg først, hvor jeg begyndte at blive lidt mere fraværende i skolen. Jeg begyndte at have udfordringer med sådan lidt at holde fokus og havde mere og mere fravær” (Thomas 2022:17)*

Diagnoser kommer for begge de unge til at virke begrænsende, når de får svært ved at efterleve normative forventninger sat til folkeskoleelever i form af fremmøde og koncentration. For Emilie virker det særligt begrænsende, når hun må tage udfordringerne i egen hånd og lade som om, at hun ikke har lavet sine lektier. Giddens udtaler sig om normative forventninger og kulturelle forestillinger i det senmoderne samfund, der, i takt med den stigende individualisering, tilsiger, at mennesker må være ansvarlige for eget liv (Giddens 1996:41-47). Fra dette perspektiv er de unge i risiko for at betragte deres manglende evne til at begå sig i undervisningen som noget, de selv er ansvarlige for

og som en del af deres selvfortælling. En sådan opfattelse kommer til udtryk, når Emilie karakteriserer sig selv: *"(...) som sådan et umuligt barn"* (Emilie 2022:4) eller når Thomas holder sig tilbage i undervisningen, fordi: *"Jeg tror ikke, at jeg følte, at jeg var det værd, på en eller anden måde. Jeg syntes, at alle andre fortjente mere end jeg gjorde"* (Thomas 2022:8).

For Kasper er det en ADHD-diagnose, der forstyrrer muligheden for at begå sig indenfor rammerne af almindelig undervisning. Han italesætter dette: *"Jeg er lidt den der, der lidt bare har været typen, der bare er gået, hvis jeg har følt, at der ikke rigtigt skete noget"* (Kasper 2022:6). Diagnosen bliver en begrænsning for Kaspers faglige udvikling, og, ligesom for Emilie og Thomas, bliver dette en del af Kaspers selvfortælling, når han siger:

*"Jamen, altså hvis jeg ikke rigtigt fattede opgaven eller sådan noget, eller de ikke rigtigt havde tid til at forklare mig det, så gik jeg (...) Men det er selvfølgelig også svært at placere en inde i en klasse, hvor alle sådan stort set kan finde ud af opgaven, og så man bare kommer ind og ikke fatter en skid"* (Kasper 2022:7)

Det samme gør sig gældende for Julie, der blandt andet lider af angst, depression og PTSD som følge af massiv mobning i folkeskolen samt vold og overgreb i familien. For Julie får diagnoserne, ligesom for Kasper, den betydning, at hun bliver fraværende fra undervisningen, hvilket i sidste ende fører til, at hun smides ud af folkeskolen: *"Så kom vi der til 9. klasse, hvor de vælger at smide mig ud på grund af, at jeg ikke har været i skole, og de mener ikke, at jeg kunne klare min eksamen"* (Julie 2022:5).

De unge kan således, i kraft af deres diagnoser, have svært ved at leve op til de samfundsbestemte og normative forventninger til elever i den almindelige folkeskoleklasse. Når de unge på den baggrund ikke laver lektier eller går fra undervisningen, oplever de at blive mødt med skældud eller manglende forståelse, hvilket i sidste ende risikerer at få betydning for deres selvbillede i kraft af en personlig ansvarliggørelse. De psykiske diagnoser kommer derfor på flere områder til at udgøre en begrænsning for de unges skolegang, idet de både skaber konkrete udfordringer med eksempelvis koncentrationsbesvær, men også komplicerer de unges selvforhold. I afsnittet *'sociale relationer'* belyses det desuden, hvordan ansvarliggørelsen for egne udfordringer, foruden at kunne betragtes i lyset af konsekvenserne ved det senmoderne samfund, også kan betragtes på baggrund af manglende anerkendelse og forståelse i mødet med både voksne og jævnaldrende.

## Sociale relationer

Sociale relationer viser sig som et tværgående tematisk element i de unges fortællinger, hvor forhold til familie, venner og professionelle bidrager som både en mulighedsskabende eller begrænsende funktion. På den baggrund vil følgende afsnit dykke ned i, hvordan betydningen af sociale relationer kan ses i lyset af den 'forhandling', der finder sted i de unges møde med andre, og desuden i lyset af anerkendelse eller mangel på samme. Afsnittet inddeles i følgende tematikker:

- Familie
- Venskaber
- Professionelle

### *Familie*

I flere af de unges fortællinger bliver familieforholdet fremhævet som særligt betydningsfuldt. Både turbulente, gode og problematiske forhold kommer til udtryk, men fælles for alle er, at de i større eller mindre grad knytter sig til de unges erindringer om folkeskolen.

For Julie, Emilie og Kasper bliver problematiske familieforhold begrænsende, når det kommer til deres mulighed for at klare sig både fagligt og socialt i folkeskolen. Med henvisning til den narrative analyse, gennemgår Julie en traumatisk periode, hvor hun udsættes for vold af sin far og udsættes for seksuelle overgreb af morens kæreste. For Julie bliver dette begyndelsen på en traumatisk tid, og det dysfunktionelle familieforhold får betydning for Julies psyke og høje skolefravær. Hun udtrykker i den forbindelse:

*"De overvejede anbringelse, fordi mine forældre var skilt på det tidspunkt, og min storebror begyndte at ryge hash. Han blev også sendt på efterskole, hvilket var der, han begyndte. Min ældste søster hun røg en del hash, og min anden søster hun, altså hun er noget, der hedder triple x, som er et handicap, og jeg er den yngste af dem alle fire, så det var meget dysfunktionelt i vores familie, og jeg kom ikke i skole. Jeg var måske i skole maksimum en uge på et skoleår"* (Julie 2022:5)

Gennem fysisk mishandling og svigt fra sine forældre krænkes Julie i det, Honneth karakteriserer som den 'private sfære', hvilket kan få konsekvenser for et menneskes grundlæggende tro på sig selv og tillid til andre (Honneth 2006:130-145). Disse konsekvenser kommer i Julies fortælling til udtryk,

når hun beretter om *selvhad* og *meget dårligt selvværd* (Julie 2022:5) og desuden en generel oplevelse af manglende tillid til mennesker omkring hende. Julie oplever desuden, at hendes forældre ansvarliggjorde hende for den mobning, der fandt sted i folkeskolen: "(...) jeg fortalte min mor, at jeg blev mobbet i skolen, og hun var sådan: 'Ej, det er fordi, du ikke selv prøver. Hvorfor skulle de slå og sparke dig, uden at du gør noget?'" (Julie 2022:12). For Julie bliver et problematisk familieforhold bare ét af mange voksensvigt, hun gennem sin skoletid gennemgår, og samlet set resulterer disse i et manglende tilhørsforhold til de to mest betydningsfulde arenaer i et ungt menneskes liv, nemlig uddannelsessystemet og familien (Mølholt 2014), hvorfor Julie ofte er at finde udenfor, både i metaforisk og konkret forstand (Julie 2022:13). Anne-Kirstine Mølholt betoner i sin forskning om udsatte børns opvækstvilkår, at netop: "(...) *fortrolighed og følelsesmæssigt engagement familiemedlemmer imellem er centrale faktorer for familiens rolle som tryghed og sikkerhedsnet*" (Mølholt 2021:9), og i en kobling til anerkendelsesbegrebet, hvor anerkendelse i den private sfære må ses som et grundlæggende fundament for at kunne indgå i hvilken som helst relation (Honneth 2006:130-145), kan Julies generelle udfordringer med relationsdannelse og tillid til mennesker betragtes som en konsekvens af et problematisk familieforhold, hvor følelsesmæssigt engagement og tryghed ikke har været til stede.

At hjemmefronten ikke har fungeret som en tryk base, men nærmere som en skyldbetonet og kamppræget arena, kommer også til udtryk i Kaspers fortælling:

*"Jeg vil sige, at det var altid mig, der fik skylden, og det var altid mig, der gjorde det forkerte. Ja. Sådan har det altid været. Der har jeg så haft en papfar, der har sagt hende [mor] imod. Så han har altid været på min side. Så det har altid været en kamp imellem hinanden"* (Kasper 2022:10)

Den ustabile familiedynamiks begrænsende funktion kommer til udtryk, når Kasper fortæller: *"Det har nok også gjort meget ved min skolegang, at det private bare har sejlet. Så det har påvirket skolegangen totalt"* (Kasper 2022:9). Det samme gør sig gældende for Emilie, der nævner *familieproblemer* som et element af betydning for hendes manglende fokus i undervisningen (Emilie 2022:5-9). De unges problematiske familierelationer kan udfordre deres ontologiske sikkerhed og dermed også tillid til egen eksistens og sociale omgivelser. Giddens beskriver, hvordan ontologisk sikkerhed udvikles som følge af tillid til primære omsorgspersoner i barndommen og fungerer som et sikkerhedsnet mod at falde igennem i en verden, hvor normative forventninger til individuel

ansvarliggørelse hersker (Giddens 1996:50-56). Når de unge i forlængelse af dette krænkes i den private sfære, kan det i sidste ende få betydning for deres tiltro til sig selv og medføre angst, frygt og andre negative følelser (Giddens 1996:57-63, Honneth 2006:13-14). Dermed kan dårlige familierelationer perspektiveres til de unges psykiske problemer.

For Thomas og Mads gør mere positive og motiverende familierelationer sig gældende. Mads' familiekonstellation adskiller sig fra de øvrige unges, da han tidligt i sit liv anbringes i pleje. Han ser løbende sine biologiske forældre og betoner et godt forhold til både dem og sine plejefamilier (Mads 2022:4-6). Thomas bor, indtil hans kontakt med psykiatrien, hjemme hos sine forældre, og om sit forhold til dem fortæller han: *"Vi er en familie, der altid har snakket rigtigt meget sammen. Jeg har en lillebror (...) Vi havde et ganske almindeligt, dejligt familieliv uden nogle udfordringer"* (Thomas 2022:3). Thomas' og Mads' ontologiske sikkerhed er, til sammenligning med de øvrige unges, ikke på samme måde udfordret af dårlige familierelationer, og med anerkendelse i den private sfære opbygger de et solidt fundament for selvtillid og tillid til andre mennesker. Mads betoner, hvordan han altid fik: *"(...) ros af mine plejeforældre for min udvikling"* (Mads 2022:9), og Thomas beskriver sine forældre som *meget støttende* (Thomas 2022:7), hvilket kan virke mulighedsskabende og, med henvisning til den narrative analyse, have betydning for, at de begge, på trods af psykosociale udfordringer, alligevel står med en afgangseksamen i dag.

Familierelationer får opsummerende betydning for de unge i undersøgelsen, hvad enten det kommer til udtryk som begrænsende eller understøttende for deres skolegang. Med henvisning til undersøgelsens teoretiske perspektiver, bliver ontologisk sikkerhed og anerkendelse i den private sfære vigtig for de unges tillid til både sig selv og deres omgivelser. Giddens beskriver i den forbindelse den ontologiske sikkerhed som et beskyttende hylster, der gør det muligt for mennesker at bevare håb og mod i krævende situationer (Giddens 1996:54), hvilket kan virke forklarende for, at Mads og Thomas udefraset virker mere modstandsdygtige overfor psykosociale udfordringer. Denne betragtning kan sættes i relation til John Bowlbys tilknytningsteori, hvori han tydeliggør, at selvtillid og evnen til at indgå i sociale relationer med andre mennesker, udvikles gennem den trygge relation til primære omsorgspersoner. Relationen udgør en tryk base og bliver af stor betydning for den fremadrettede tiltro til, at andre mennesker er villige til at hjælpe ved behov og får desuden indflydelse ind i det voksne liv (Bowlby1996:111-114, 117-122).

## Venskaber

Alle undersøgelsens informanter lægger vægt på betydningen af deres sociale position i klassefællesskabet. Kasper udtrykker eksempelvis, at den sociale kunnen overskygger faglig formåen: *"Men hellere have et godt socialt liv. Hellere det, end at du bare sidder i et hjørne jo"* (Kasper 2022:5), og Emilie pointerer: *"Du ved sikkert også, hvor vigtige relationer er i skolen"* (Emilie 2022:13).

Emilie, Julie og Thomas oplever alle udfordringer med at passe ind i den almindelige folkeskoleklasse. Med henvisning til den narrative analyse, bliver det tydeligt, at Emilies mange skoleskift virker hæmmende for hendes relationsdannelse til klassekammerater: *"Det var altid træls, for efter et år er man jo begyndt at lave venskaber og sådan noget, og så skal man til at flytte igen og så starte forfra"* (Emilie 2022:5). Hun pointerer desuden, hvordan hun på et tidspunkt bare stoppede med at forsøge at danne sociale relationer, når hun startede på en ny skole (Emilie 2022:7). Jenkins beskriver, hvordan menneskers individuelle forståelse af sig selv kun er gældende, når den accepteres af ydre definitioner (Jenkins 2006:43), og Emilies mange skoleskift, og deraf følgende sociale udfordringer, kan i den forbindelse betragtes således, at hun ved hvert skoleskift på ny må validere sin indre forståelse af sig selv som en del af det nye klassefællesskab. Hun sættes dermed i en position, hvor hendes indre ofte står til forhandling, og hvor det i sidste ende bliver nemmere for Emilie at betragte sig selv som udenfor klassekollektivet. For at blive i Jenkins' terminologi, kan også Julie siges at opleve udfordringer, når hun skal 'forhandle' sin plads i fællesskabet. Fra den narrative analyse bliver det tydeligt, at Julie udsættes for massiv mobning fra sine klassekammerater. Mobningen bliver et altoverskyggende element, der karakteriserer det generelle billede af hendes skoletid (Julie 2022:25). Om en mobbeepisode fortæller hun:

*"Men vi kom så tættere på hinanden, og så syntes de, at det ville være sjovt at prøve at stikke mig ned. Ja, så de trak en kniv, og vi kom så op at slås, og der begyndte jeg virkelig at kæmpe for mit liv, for jeg tænkte, at jeg kom til at dø, hvis de rammer mig nu"* (Julie 2022:12)

Julie beskriver ikke, hvorfor klassekammeraterne, med henvisning til Goffman, stigmatiserer hende, men det bliver tydeligt, at hun i fællesskabet betragtes som dybt miskrediteret og ikke lever op til de normative forventninger, der er til hende som medlem af det specifikke kollektiv. I forlængelse af denne betragtning kan Julie siges at afvige fra de institutionelle måder at gøre tingene på i klassen, hvilket, ifølge Jenkins, kan medføre sanktioner, der i Julies tilfælde kommer til udtryk via mobning,



og hun befinder sig i den forstand et sted, hvor klassekammeraterne ikke længere kan identificere sig med hende. Dette perspektiv underbygges af Robert Thornberg, svensk forsker i mobbeadfærd, som beskriver, hvordan mobning må betragtes som en social konstruktion af afvigelse, der medfører en række sanktioner mod den mobbede som eksempelvis udstødelse, og at mobningen for de andre i fællesskabet bliver en del af den normative orden (Thornberg 2018:148-149).

For Thomas bliver stigmatisering også en begrænsning for at passe ind i klassefællesskabet, og han kan, modsat Julie, betragtes som det, Goffman kalder 'potentielt miskrediteret'. Det vil med andre ord sige, at hans stigma, i form af psykiske diagnoser, til dagligt er noget, han gennem informationskontrol kan skjule. For potentielt stigmatiserede mennesker gør det sig ofte gældende, at de må leve i frygt for at komme til at afsløre deres stigma (Goffman 2010:22-24). Fra dette perspektiv kæmper Thomas således en daglig kamp for at holde sit stigma skjult for sine klassekammerater, og når han skal beskrive det værste ved sin skoletid, fortæller han om en episode, hvor det ikke lykkedes ham længere, og hans stigma kom til syne i form af et *psykoseanfald*:

*"Det værste, det var det der med, at alle stod og kiggede på og så det, og de blikke man fik bagefter. Det var det værste. På en eller anden måde handlede det om det med at skille sig ud og bare det der billede, man får fra film, hvor man ser en der ligger, og alle bare står i en rundkreds og griner"* (Thomas 2022:20)

Goffman italesætter, hvordan omgivelsernes håndtering af stigmatiserede personer ofte viser sig i form af manglende anerkendelse af, at det er til stede; 'en laden som ingenting', og at dette skaber usikkerhed hos den stigmatiserede om, hvordan han reelt betragtes (Goffman 2010:22-24). For Thomas kommer dette til udtryk i ovenstående citat, hvor han på baggrund af klassekammeraternes stiltiende blikke efter episoden, forestiller sig, at de står og griner af ham, som man ser i film. Thomas' oplevelse kan perspektiveres til Anne-Kirstine Mølholt's forskning om tidligere anbragtes oplevelser af at høre til, hvor hun beskriver, at de unge tit oplever at være anerledes end deres jævnaldrende, og at de ofte vælger at skjule deres baggrund af frygt for at blive stigmatiseret (Mølholt 2019:383). Mølholt's beskrivelse relaterer sig til de unges anbringelse, men samme mekanismer kan siges at være på spil for Thomas, der til dagligt forsøger at skjule sine psykiske problemer.

Fælles for Emilie, Julie og Thomas, som alle oplever udfordringer med at forhandle deres plads i det sociale fællesskab, er, at det virker begrænsende i det omfang, at det får en stor betydning for deres trivsel og desuden begrænser deres fokus og udfoldelsesmuligheder i undervisningen (Emilie 2022:11, Julie 2022:4, Thomas:20). For dem alle bliver specialinstitutioner enten i form af psykiatri, STU (ungdomsuddannelse for unge med særlige behov) eller kostskole en slags redning. Om psykiatrien fortæller Thomas som eksempel:

*”(...) for jeg havde følt lidt, inden jeg kom derind, at jeg var sådan meget forkert i forhold til de andre, fordi de andre ikke havde de udfordringer, jeg havde der. Så kom jeg derind og fik lidt en fornemmelse af, at det ikke var mig, der var mærkelig”* (Thomas 2022:4)

Emilie har en lignende oplevelse fra sin tid på STU, hvor hun fortæller: *”(...) det var nogle af de tre bedste år, jeg havde. Det er for folk, der har udfordringer, hvis man kan sige det sådan. Så alle havde et eller andet”* (Emilie 2022:14). Julie beretter ligeledes om, at kostskolen fungerede som en slags specialskole, hvor hun var vellidt og accepteret: *”Vi havde alle sammen noget til fælles og vi holdt sammen”* (Julie 2022:17). For alle tre unge opstår der en følelse af, at det der før blev betragtet som et stigma, nu bliver en del af normalen, og de unge står derfor ikke overfor en genstridig identitetsforhandling eller informationskontrol for at blive betragtet som en del af fællesskabet. Med henvisning til den narrative analyse, kan specialinstitutionerne betragtes som mulighedsskabende elementer, idet de skaber positive vendepunkter i de unges liv.

Mads og Kaspers skolegang præges, modsat de andre unges, af en kamp om at få lov til at blive i den almindelige folkeskoleklasse. Mads fortæller, hvordan han ikke ville i specialklasse, fordi ordet 'special' ville hænge ved (Mads 2022:7). At komme i en specialklasse bliver for Mads et udtryk for at være stigmatiseret, og kampen for at fremstå normal bliver et gennemgående tema i hans fortælling:

*”Jeg følte måske skam over, at jeg ville blive stemplet som speciel, og så tænker folk: 'Hvad fejler han, siden han er i en plejefamilie'. Ofte er der også nogle, som fejler noget, ikke fordi man skal generalisere”* (Mads 2022:11)

Mads kan fra en teoretisk forståelse om social identitet siges hele tiden at måtte kæmpe for at få anerkendt sin indre definition af sig selv som en del af kollektivet (Jenkins 2006:43). Han har dog

svært ved at leve op til de pligter, der følger med hans rolle som en del af klassefællesskabet, hvilket kommer til udtryk i følgende citat: *"(...) og så irriterede jeg jo også dem [klassekammeraterne] for at få opmærksomhed. Jeg synes, at det var mega fedt, hvis jeg kunne blive jagtet rundt på skolen af dem"* (Mads 2022:7). Denne forståelse kan perspektiveres til betragtninger præsenteret af Ole Steen Kristiansen, forsker ved Aarhus Universitet, om anbragtes adfærd, når de ekskluderes fra fællesskabet. Han fortæller, at den der udsættes for eksklusion, ofte kommer til at så i et paradoks, hvor han eller hun har en fordel i at opføre sig på en måde, der forbedrer inklusionschancerne, men at han eller hun i virkeligheden har en tendens til ikke længere at udvise den adfærd, der betragtes værdifuld af fællesskabet (Kristensen 2015:290).

Kasper er, modsat de andre unge, god til at danne sociale relationer i skolen. For ham bliver udfordringen, at han fagligt hører til i specialklassen, men at han ikke identificerer sig med sine kammerataer der: *"(...) jeg søgte væk fra at være sammen med dem der var i den klasse, fordi jeg fungerede ikke med dem"* (Kasper 2022:5). Når voksne identificerer ham som medlem af specialklassen, men han ikke selv betragter sig således, opstår der udfordringer for Kasper, som resulterer i hans mange klasseskift.

For alle undersøgelsens informanter spiller det sociale således en stor rolle, og flere af dem tydeliggør, hvordan det sociale danner grundlag for at kunne præstere fagligt. Julie svarer eksempelvis: *"Det er jeg 100% sikker på. Lige pludselig gad jeg at sidde med det, og jeg lærte noget"* (Julie 2022:17), da hun spørges ind til, hvorvidt det gode sociale fællesskab på kostskolen bidrog til hendes faglige udvikling. Sociale relationer virker således både begrænsende og mulighedsskabende, og uanset om de unge har følt sig bedst tilpas i en specialinstitution eller en almindelig folkeskoleklasse, så bunder det i det samme, nemlig *at passe ind*. De mange udfordringer som særligt Emilie og Julie oplever med den sociale relationsdannelse kan desuden betragtes ud fra et perspektiv om manglende hjælp til inklusion i klassefællesskabet, hvilket uddybes nærmere i næste afsnit.

### *Professionelle*

Relationer til professionelle voksne, får ligesom både familiære og venskabelige relationer, enten mulighedsskabende eller begrænsende betydning for de unges skolegang. Følgende afsnit belyser de unges relation til både lærere og pædagoger fra deres folkeskoletid, men også kommunale og regionale medarbejdere fremhæves som betydningsfulde i de unges fortællinger. Dette præsenteres

nærmere i afsnittet *'Voksensvigt'*. Særligt Julie, Emilie og Kasper beretter om negative oplevelser med professionelle voksne. Perspektiveret til afsnittet *'Familie'* kan dette betragtes med udgangspunkt i, at deres ontologiske sikkerhed og dermed også tillid til andre mennesker er udfordret. De unge karakteriserer deres relationer til lærere i folkeskolen ud fra en typisk oplevelse af at blive mødt med skældud og manglende forståelse fremfor hjælp og anerkendelse. Om dette siger Julie og Kasper:

*"(...) og jeg fik heller ikke nogen hjælp af lærerne. Hvis nu der var noget, jeg ikke kunne finde ud af i klassen, og jeg så bad om hjælp, så fik jeg bare at vide: 'Jamen, kan du ikke spørge de andre elever?'. Så prøvede jeg ligesom at spørge dem, mine mobbere, det får jeg ikke noget ud af, og når skoletiden så var slut, fik jeg bare skæld ud for ikke at have lavet noget hele timen, og jamen jeg har ikke fået lov, der er ikke nogen, der har hjulpet mig, og jeg kan ikke finde ud af det"* (Julie 2022:4)

*"(...) så tror jeg bare, at skolen gav op på mig, føler jeg lidt. Jeg tror lidt, at det er det der, jeg blev givet op på meget (...) Eller skole har aldrig sagt mig noget. Det har altid bare været noget lort for mig"* (Kasper 2022:3)

Emilie oplever på samme måde som Kasper og Julie, at der fra hendes lærere var et stort fokus på, at hun ikke fik lavet sine ting, fremfor en interesse for *hvorfor* (Emilie 2022:11). Når de unge står med en oplevelse af, at lærerne ikke gider at hjælpe dem, kan det betragtes ud fra et anerkendelsesteoretisk perspektiv om, at de i den solidariske sfære ikke anerkendes som et betydningsfuldt medlem af klassefællesskabet. Honneth italesætter, hvordan krænkelser i denne sfære kan få negativ indflydelse på menneskers selvværd (Honneth 2006:10), hvilket kommer til udtryk i Emilies betragtning af sig selv som et *problembarn* (Emilie 2022:10), eller når Kasper udtrykker: *"Der var også mange timer, hvor jeg blev valgt fra, jeg ved ikke. Jeg følte lidt, at lærerne ikke havde overskud til mig"* (Kasper 2022:3).

Særligt i Julie og Emilies tilfælde kan de dårlige sociale relationer til klassekammeraterne, beskrevet i afsnittet *'Venskaber'*, ses i lyset af professionelle voksnes manglende forståelse for eller anerkendelse af det som et problem. Julie udtrykker som eksempel: *"(...) og jeg holdt mig for mig selv, og jeg fik heller ikke nogen hjælp af lærerne"* (Julie 2022:4) og Emilie: *"Altså, jeg var altid den person, der bare sad bagerst. Jeg snakkede ikke med nogen. Næ. Altså, det var heller ikke ligefrem fordi, jeg prøvede"* (Emilie 2022:13). Selv om Emilie i citatet ansvarliggør sig selv for ikke at danne relationer

til klassekammeraterne, kan begge citater betragtes som manglende hjælp til inklusion i det sociale fællesskab fra professionelle voksne.

Flere af de unge betoner i kontrast til ovenstående også, hvordan de husker særlige positive relationer til professionelle i folkeskolen som mulighedsskabende og særligt betydningsfulde for dem. Fælles for deres relation til disse voksne er, at de unge har følt et personligt bånd, som rakte udover det professionelle. Et udsnit af de unges udtalelser kommer til udtryk i følgende fra både Mads, Emilie og Thomas:

*”På første skole var det også sådan noget med, at jeg måske en gang om måneden var med hjemme i hendes hus. Vi kunne gå en tur ved stranden. Der var ligesom det her sociale bånd mellem hende og mig personligt også. Det var virkelig fedt”* (Mads 2022:13)

*”Ja, altså jeg havde én [lærer]. Hun gik faktisk så langt, at hun hjalp mig også i privaten udenfor skolen, hvor jeg havde fået hendes nummer og sådan noget, til hvis der nu var noget”* (Emilie 2022:12)

*”Men så fik jeg én lærer, han forstod det rigtigt godt, for han havde selv haft nogle udfordringer. Han havde selv noget angst, og han forstod det virkelig og kunne hjælpe på en eller anden måde og kunne også hjælpe med at få det forklaret til alle andre i klassen, hvad der skete, når jeg fik et angstanfald”* (Thomas 2022:5-6)

Disse oplevelser kan betragtes som et udtryk for, at de unge anerkendes i den solidariske sfære for, ifølge Honneth (2006:12), deres særegenhed og unikke kvaliteter, men det bliver også et udtryk for, at der sker en anerkendelse i noget, der minder om den private sfære, da relationerne bliver af mere personlig og ’familiær’ karakter. Ifølge Honneth bidrager en sådan anerkendelse til opbyggelse af selvtillid (Honneth 2006: 13-14), og det bliver, som Thomas udtrykker det: *”(…) rigtigt, rigtigt, rigtigt vigtigt, at jeg fik ham [en lærer]”*. Denne betragtning underbygges desuden af mønsterbryderforskning, der betoner vigtigheden af udsatte unges møde med og relation til en betydningsfuld anden. En stabil og personbåren relation, eksempelvis i form af en kontaktpædagog, får betydning for de unges livsmestring og særligt vigtigt er det med en sådan relation i folkeskolen og de ofte komplicerede teenageår (Andersen et al. 2016).

## Delkonklusion

De unges oplevelser med folkeskolen kan ses i relation til psykiske forhold og sociale relationer, der enten udgør et begrænsende eller mulighedsskabende element. Særligt betydningsfuldt bliver relationen til både klassekammerater og professionelle voksne. Af begrænsende betydning bliver de psykiske forhold, i denne forstand psykiske diagnoser, når de skaber adfærdsmæssige forstyrrelser for de unge som eksempelvis koncentrationsbesvær. Særligt begrænsende bliver de dog i det sociale møde med både voksne og jævnaldrende, når de unge mødes med manglende forståelse eller stigmatisering, idet det, ud fra en forståelse af normative forventninger i det senmoderne samfund, skaber en individuel ansvarliggørelse. I forlængelse af dette, og med henvisning til den narrative analyse, må særligt sociale forhold betragtes som betydningsfulde oplevelser i de unges møde med skolesystemet. Sociale relationer bliver begrænsende i det omfang, at manglende anerkendelse, mislykkede identitetsforhandlinger og stigmatisering i mødet med både professionelle voksne og klassekammerater bidrager til dårlig trivsel og for flere af de unge i den forbindelse også fravær fra undervisningen. I kontrast til dette står positive sociale møder, der, i lige så høj grad som de negative virker begrænsende, forekommer mulighedsskabende. Når de unge mødes med anerkendelse og betragtes som en del af klassekollektivet, opstår der typisk, med henvisning til den narrative analyse, positive vendepunkter for dem. Hvorvidt de formår at gribe de forbedrede livschancer, kan, ud fra en teoretisk forståelse af ontologisk sikkerhed, betragtes i forlængelse af deres familierelationer. Hvor positive familieforhold kan siges at virke som 'et beskyttende hylster' for Thomas og Mads, gør det modsatte sig gældende for Julie, Emilie og Kasper, der beretter om oplevelser af at være alene om deres udfordringer. Fælles for alle unge er, at positive begivenheder relaterer sig til en oplevelse af anerkendelse, af at passe ind og af at blive hørt. De negative oplevelser står i direkte kontrast til de positive og knytter sig til følelser af at skille sig ud blandt klassekammeraterne og manglende forståelse og anerkendelse fra voksenrelationer. Afsluttende kan oplevelserne betragtes ud fra en samfundsmæssig kontekst, hvor der er fare for, at de negative oplevelser bliver en del af de unges selvfortællinger, idet der hersker normative forventninger om, at mennesker er individuelt ansvarlige for egen identitet.

### Del 3 - Tværgående tematisk analyse: Det sociale arbejde i de begrænsende oplevelser

I følgende afsnit vil jeg tage udgangspunkt i arbejdsspørgsmålet: *Hvordan kan de begrænsende oplevelser problematiseres med udgangspunkt i det sociale arbejde?* På baggrund af analysedel 1 og 2, vil jeg dykke ned i, hvordan begrænsende oplevelser med både psykiske forhold og sociale relationer kan ses i lyset af manglende voksenrelationer og en voksen ansvarsfralæggelse. Analysedel 3 inddeles i følgende to afsnit:

- Voksensvigt
- 'At falde mellem to stole'

Det første tema kaster lys over, hvordan relationer til voksne professionelle bliver særligt vigtige for de unge, der ikke har et trygt og støttende bagland. Her fremhæves dét, jeg i analysen karakteriserer som et 'voksensvigt' hos tre af undersøgelsens informanter. Det må ikke forstås ud fra et perspektiv om, at de voksne bevidst har svigtet de unge men som et udtryk for, at manglende voksenrelationer for udsatte unge kan problematiseres med udgangspunkt i det sociale arbejde. Det andet tema dykker ned i, hvordan de unge, som følge af voksensvigtet, oplever at falde mellem to stole, både når det kommer til at passe ind i samfundsbestemte rammer for folkeskolen og desuden i det tværprofessionelle samarbejde.

#### Voksensvigt

Psykiske forhold og sociale relationer fremhæves i første og anden analysedel som elementer af særlig betydning for de unges møde med skolesystemet. Hvor familieære relationer bliver betydningsfulde i dannelsen af den ontologiske sikkerhed, bliver venskabelige relationer af betydning for de unges oplevelse af at passe ind i det sociale fællesskab. Når familieforholdet for flere af informanterne er problematisk og sociale identitetsforhandlinger med klassekammerater ikke lykkes, bliver relationen til professionelle voksne af stor betydning. Dette underbygges af mønsterbryderforskning, præsenteret i analysedel 2, hvor stabile og gode voksenrelationer karakteriseres som særligt vigtige for udsatte unges livsmestring. Dette afsnit dykker derfor ned i det 'voksensvigt', der i flere af de unges fortællinger kommer til udtryk og belyser, hvordan svigtet både opleves fra voksne i folkeskolen, men også i kommunalt og regionalt regi.

Som præsenteret i afsnittet '*Professionelle*' i analysedel 2, er det særligt Julie, Kasper og Emilie, der oplever, at voksne i deres liv ikke har taget ansvar for at sikre deres sociale og faglige trivsel. Det er

desuden dem, der i kraft af dårlige familierelationer, har haft særligt behov for en nær relation til en betydningsfuld anden. Når jeg argumenterer for, at man i deres fortællinger kan tale om et decideret voksensvigt, er det fordi, at de alle oplever at blive mødt med både stigmatisering og manglende anerkendelse, hvilket betyder, at de står alene med deres psykiske, såvel som sociale og faglige, udfordringer. Julie fortæller eksempelvis:

*”Jeg blev sendt ud til nogle forskellige psykologer, og da jeg var 12-13 år på det tidspunkt, der havde jeg en psykolog, som efter noget tid sagde til mig: ’Ved du hvad, nogle mennesker kan bare ikke hjælpes, og du er en af dem’, og så afsluttede hun mig bare. Jeg var sådan lidt: ’Okay, fedt’” (Julie 2022:13)*

Citatet er kendetegnende for mange af Julies møder med voksne, hvor hun oplever at blive personligt ansvarliggjort og direkte stigmatiseret for sine problemer. Et andet eksempel på dette findes, da Julie fortæller om et møde med skoleinspektøren:

*”(...) De [forældrene] snakkede med skoleinspektøren, de spurgte hende: ’Hey, kan vi ikke sørge for at Julie bliver skiftet over på en anden skole?’, og det nægtede hun. Hun sagde direkte, foran mig, at de også ville mobbe mig over på det andet sted. Så det måtte jeg ikke” (Julie 2022:5)*

Kasper fortæller, ligesom Julie, om møder med professionelle, hvor han blev ansvarliggjort og direkte stigmatiseret som en, man ikke kan hjælpe. Hvor Julies oplevelser både findes i mødet med voksne i psykiatrien, kommunen og folkeskolen, knytter Kaspers oplevelser sig primært til mødet med sine folkeskolelærere. Han fortæller som eksempel: *”Jeg tror, at det er der, hvor jeg har kunnet mærke på lærerne eller decideret bare fået at vide, at: ’Jeg har givet op på dig’. Jeg tror, at det er det værste” (Kasper 2022:20)*. For begge unge gør det sig gældende, at deres problemer italesættes som noget iboende dem selv, hvorfor der sker en stigmatisering af dem som nogen, der afviger fra ’normalen’, og som nogen, det ikke er muligt at hjælpe. For Emilie må voksensvigtet betragtes i lyset af manglende indgriben overfor hendes mange skoleskift og manglende hjælp til social inklusion i de mange klassefællesskaber. Emilie fortæller, at den manglende hjælp kan ses som et udtryk for, at hun flyttede hurtigere, end lærerne kunne nå at sætte sig ind i hendes problemer (Emilie 2022:11). Ole Steen Kristensen beskriver, hvordan anbragte unge, der oplever at voksne ikke viser dem interesse, i transitioner ofte fyldes med tvivl og en frygt for nederlag, men at frygten også hurtigt letter, når de



voksne viser tålmodighed og lytter til den unge (Kristensen 2015:292). Ud fra et perspektiv om, at Emilies mange skoleskift må betragtes som transitioner, idet de tydeliggør slutningen på noget og påbegyndelsen på noget andet (Kristensen 2015:292), understreger det, at hendes frygt for at indgå i sociale relationer, hvilket, med henvisning til den narrative analyse, kommer til udtryk i form af social angst, kunne have været afhjulpet, hvis Emilie havde følt sig hjulpet til det.

Kendetegnende for de unges fortællinger om 'voksensvigt' er, at de i mange tilfælde bundes i en oplevelse af ikke at blive hørt. Dette kommer til udtryk, når Kasper fortæller om både de mange klasseskift og den manglende støtte i den almindelige folkeskoleklasse: "*Jeg havde ikke ret meget at sige i hvert fald*" (Kasper 2022:5). Det samme gør sig gældende for Emilie, der oplever at voksne ikke lytter til hendes ønske om ikke at skifte skole: "*(...) vi flyttede jo altid til nærområdet, hvis man kan sige det sådan, så jeg kunne sådan set godt være blevet på samme skole*" (Emilie 2022:7). Julie sætter også ord på en generel oplevelse af ikke at blive hørt:

*"De tænker, at fordi man er anbragt, så er din mening fuldstændig hen i vejret i forhold til en normal person. Du fejler et eller andet, så man kan ikke stole på, hvad du siger. Og når man siger, at man har været anbragt, så er de sådan: 'Uh, hvad har du gjort'. Det er jo ikke noget, man selv har gjort. Det er mere, hvad de andre ikke har gjort for mig, altså, hvad de ikke har hjulpet mig med, så jeg ligesom er endt derude"* (Julie 2022:23)

For i hvert fald Julie, Kasper og Emilie tegner der sig et billede af, at kontakten med professionelle voksne gennem deres skoleforløb har været præget af en negativ karakter, hvor de både oplever at blive stigmatiseret og overhørt i deres egne ønsker. Både Thomas og Mads fortæller om lignende episoder, hvor folkeskolelærere havde svært ved at forstå deres psykiske og sociale udfordringer, men med henvisning til den narrative analyse, vægter disse episoder i deres fortællinger ikke lige så højt. Som tidligere beskrevet kan det ses i lyset af, at deres hjemmefront fungerer som et trygt og støttende bagland, der sikrer dem mod en oplevelse af at stå alene med ansvaret for deres problemer. Som eksempel oplevede de begge store udfordringer med social relationsdannelse, men blev begge hjulpet som følge af en voksen ansvarliggørelse, der som eksempel sikrede Thomas kontakt til psykiatrien og efterfølgende hjælp og Mads en ny plejefamilie. Det er også vigtigt at pointere, at alle de unge beretter om positive relationer med særlige voksne, hvilket både i første og anden analysedel er belyst. Betydningen af disse positive relationer underbygges af mønsterbryderforskningen og sætter de

negative i perspektiv, idet de tydeliggør, hvor vigtigt det er, at de unge ikke oplever et voksensvigt som præsenteret i dette afsnit.

'At falde mellem to stole'

Det bliver i forlængelse af ovenstående afsnit relevant at dykke ned i, hvordan Emilie, Julie og Kasper, som følge af den voksne ansvarsfralæggelse 'falder mellem to stole' både når det kommer til ikke at passe ind i rammerne for folkeskolen, og når de tabes i forhold til manglende tværprofessionelt samarbejde. Det generelle billede for dem er, at den 'rette' hjælp først sikres *efter* selvmordsforsøg og først i de sene teenageår. Som Emilie siger: "(...) jeg burde have været placeret i en specialklasse [tidligere]" (Emilie 2022:11).

Det tydelige billede på at falde mellem to stole findes hos Kasper, der hverken passer ind i den almindelige folkeskoleklasse eller specialklassen. Et nutidigt fokus i socialt arbejde bygger på individualisering i både lovgivning og sociale indsatser målrettet børn og unge, idet det enkelte menneske: "(...) har brug for særlig støtte og individuelt differentierede indsatsformer" (Bryderup 2015:14). Dette perspektiv er også at finde i inklusionsreglerne, hvor der står:

*"For at understøtte at elevernes udvikling og læring i videst muligt omfang kan finde sted i den almindelige undervisning, har kommuner og skoler mulighed for at give støtte til elever og tilrettelægge undervisningen på måder, som kan understøtte inklusionen af elever med særlige behov i den almindelige klasse"* (Børne- og Undervisningsministeriet, c 2022).

Kasper italesætter selv, at: *"en mere støttende person"* (Kasper 2022:21) i den almindelige folkeskoleklasse ville have været en hjælp. Et sådan tilbud havde Mads eksempelvis, idet han gennem det meste af sin folkeskoletid havde tilknyttet en pædagog, der var til for at støtte ham i undervisningen. For Emilie gør det sig også gældende, at hun ikke modtog den støtte, hun, ifølge hende selv, havde brug for. Som præsenteret tidligere ville Emilie ønske, at hun var placeret i en specialklasse, men fordi der ikke fandtes et sådan tilbud på de flere af de skoler, hun gik på, var det ikke en mulighed. De manglende tilbud kan ses i forlængelse det præsenterede 'voksensvigt' og de unges oplevelse af ikke at blive hørt. Dette gør sig også gældende for Julie, som bliver endnu et billede af at falde mellem to stole. I hendes tilfælde knytter det sig til en ansvarsfralæggelse fra forskellige instanser involveret i hendes liv. Julie fortæller, som tidligere

beskrevet, hvordan hun oplevede, at kommunen ikke reagerede på underretninger, og at skolen ikke reagerede på hendes dårlige trivsel.

De unges oplevelser kan betragtes ud fra et tværprofessionelt samarbejde i udfordringer. Om tværprofessionelt samarbejde på børne- og ungeområdet skriver Morten Ejrnæs, at det er ualmindeligt med et teamsamarbejde mellem fagpersoner med forskellig monofaglig viden, der varetager forskellige funktioner i løsningen af en samlet behandlingsopgave. Han italesætter dog, at der i tiden efter folkeskolereformen flere steder blev etableret et samarbejde mellem pædagoger og lærere på folkeskoler, og at det er et af de mest betydningsfulde samarbejder (Ejrnæs 2017:28). I forlængelse af dette perspektiv kan Mølholt's betragtning om anbragte unge medtages. Hun fortæller, at anbragte unge ofte føler sig ekskluderede, og at det er vigtigt, at de støttes i at finde opskrifter til livet, som de ofte oplever at mangle som følge af svære opvækstvilkår (Mølholt 2019:384-384). Man kan undre sig over, hvorfor der på de unges respektive skoler ikke er sikret et samarbejde, som eksempelvis i Mads' tilfælde, med det formål at sikre dem *"(...) individuelt differentierede indsatsformer"* (Bryderup 2015:14). 'At falde mellem to stole' kan således blive et udtryk for, at de unge 'ikke passer ind', og at voksne omkring dem ikke tager ansvar for at sikre dem den rette hjælp. For Julie og Kasper får dette store konsekvenser, idet hjælpen først etableres efter selvmordsforsøg. Julie pointerer, hvordan det blev det sidste råb om hjælp:

*"Det var der, at jeg begyndte at samle piller. Jeg havde omkring 450 piller, som jeg havde samlet. Jeg tænkte, at nu gør jeg det bare. Nu har alle mine tætteste gjort det, og det er åbenbart den eneste måde, jeg kan få hjælp på"* (Julie 2022:14)

#### Delkonklusion

Begrænsende oplevelser kan, med udgangspunkt i det sociale arbejde, problematiseres, idet de for Julie, Emilie og Kasper bunder i et voksensvigt og en oplevelse af at falde mellem to stole. Når disse oplevelser sættes i relation til Thomas' og Mads', bliver betydningen af positive voksenrelationer, i de tilfælde hvor familieforhold ikke er tilstrækkeligt gode, tydelig. Fra Emilie, Kasper og Julies fortællinger kommer beskrivelser af voksne, i form af både forældre, lærere, psykologer, pædagoger med videre, der ikke har set eller taget ansvar for de unges både sociale- og psykiske udfordringer. Når ingen af de voksne ser eller tager ansvar for de unges problemer, sker der en bevidst eller ubevidst ansvarspåleggelse af de unge, der i flere tilfælde, på baggrund af dårlige familierelationer, i forvejen

er overladt til dem selv. Julie, Emilie og Kasper har alle enten skadet sig selv eller forsøgt at begå selvmord, hvilket kan ses som et udtryk for, at de unge presses så langt ud, at de ser det som eneste udvej. Voksensvigtet og den dertilhørende ansvarsfralæggelse får betydning for, at de unge i flere tilfælde beskriver en oplevelse af at 'falde mellem to stole'. Dette kommer til udtryk, når de ikke passer ind i rammerne for den almindelige folkeskoleklasse og ikke får den nødvendige hjælp, hvilket står i kontrast til både et nutidigt børnesyn i det sociale arbejde og desuden inklusionsreglerne for folkeskolen, der tilsiger, at kommuner og skoler har mulighed for at give støtte til elever med særlige behov med henblik på en understøttelse af inklusionen i den almindelige klasse.

## Diskussion

Følgende diskussion er bygget op omkring en undren, der relaterer sig til det sociale arbejdes praksis, og som er opstået i forlængelse af analysen. Indledende bliver det relevant at pointere, med henvisning til undersøgelsens hermeneutiske ståsted, at analysen ikke må betragtes som en endegyldig sandhed, men som en ny fortolkning af fænomenet. Undersøgelsen udtrykker i den forstand bare ét perspektiv i en forskningsmæssig kontekst, og det er på den baggrund, at følgende diskussion er bygget op. Diskussionen tager desuden udgangspunkt i oplevelser, som for de unge virkede begrænsende i deres møde med folkeskolen, med henblik på at bidrage til en diskussion af, hvordan der kan arbejdes på at skabe en folkeskole, der bliver bedre til at møde og gribe anbragte unge.

Særligt Julie, Emilie og Kasper oplevede, at professionelle voksne i skoleregi havde udfordringer med at forstå, at deres adfærd ofte afspejlede dårlig psykisk og social trivsel. Det kan i den forbindelse diskuteres, hvorvidt vi som samfund er gode nok til at sikre, at folkeskolelærere er klædt på til den store opgave, der pludselig falder i deres hænder, når de står med et udsat ungt menneske i mistrivsel. Dette må ikke alene forstås ud fra et perspektiv om skærpet underretningspligt for fagpersoner, men ud fra hvorvidt lærerne har de rigtige forudsætninger til at identificere, når et ungt menneske mistrives. For de unge kom dårlig trivsel eksempelvis til udtryk som adfærdsforstyrrelser, hvorfor de oplevede at blive mødt med skældud, og at problemerne ofte blev betragtet som noget iboende dem selv. Dette perspektiv underbygges af Børne- og Undervisningsministeriets evaluering, præsenteret i problemfeltet, hvor mange folkeskolelærere udtrykker, at de ikke føler sig tilstrækkeligt klædt på til at varetage undervisningen af børn og unge med særlige behov (Børne- og Undervisningsministeriet, b 2022).

Dette rejser en ny diskussion om, netop hvorvidt det er lærernes opgave at kunne håndtere denne mistrivsel, eller om det kalder på bedre organisering af tværprofessionelt samarbejde. Når det fra analysen bliver tydeligt, at både psykiske problemer og sociale udfordringer med både familie, jævnaldrende og andre voksne får indflydelse på Julie, Emilie og Kaspers møde med skolesystemet, kan mistrivselen ikke længere betragtes som noget iboende de unge selv og som løsrevet fra konteksten. Om tværprofessionelt samarbejde på børne- og ungeområdet skriver Morten Ejrnæs, at formålet er at blive tydelig på, at både individuelle, strukturelle og kontekstuelle forhold må identificeres, således det bliver muligt at skabe et samarbejde mellem flere forskellige monofagligheder for i sidste ende at kunne betragte barnet eller den unge ud fra et helhedssyn (Ejrnæs 2017:27). I forlængelse af dette

skriver Steen Juul Hansen, hvordan der i §§49 og 50 i Lov om Social Service fremgår, at for at tilgode børn og unge med behov for særlig støtte, så skal kommunalbestyrelsen oprette en tværfaglig gruppe, der sikrer, at støtten blandt andre ting ydes sammenhæng med fokus på både udvikling og adfærd, familieforhold, skoleforhold, sundhedsforhold og fritidsforhold (Hansen 2016:174). Dette forudsætter, at den unge har kontakt til det kommunale system, men når det for flere af de unge gælder, at de først 'for sent', efter selvmordsforsøg, kom i kontakt med region og kommune, rejser det en diskussion om, hvordan organiseringen af det tværprofessionelle samarbejde tæt på hverdagslivet skal se ud, så der skabes et fokus på samarbejdet mellem lærere, pædagoger, forældre og de unge, således de sammen kan udvikle løsninger på de unges mistrivsel.

Dette leder videre til en diskussion om, hvorvidt der med inddragelse af de unges egne definitioner og fortolkninger af problemstillinger og løsninger i skoleregi, kan arbejdes mod, at de ikke, som præsenteret i analysen, oplever at falde mellem to stole. Ved at trække tråd til forskningen i problemfeltet, må børn og unges egne forståelser betragtes som vigtige i udviklingen af pædagogiske og sociale forebyggende indsatser (Andersen 2014, Petersen 2016). For Julie, Emilie og Kasper gjorde det sig netop gældende, at de havde forslag til, hvordan deres problemer kunne afvikles, men at de ikke følte sig hørt. Om inddragelse skriver Maja Lundemark Andersen, at borgere med komplekse problemstillinger ofte inddrages symbolsk uden egentlig indflydelse (Andersen 2014:110). Med et nutidigt syn på børn og unge, hvor: *"(...) børn betragtes som sociale aktører og ikke som passive modtagere af voksnes opdragelse* (Mølholt 2021:3) bliver det nødvendigt at reflektere over, hvordan vi som samfund sikrer inddragelsen af de unge i løsninger målrettet bedre trivsel i folkeskolen. Her kan der argumenteres for, at det for det første forudsætter, at professionelle voksne bliver klædt på til at identificere dårlig trivsel, hvilket leder tilbage til første punkt i diskussionen og for det andet, at de unge oplever at blive reelt inddraget. Med henvisning til Arnsteins Ladder of Participation (1969) findes der forskellige niveauer af inddragelse, og hvor Julie, Emilie og Kasper kan siges at befinde sig i bunden af denne, med henvisning til deres oplevelser af ikke at blive hørt, handler reel inddragelse om at få medbestemmelsesret over, hvordan der handles, og at man i den forstand placerer sig højere oppe på stigen.

## Konklusion

Jeg vil i følgende afsnit præsentere, hvordan jeg gennem empirisk fortolkning har fået en forståelse for projektets problemformulering: *Hvordan oplever tidligere anbragte unge mødet med skolesystemet?*

Gennem fortolkning af fem narrative interviews med tidligere anbragte unge i alderen 20-23 har jeg fået indsigt i begivenheder af særlige betydning for deres oplevelser af mødet med skolesystemet, herunder hvad der virker både mulighedsskabende og begrænsende. Med analysen skabes en forståelse for, hvordan psykiske forhold, herunder særligt diagnoser, får en begrænsende betydning. Det gør de både fordi, at de unge som følge af dem kan have svært ved at agere indenfor rammerne af den almindelige folkeskole men også fordi, at de unge oplever at blive mødt med manglende forståelse for deres udfordringer fra både voksne og jævnaldrende. Det hænger sammen med, at alle undersøgelsens informanter særligt lægger vægt på sociale relationer, herunder både til venner, professionelle og familie, som betydningsfulde i deres fortællinger. Familierelationer bliver vigtige for de unges modstandsdygtighed overfor udfordringer, og for de unge der ikke har et trygt bagland, bliver særligt relationer til professionelle voksne betydningsfulde. Når mødet med både venner og professionelle bunder i en oplevelse af manglende anerkendelse, stigmatisering og fejlslagne identitetsforhandlinger, virker sociale relationer begrænsende idet det bidrager til dårlig trivsel og fravær fra skolen. Modsat viser det sig også, at, når dårlige eller manglende sociale relationer virker begrænsende, så virker positive sociale relationer mulighedsskabende. Flere af vendepunkterne i de unges liv bygger på begivenheder, hvor de ikke længere føler sig stemplet som anerledes og mødes med anerkendelse af både jævnaldrende og professionelle.

Undersøgelsen har i forlængelse af ovenstående skabt en forståelse for, at flere af de unge oplever at blive personligt ansvarliggjort for udfordringer knyttet til deres møde med skolesystemet. Dette gør sig særligt gældende for de af informanterne, der ikke har en tryk og kærlig familierelation at falde tilbage på, når livet gør ondt. De beskriver en oplevelse af, at professionelle voksne bidrog til en stigmatisering af dem, enten som mennesker man ikke kunne hjælpe eller, som mennesker man ikke kunne regne med. I den forbindelse oplevede de samme unge at blive tabt mellem to stole, idet de enten ikke passede ind i rammerne sat for hverken den almindelige folkeskoleklasse eller specialklassen, hvilket kom til udtryk som manglende skoletilbud, eller fordi de oplevede en ansvarsfralæggelse fra voksne professionelle omkring sig. Det ledte til en diskussion af, hvordan vi som samfund

fremadrettet sikrer, at professionelle i folkeskolen kan være med til at forebygge eller opspore dårlig trivsel blandt udsatte eller anbragte unge.

Overordnet har undersøgelsen bidraget med en forståelse for, hvor betydningsfuldt et element sociale relationer udgør for de unge. Mødet med skolesystemet bygger særligt på en lang række begrænsende begivenheder, men også modsvarende positive oplevelser. Ofte blev de positive oplevelser først skabt sent i de unges liv og for flere af dem først efter et selvmordsforsøg. Når noget virker begrænsende, bunder det ofte i en oplevelse af ikke at blive hørt og godtaget for den, man er, mens det modsatte gør sig gældende for mulighedsskabende oplevelser, som ofte bunder i en oplevelse af at passe ind og blive forstået.

### Refleksion over undersøgelsens fund

I forlængelse af konklusionen vil jeg i følgende afsnit kort tydeliggøre mine refleksioner over det, jeg konkluderer. Jeg vil i den forbindelse trække tråde tilbage til både undersøgelsens videnskabsteoretiske udgangspunkt og diskussionen af kvalitet i undersøgelsen. Formålet med at indskrive konklusionen i en sådan refleksion er at tydeliggøre det videnskabsteoretiske udgangspunkts betydning for, hvordan konklusionen må læses og forstås, og hvordan den skrives ind i en forskningsmæssig ramme. Med denne refleksion over konklusionen søger jeg at skabe gennemsigtighed om de processer og tanker, der ligger til grund for den, og jeg forsøger herigennem at højne transparens i undersøgelsen.

Undersøgelsen er udarbejdet ud fra en filosofisk hermeneutisk forståelsesretning, hvorfra det anerkendes, at der altid vil forekomme forskellige fortolkninger af samme fænomen. Sandhed må således betragtes som noget, man ikke objektivt kan indfange. De hermeneutiske forudsætninger danner grundlag for fortolkningen af undersøgelsens fund, med hvilke jeg ikke forsøger at udtrykke en universel sandhed men nærmere en perspektivisk subjektivitet. For at højne konklusionens gyldighed og genkendelighed, får eksisterende forskning en funktion i at underbygge de fund, jeg laver. Da hermeneutikken foreskriver, at mennesker altid går til et felt ud fra en bestemt forståelseshorisont, er jeg opmærksom på, at denne undersøgelse blot udtrykker ét perspektiv, der i en forskningsmæssig ramme lægger sig i forlængelse af tidligere forståelser. På trods af at undersøgelsen ikke udtrykker en endegyldig sandhed, må den alligevel betragtes ud fra en ide om, at den bidrager med forskningsmæssig



værdi, idet den, med henvisning til den hermeneutiske cirkel, bidrager med en ny forståelse af fænomenet.

## Litteraturliste

### Hjemmesider

**Aalborg Universitet, a:** *Juristens guide til den studerende.*

Tilgængelig via: <https://aadk.sharepoint.com/sites/persondata-studerende/SitePages/Juristens-guide-til-den-studerende.aspx> - sidst besøgt den 4. april 2022.

**Aalborg Universitet, b:** *Hvad betyder GDPR for mit projektarbejde?*

Tilgængelig via: <https://aadk.sharepoint.com/sites/persondata-studerende/SitePages/Hvad%20betyder%20GDPR%20for%20mit%20projektarbejde.aspx> - sidst besøgt den 4. april 2022.

**Børne- og Undervisningsministeriet (2020):** *Skolestart og undervisningspligt.* Børne- og Undervisningsministeriet.

Link: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/skolestart-og-boernehaveklassen/skolestart> - sidst besøgt den 9. marts 2022.

**Børne- og Undervisningsministeriet (2022):** *Ny aftale om styrket undervisning for anbragte og udsatte børn og unge.* Børne- og Undervisningsministeriet.

Link: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2022/mar/ny-aftale-om-styrket-undervisning-for-anbragte-og-udsatte-boern-og-unge> - sidst besøgt den 3. maj 2022.

**Nielsen, Helena Skyt & Nina Smith (2010):** *Folkeskolen er nøglen til fremtiden.* Berlingske.

Link: <https://www.berlingske.dk/kronikker/folkeskolen-er-noeglen-til-fremtiden> - sidst besøgt den 9. marts 2022.

**Uddannelses- og Forskningsministeriet (2011):** *Flere forventes at gennemføre en uddannelse.* Uddannelses- og Forskningsministeriet.

Tilgængelig via: <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2011/flere-forventes-at-gennemfore-en-uddannelse-1> - sidst besøgt den 3. maj 2022.

## Bøger, rapporter, tidsskrifter

**Andersen, Dines** (2008): *Anbragte børns undervisning*. København: SFI.

**Andersen, Lisbeth Zornig, Mikael Lindholm, Bettina Smed & Karen Gjesing** (2016): *Projekt unge mønsterbrydere*. Huset Zornig.

**Andersen, Lotte Bøgh** (2012): "Forskningskriterier", i Lotte Bøgh Andersen, Kasper Møller Hansen & Robert Klemmensen (red.): *Metoder i statskundskab*. København: Hans Reitzel.

**Andersen, Maja Lundemark** (2014): "Borgerperspektiver som drivkraft i sociale analyser", i Margit Harder & Maria Appel Nissen (red.): *Socialt arbejde i en foranderlig verden*. København: Akademisk Forlag.

**Antoft, Rasmus & Trine Lund Thomsen** (2002): "Når livsfortællinger bliver en sociologisk metode - en introduktion til det biografisk narrative interview", i Michael Hviid Jacobsen, Søren Kristiansen & Annick Prieur (red.): *Liv, fortælling, tekst - Strejftog i kvalitativ sociologi*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

**Arnstein, Shelly R.** (1969): *A Ladder of Participation*. Journal of the American Institute of Planners, Vol. 35, No. 4, July 1969, 216-224

**Bagger, Stine, Katrine Sypli Kohl, Marie Tholund Strange, Kirstine Karmsteen & Chantal Pohl Nielsen** (2016): *Anbragte børns skolegang på intern skole*. København: SFI.

**Boolsen, Merete Watt** (2015): "Grounded Theory", i Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (red.): *Kvalitative metoder - en grundbog*. København: Hans Reitzel.

**Bowlby, John** (1996): *At knytte og bryde nære bånd*. Frederiksberg: Det Lille Forlag.

**Brinkmann, Svend** (2015): "Etik i en kvalitativ verden", i Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (red.): *Kvalitative metoder - en grundbog*. København: Hans Reitzel.

**Brinkmann, Svend & Lene Tanggaard (2020):** "Kvalitet i kvalitative studier", i Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (red.): *Kvalitative metoder - en grundbog*. København: Hans Reitzel.

**Bruner, Jerome (2009):** *Mening i handling*. Aarhus: Forlaget Klim.

**Bryderup, Inge M. & Marlene Q. Trentel (2012):** *Tidligere anbragte unge og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.

**Bryderup, Inge M. (2015):** "Synet på børn og på de socialpædagogiske opgaver - et historisk blik", i Holger Kjærgaard (red.): *Social- og specialpædagogik*. København: Akademisk Forlag

**Børne- og undervisningsministeriet, a (2022):** *Regler om inklusion*. Børne- og Undervisningsministeriet.

**Børne- og Undervisningsministeriet, b (2022):** *Evalueringen af inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand 2022 - sammenfatning*. Børne- og Undervisningsministeriet.

**Børne- og Undervisningsministeriet, c (2022):** *Regler om inklusion*. Børne- og Undervisningsministeriet.

**Dietrichson, Jens, Martin Bøg, Trine Filges & Anne-Marie Klint Jørgensen (2015):** *Skolerettede indsatser for elever med svag socioøkonomisk baggrund*. København: SFI.

**Egelund, Tine & Anne-Dorthe Hestbæk (2003):** *Anbringelse af børn og unge udenfor hjemmet*. København: Socialforskningsinstituttet.

**Egelund, Tine, Dines Andersen, Anne-Dorthe Hestbæk, Mette Laustsen, Lajla Knudsen, Rikke Fuglsang Olsen & Frederik Gerstoft (2008):** *Anbragte børns udvikling og vilkår*. København: SFI.

**Egmont Fonden (2017):** Egmont Fondens Børnetopmøde 2017 - *LYT TIL OS!* Egmont Fonden.

**Ejrnæs, Mette, Morten Ejrnæs & Signe Frederiksen (2011):** *Risk Factors of Entry in Out-of-Home Care: An Empirical Study of Danish Birth Cohorts, 1981-2003*. Child Indicators Research 4(1), 21-44.

**Ejrnæs, Morten (2017):** "Tværprofessionelt samarbejde - begreber og teori", i Cecilie K. Moesby-Jensen (red.): *Når professioner samarbejder - praksis med udsatte børn og unge*. København: Samfundslitteratur.

**Giddens, Anthony (1996):** *Modernitet og selvidentitet*. København: Hans Reitzel.

**Gilje, Nils (2017):** "Hermeneutik - teori og metode", i Margaretha Järvinen & Nanna Mik-Meyer (red.): *Kvalitativ analyse - syv traditioner*. København: Hans Reitzel.

**Goffman, Erving (2010):** *Stigma - om afvigerens sociale identitet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

**Hansen, Steen Juul (2016):** "Det tværprofessionelle samarbejde", i Steen Juul Hansen (red.): *Professionelle i velfærdsstaten*. København: Hans Reitzel.

**Honneth, Axel (2006):** *Kamp om anerkendelse*. København: Hans Reitzel.

**Højberg, Henriette (2018):** "Hermeneutik", i Lars Fuglsang, Poul Bitsch Olsen & Klaus Rasborg (red.): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*. København: Samfundslitteratur.

**Jacobsen, Michael Hviid (2007):** "Adaptiv teori - den tredje vej til viden", i Rasmus Antoft, Michael Hviid Jacobsen, Anja Jørgensen & Søren Kristiansen (red.): *Håndværk og horisonter*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

**Jakobsen, Mads Leth (2012):** "Kvalitativ analyse: Kodning", i Lotte Bøgh Andersen, Kasper Møller Hansen & Robert Klemmensen (red.): *Metoder i statskundskab*. København: Hans Reitzel.

**Jenkins, Richard (2006):** *Social identitet*. København: Hans Reitzel.

**Juul**, Søren, Jørgen Elm Larsen & Jytte Kristensen (2020) ”Unge i præstationsamfundet”, i Søren Juul, Jørgen Elm Larsen & Jytte Kristensen: *Sociologibogen*. København: Columbus.

**Kommunernes Landsforening** (2020): *Udsatte børn - nøgletal 2020*. KL.

**Kristensen**, Ole Steen (2015): ”En barndom præget af transitioner - børn og unge anbragt udenfor eget hjem”, i Torsten Erlandsen, Niels Rosendal Jensen, Søren Langager & Kirsten Elisa Petersen (red.): *Udsatte børn og unge - en grundbog*. København: Hans Reitzel.

**Kvale**, Steinar & Svend Brinkmann (2015): *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzel

**Lausten**, Mette & Asger Graa Andreasen (2020): *Anbragte unges trivsel 2020*. København: VIVE.

**Laustsen**, Mette, Dines Andersen, Peter Rohde Skov & Alva Albæk Nielsen (2013): *Anbragte 15-åriges hverdagsliv og udfordringer*. København: SFI.

**Laustsen**, Mette, Signe Frederiksen, Rikke Fuglsang Olsen, Alva Albæk Nielsen & Tea Torbenfeldt Bengtsson (2015): *Anbragte 15-åriges hverdagsliv og udfordringer*. København: SFI.

**Lawler**, Steph (2008): *Identity - Sociological Perspectives*. Cambridge: Polity Press.

**Mølholt**, Anne-Kirstine (2014): ”Opvækstvilkår”, i Anja Jørgensen, Bent Greve & Jørgen Elm Larsen (red.): *Det danske samfund*. København: Hans Reitzel.

**Mølholt**, Anne-Kirstine (2021): ”Opvækstvilkår”, i Bent Greve, Anja Jørgensen & Jørgen Elm Larsen (red.): *Det danske samfund*. København: Hans Reitzel.

**Mølholt**, Anne-Kirstine (2019): ”Tidligere anbragtes oplevelser af at høre til”, i Kirsten Elisa Petersen & Janne Hedegaard Hansen: *Inklusion og eksklusion - en grundbog*. København: Hans Reitzel.

**Nielsen**, Henrik Egelund m.fl. (2005): *TABUKA - Tidligere anbragte unges bud på kvalitet i anbringelsen af børn og unge*. Forlaget Børn og Unge.

**Olsen**, Rikke Fuglsang & Christopher Jamil de Montgomery (2017): *Tidligere anbragte unge og uddannelsessystemet*. København: VIVE.

**Petersen**, Kirsten Elisa (2010): *Viden om anbragte børn og unge i døgntilbud*. København: Socialpædagogernes Landsforbund.

**Petersen**, Kirsten Elisa (2016): "Udsatte børn og unge - teoretiske perspektiver på og forståelser af udsathed", i Jens H. Lund (red.): *Tværprofessionelt samarbejde om udsatte børn og unge*. Aarhus: Turbine.

**Regeringen** (2017): *Aftaletekst om bedre veje til uddannelse og job*. København: Regeringen.

**Regeringen** (2018): *Mod på livet - vejene til uddannelse og job*. Finansministeriet.

**Rendtorff**, Jacob Dahl (2018): "Fænomenologien og dens betydning", i Lars Fuglsang, Poul Bitsch Olsen & Klaus Rasborg (red.): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*. København: Samfundslitteratur.

**Thagaard**, Tove (2004): *Systematik og indlevelse - en indføring i kvalitativ metode*. København: Akademisk Forlag.

**Thomsen**, Jonas-Peter (2014): "Uddannelse", i Bent Greve, Anja Jørgensen & Jørgen Elm Larsen (red.): *Det danske samfund*. København: Hans Reitzel.

**Thomsen**, Jens-Peter, Christopher Jamil De Montgomery & Stine Vernstrøm Østergaard (2016): "Unge uddannelsesmønstre", i Jens-Peter Thomsen (red.): *Unge i Danmark - 18 år og på vej til voksenlivet*. København: SFI.

**Thomsen, Trine Lund, Inger Glavind Bo & Ann-Dorte Christensen (2016):** "Narrativ forskning: tilgange og metoder", i Inger Glavind Bo, Ann-Dorte Christensen & Trine Lund Thomsen (red.): *Narrativ forskning - tilgange og metoder*. København: Hans Reitzel.

**Thornberg, Robert (2018):** *School bullying and fitting into the peer landscape: a grounded theory field study*. British Journal of Sociology of Education, Vol.: 39, no.1, 144- 158.

**Uddannelses- og Forskningsministeriet (2021):** *Politisk aftale om rammerne for: Flere og bedre uddannelsesmuligheder i hele Danmark*. Uddannelses- og Forskningsministeriet.

**Østergaard, Stine Vernstrøm, Jens-Peter Thomsen & Christopher Jamil De Montgomery (2016):** "Unge på kanten af uddannelsessystemet", i Jens-Peter Thomsen (red.): *Unge i Danmark - 18 år og på vej til voksenlivet*. København: SFI.