

NÅR PÆSTATIONSSAMFUNDET OPLEVES HELT SÆRLIGT

En kvalitativ empirisk undersøgelse af STU-unges forhold til præstationskultur,
konkurrencesind og samfundets pres.

Af Sanne Borup Knorborg

Studienummer: 20220239

ANERKENDELSE

PRÆSTATIONSKULTUR

SPECIALOMRÅDET

RELATIONER

LIVSMESTRING

AT VÆRE ANDERLEDES



Kandidatuddannelsen i Socialt Arbejde

Aalborg Universitet

Vejleder: Søren Rudbæk Juul

Dato: 31.05.2024 | Anslag: 155.902

TITELBLAD

4. Semester, Speciale

Kandidatuddannelse i Socialt Arbejde

Aalborg Universitet

Titel: *Når præstationssamfundet opleves helt særligt.*

Vejleder: Søren Rudbæk Juul

Afleveringsdato: 31.05.2024

Specialets bilag findes i seperat dokument.

Udarbejdet af: Sanne Borup Knorborg - Studienummer: 20220239

FORORD

Efter mange år som frontmedarbejder inden for det sociale arbejde med unge, der har været særligt udfordrede, har det været både interessant og meget lærerigt at få lov til at gå i dybden med tematikker inden for dette felt. I den forbindelse vil jeg gerne sige tak til de 11 fantastiske unge fra den undersøgte STU, som har været afgørende for realisering af dette projekt. Jeg synes I har været meget modige og sætter stor pris på den tillid I har vist ved at dele personlige udfordringer og oplevelser fra jeres hverdagsliv. En stor tak skal også rettes til personalet på den konkrete STU, hvor interviewene har fundet sted. Jeg er taknemlig for jeres evner til at skabe de betingelser, der gjorde det muligt at afvikle interviewene på en succesfuld måde.

ABSTRACT

In recent years, there has been a significant increase in distress and poor mental health among young people, often attributed to a culture characterized by competition and achievement.

This thesis is based on Ove K. Pedersen's concept of the competition state, as well as Anders Petersen's portrayal of an achievement society, and Anders Petersen and Søren Chr. Krogh's description of the development of an achievement culture.

This thesis is a case study exploring how young people with special needs in one specially adapted youth education (STU) in the Capital Region of Denmark experience the achievement society. The scientific approach is based on philosophical hermeneutics and the methodology involves a qualitative approach, including two focus group interviews and seven semi-structured interviews. The participants are young people from 17 to 22 years old with various diagnoses, including ADHD, OCD, Autism Spectrum Disorders, special syndromes, and learning difficulties.

My research question is: *How do young people in a specially adapted youth education (STU) experience the achievement society, and how do they manage it?*

Three analysis categories have been identified in the empirical material: 1) achievement culture and life mastery, 2) Recognition and the significance of relationships, and 3) The special education sector and the feeling of being different. Through my analysis, I found that on the one hand, the young people do not experience pressure and high demands from teachers at STU, but on the other hand, they have internalized the logic of performance within themselves. The central point here is that the pressure and expectations the young people experience do not come from STU but are something they bring with them to STU. When the young people face overwhelming demands that do not align with their ability level, they employ life mastery strategies.

I find that the young people fulfill Axel Honneth's three needs for recognition: love, legal recognition, and social appreciation, which help them feel valued and visible. It is through meaningful relationships with their teachers and families that they achieve recognition. Recognition is a significant factor for how the young people experience the achievement society, as it helps them feel appreciated and seen, which can counterbalance some of the pressure and negative feelings sometimes associated with the achievement culture.

In my analysis, I find a great duality among the young people receiving tailored help at STU and feeling excluded from the normal education system. Howard Becker's labeling theory is used to highlight this dilemma experienced by the young people.

The thesis concludes that the achievement society affects the young people at STU, who due to their special needs, find it difficult to navigate a competition-driven society. They often feel labeled as outsiders, which can lead to marginalization and even exclusion from society. Questions are raised about whether the specialized system should increase demands to improve the young people's chances in the achievement society, or whether there is a need for a cultural change that reduces achievement intensity. Furthermore, the need for more educational institutions like STU in the capital is considered, where the young people's recognition and authenticity are prioritized over competition and achievement. Is STU and the specially adapted approach actually the path to better well-being among young people?

INDHOLDSFORTEGNELSE

1	INDLEDNING	7
1.1	Problemformulering.....	8
2	PROBLEMFELT	9
2.1	Mistrivsel blandt unge.....	9
2.2	En dominerende samfundsudvikling.....	11
2.3	Præstationssamfund	11
2.4	Unge på Særligt Tilrettelagt Ungdomsuddannelse	13
2.5	Politiske beslutninger.....	14
2.6	Relevans for det sociale arbejde	15
3	EKSISTERENDE FORSKNING	16
3.1	Ungeanalysen 2023	16
3.2	Evaluerings af Særlig Tilrettelagt Ungdomsuddannelse	17
3.3	Ungdomsforskning: Ung med handicap	17
3.4	Sammenfatning af eksisterende empiri.....	18
4	METODISK RAMME.....	19
4.1	Videnskabsteori.....	19
4.2	Hermeneutisk tilgang	19
4.3	Den hermeneutiske cirkel	20
4.4	Forskningsdesign: Et kvalitativt casestudie	20
4.5	Kvalitative interviews	21
4.6	Semistrukturerede interviews.....	21
4.7	Fokusgrupper	22
4.8	Interviewguide	22
4.8.1	Interviewguide for fokusgrupper	22
4.8.2	Interviewguiden for individuelle interviews	23
4.9	Rekrutteringsprocessen	24
4.10	Præsentation af informanter	25
4.11	Gennemførelse af fokusgruppeinterviews	25
4.12	Gennemførelse af semistruktureret interview.....	26

4.13	Transskribering	26
4.14	Kodning og behandling af empirien	27
4.15	Undersøgelsesproces og analysestrategi	29
4.16	Refleksion over egen rolle	30
4.17	Etiske overvejelser	30
4.18	Kvalitetskriterier	31
4.18.1	Validitet og reliabilitet	31
4.18.2	Generaliserbarhed	32
5	ANALYSE.....	34
5.1	Del 1: STU-unges oplevelse af præstationskulturen.....	35
5.1.1	Konkurrencestaten	35
5.1.2	Præstationsorientering.....	41
5.1.3	Livsmestring	43
5.1.4	Delkonklusion 1	47
5.2	Del 2: Betydning af anerkendelse	48
5.2.1	Anerkendelse på STU	48
5.2.2	Anerkendelse i familien	56
5.2.3	Delkonklusion 2	58
5.3	Del 3: STU-unges følelse af at være udenfor normaliteten	59
5.3.1	Unge med særlige behov.....	59
5.3.2	Bevidstheden om at være i det specialiserede system	62
5.3.3	Delkonklusion 3	65
6	KONKLUSION.....	67
7	PERSPEKTIVERING.....	69
8	LITTERATURLISTE	70

1 INDLEDNING

Gør dig klar til at agere i konkurrence med andre, ellers er du ikke attraktiv for arbejdsmarkedet og for det sociale liv som sådan. Ellers kan du ikke sætte en succesrig tilværelse ind på kontoen. Ellers taber du (Petersen, 2016, s. 73).

Dette citat belyser den udbredte konkurrencekultur i samfundet og fokuserer på det pres, der er forbundet med at opnå succes og trivsel. Mens dette ofte relateres til gymnasieelever og universitetsstuderende, er det også vigtigt at overveje, hvordan unge, der er en del af det specialiserede uddannelsessystem, klarer sig i konkurrencen. De senere år har der været stigende udfordringer med mistrivsel blandt børn og unge, hvilket har ført til en skærpet opmærksomhed på området. Der er blevet udført en omfattende mængde forskning, der fokuserer på at undersøge trivsel og mistrivsel blandt en repræsentativ gruppe af unge (Jeppesen et al., 2020; Dansk Ungdoms Fællesråd, 2023; Heide Ottosen, 2022). Dette er også blevet tydeligt i den politiske dagsorden, hvor regeringen har anerkendt behovet for at etablere en Trivselskommission. Kommissionen blev nedsat i august 2023 og har til formål at undersøge trivselsproblemerne blandt børn og unge i alderen 0-25 og rådgive om, hvordan man kan forebygge mistrivsel og sårbarhed (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023e; Børne- og Undervisningsministeriet, 2023a).

Man kan undre sig over denne stigende mistrivsel blandt unge, hvilket ifølge flere forskere blandt andet kan tilskrives den kultur, de unge vokser op i. Sociolog Anders Petersen beskriver det nuværende samfund som et præstationssamfund. Præstationssamfundet er en betegnelse for et samfund, hvor præstation og konkurrence er blevet modus for hele vores liv. Konkurrencementaliteten og præstation gennemsyrrer alle områder og bliver målestokken for individets handlinger. Individet defineres ud fra sine præstationer, og dermed bliver anerkendelse noget, man opnår gennem egen indsats (Petersen, 2016, s. 15; Juul, 2017, s. 121; Rosa, 2014, s. 33+68).

I denne sammenhæng anvender Petersen *præstationsindividet* som betegnelse for de unge, der forventes at udnytte deres tid optimalt, være proaktive og selv opsøger det nødvendige netværk for at opnå succes (Petersen, 2016, s. 73). I samfundet hvor der forventes, at den unge aktivt påtager sig ansvaret for eget liv, er det imidlertid væsentligt at anerkende, at ikke alle individer har de samme forudsætninger eller ressourcer for at opfylde disse krav. Det skærpede fokus på den generelle trivsel blandt unge har medført en ændring i forståelsen af, hvornår der opstår afvigelser fra normaliteten. Dette rejser bekymring om, at

opmærksomheden afledes fra dem, der befinder sig i de mest udsatte positioner (Katznelson, 2023).

I gennem faget ”*Præstationskulturen og unges mentale helbred*” på kandidatuddannelsen i Socialt Arbejde, blev jeg nysgerrig og undrende overfor den tilsyneladende manglende viden om unge og deres trivsel på Særligt Tilrettelagte Ungdomsuddannelser (herefter STU). Min tidligere faglige erfaring som underviser på en STU forstærkede denne undren. For hvordan navigerer unge med særlige behov i et samfund, der vægter præstation og konkurrence? Kan de overhovedet deltage i denne "konkurrence" eller sakker de agterud, og måske endda undlader at følge med, fordi de allerede er bagud på point? Bliver de betragtet som præstationsindivider med høje forventninger, eller er de dømt til at tabe og blive mere sårbare på grund af deres eksisterende udfordringer? Oplever de dette pres i det specialiserede system på samme måde som andre unge gør i det almindelige system? Jeg er selvfølgelig her opmærksom på, at STU-unge udgør en differentieret målgruppe, og at deres oplevelser og udfordringer kan variere betydelig.

Min undren er drevet af ønsket om at forstå de unges subjektive livsverden, herunder deres oplevelser, forståelser og meninger. Jeg er optaget af at få deres følelser, tanker og holdninger i spil, for at forstå, hvordan de håndterer de udfordringer, de står over for, og om de oplever et pres fra samfundet. Set i lyset heraf tager nærværende speciale udgangspunkt i en hermeneutisk og kvalitativ tilgang til det empiriske felt, der tillader en dybdegående og kontekstualiseret forståelse af de unges livsverden.

Formålet med nærværende speciale er samlet set at bidrage med værdifuld viden om, hvordan STU-unge oplever præstationssamfundet, baseret på deres narrativer, hvilket har ført til følgende problemformulering og tilhørende arbejdsspørgsmål.

1.1 Problemformulering

Hvordan oplever unge på en Særligt Tilrettelagt Ungdomsuddannelse (STU) præstationssamfundet, og hvordan håndterer de unge dette?

Afledte forskningsspørgsmål:

1. *Hvordan oplever de unge på STU præstationskulturen, og hvordan navigerer de i den?*
2. *Hvordan oplever de unge sig anerkendt og synliggjort på STU?*

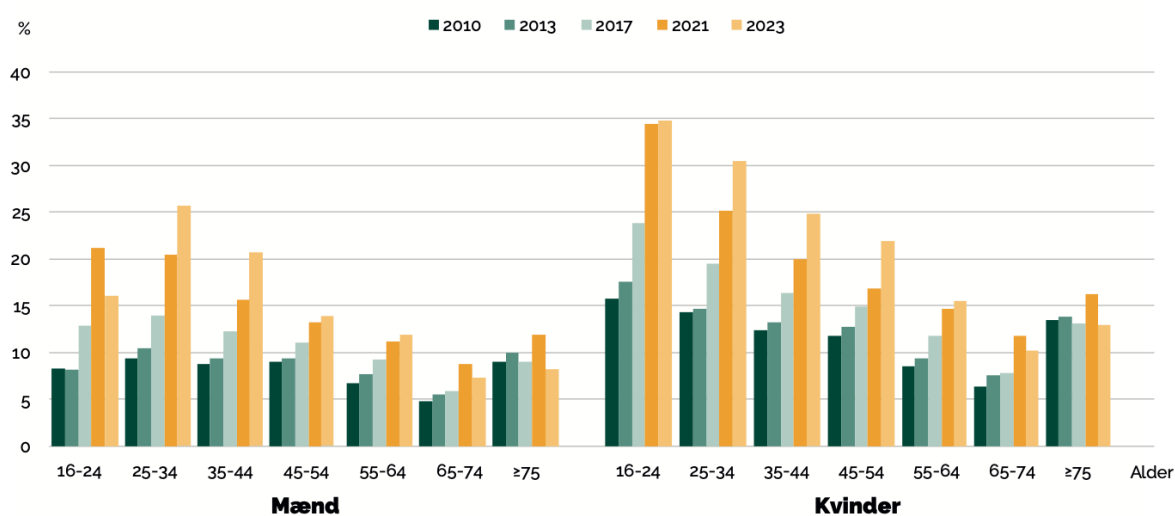
3. Hvordan påvirker præstationssamfundet de unges syn på sig selv som afvigende fra det normale?

Ovenstående arbejdsopgave vil fungere som rettesnor gennem analysen og vil hjælpe med at besvare den overordnede problemformulering. Inden da vil de næste afsnit hjælpe med at etablere en forståelsesramme for problemfeltet, eksisterende relateret forskning og den anvendte metode.

2 PROBLEMFELT

2.1 Mistrivsel blandt unge

I de seneste år har der været en markant stigning i mistrivsel hos unge. Dette fænomen er observeret og dokumenteret gennem adskillige undersøgelser og rapporter. Herunder *Den nationale sundhedsprofil 2021*, *Mental sundhed og sygdom hos børn og unge i alderen 10-24*, *Børn og unge i Danmark – velfærd og trivsel 2022* og *Den Nationale Sundhedsprofil Midtvejsundersøgelsen 2023 – centrale udfordringer* (Sundhedsstyrelsen, 2022; Jeppesen et al., 2020; Heide Ottosen, 2022; Sundhedsstyrelsen, 2024). Sundhedsstyrelsens rapport *Den Nationale Sundhedsprofil Midtvejsundersøgelsen 2023 – centrale udfordringer* fremlægger, at der især blandt unge kvinder i alderen 16-24 år er observeret en markant stigning i dårligt mentalt helbred fra 2010 til 2023, som det ses af figuren nedenfor (Sundhedsstyrelsen, 2024, s. 10).



Figur 1. Andel, der har en lav score på den mentale helbredsskala blandt mænd og kvinder i forskellige aldersgrupper. 2010, 2013, 2017, 2021 og 2023. Procent.

Andelen af unge kvinder med dårligt mentalt helbred er steget fra 16% i 2010 til knap 35% i 2023. Tilsvarende er der også sket en stigning blandt unge mænd, hvor andelen med dårligt mentalt helbred er steget fra 8% i 2010 til 21% i 2021, men fra 2021 til 2023 er der observeret et markant fald i dårligt mental helbred blandt mændene. Her falder tallene fra 21% i 2021 til 16% i 2023 (Sundhedsstyrelsen, 2024, s. 10). Mental sundhed defineres af Sundhedsstyrelsen i overensstemmelse med WHO's definition således:

En tilstand af velbefindende, hvor individet kan udfolde sine evner, håndtere dagligdags udfordringer og stress samt indgå i fællesskaber med andre mennesker (Halmø Terkelsen, 2018, s. 4).

Ovenstående definition indikerer, at unge skal være i stand til at håndtere en række forskelligartede situationer for at opretholde mental trivsel. Ungdommen er ofte præget af en blanding af succes og udfordringer, som er indlejret i vejen mod nye overgangsprocesser i livet (Görlich et al., 2022, s. 15+35). Denne proces indebærer også mange valg og fravalg, som er kendetegnet ved en identitetssøgende fase. Forskellen fra tidligere til nu, er det store antal valgmuligheder og den konstante vurdering af, om valgene er de rigtige. Blandt de valg, som unge står over for, kan nævnes: Uddannelse, seksualitet, politiske overbevisninger, relationer, påklædning, brug af sociale medier med mere. Disse identitetsvalg afspejler et samfund med fokus på individualisering, hvor den enkelte unge er ansvarlig for sig selv og sine handlinger i verden.

Individualismen indeholder en dualitet mellem frihed og begrænsninger. På den ene side muliggør den individets autonomi gennem selvrealisering, mens den på den anden side kan skabe frygt og usikkerhed, da den enkelte står over for risikoen for at træffe fejlagtige valg og dermed mislykkes i sit *identitetsprojekt* (Katznelson & Sørensen, 2015, s. 176-177).

Professor Noemi Katznelson og professor Niels Ulrik Sørensen påpeger, at ikke alle unge har samme forudsætninger for at træffe valg og navigere gennem identitetsprojektet i ungdomsårene, der er præget af den dominerende tendens til individualisering. Denne observation reflekteres også af sociologen Hartmut Rosa, hvor han i følgende citat beskriver at dem der i forvejen er udfordret ”[...] *aldrig vil kunne indhente dem, der er kommet foran i ræset, at man på grund af sin situation allerede er sakket agterud*”. I forlængelse heraf tilføjer han yderligere at ”*Dem, der begynder med en mangel eller et handicap, slet ikke forsøger at indhente de andre*”. Rosa identificerer denne gruppe som de endegyldigt ekskluderede (Rosa, 2014, s. 72). Men i hvilken grad har Rosa ret? Er det noget, der kan konstateres empirisk i de STU-unges erfaringsverden og i deres handlinger og interaktioner?

For selvom Rosa identificerer dem, der har mangler eller handicap, som de endegyldigt ekskluderede og dem, der er sakket agterud, kan virkeligheden være mere nuanceret. Måske oplever nogle af disse unge, trods deres udfordringer, en følelse af at kunne følge med, og måske har de en indre kampgejst og motivation, der driver dem til at gøre alt, hvad de kan, for at holde trit i ræset. For at forstå den indvirkning, individualismens kultur i moderne tid har på unge, er det væsentligt at forstå de samfundsdiskurser, der har udviklet sig over tid.

2.2 En dominerende samfundsudvikling

Politolog Ove Kaj Pedersen identificerer den seneste samfundsændring som overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat, der fandt sted i begyndelsen af 1990'erne (Pedersen, 2011, s. 171). I velfærdsstaten var formålet at skabe et stabilt og retfærdigt samfund, som skærmede virksomheder og borgere mod de uforudsigelige økonomiske udsving (Hedegaard Jensen, 2017, s. 29). Hovedfokusset var lighed og lige muligheder (Pedersen, 2011, s. 172). Der blev lagt vægt på demokrati som fællesskab, og frihed blev betragtet som adgang til at deltage i politiske beslutninger.

I konkurrencestaten er der fokus på at virksomheder skal gøre sig kampklar til at deltage i den globale konkurrence. Det handler om at fremme individets selvstændighed ved at gøre individet ansvarlig for eget liv. Fællesskaber er her forbundet med arbejdsindsatsen, og frihed betragtes som muligheden for at opfylde egne behov (Hedegaard Jensen, 2017, s. 29). Der lægges vægt på evnen til tilpasning, selvstændighed og hurtighed med fokus på forandring og udvikling i stedet for at opretholde status quo (Juul, 2017, s. 16). Konkurrencestaten er generelt langt mere agil, præget af flere reformer og stærkere internationalt orienteret (Hedegaard Jensen, 2017, s. 29-30).

Hvor Ove K. Petersen betegner samfundstendenserne som en udvikling mod en konkurrencestat, anvender Sociolog Anders Petersen en anden betegnelse og identificerer fremkomsten af et decideret præstationssamfund (Görlich et al., 2022, s. 111).

2.3 Præstationssamfund

Præstationssamfundet og konkurrencestaten er over os, skriver sociolog Anders Petersen i hans bog *Præstationssamfundet* fra 2016. Petersen trækker på sociolog Alain Ehrenbergs teorier, der fokuserer på individualismens kultur i moderne tid, og hvilke egenskaber og kvaliteter der vægtes. Byggende videre på disse teoretiske fundamenter, identificerer Petersen

en afgørende dynamik i samfundet. Han mener at konkurrencestaten fungerer som et bagtæppe og udgør fundamentet for præstationssamfundet (Petersen, 2016, s. 55).

Inden for de sidste par år har der været en fremtrædende udvikling, hvor vægten på enkeltpersoners præstationer er blevet betonet i samfundet. Præstationssamfundet er derfor især kendetegnet ved præstationsintensiteten, som individet skal mobilisere for at opnå samfundsmæssig relevans.

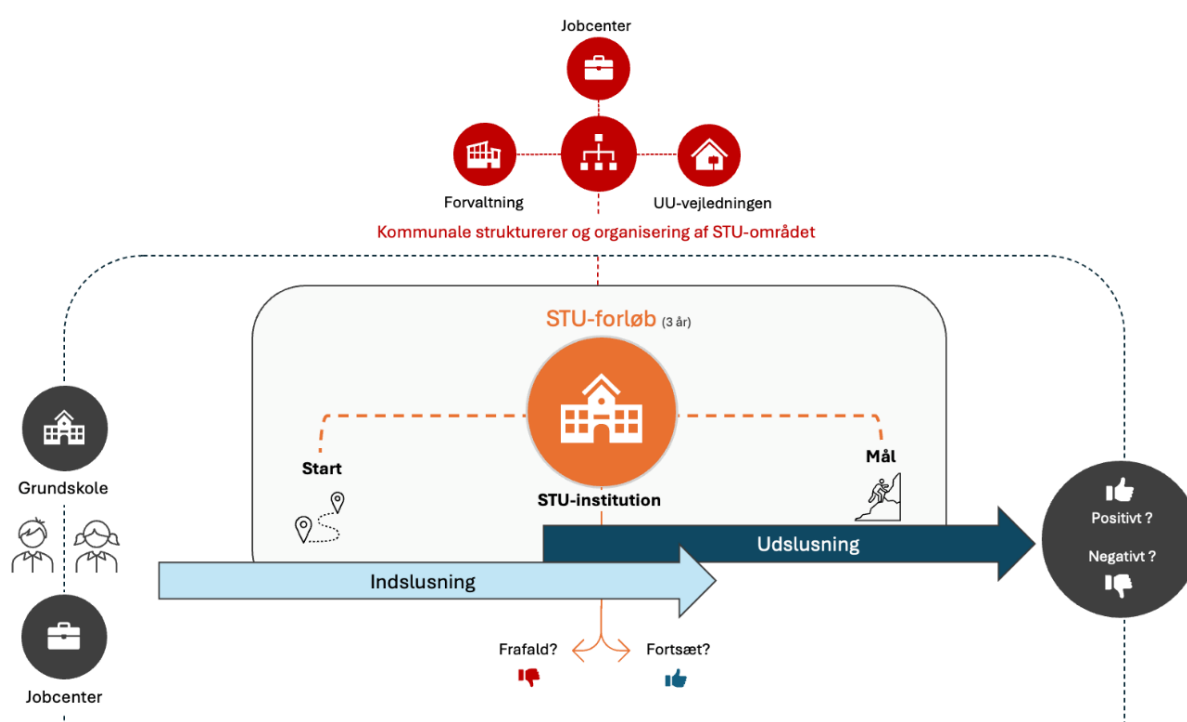
Ifølge Petersen og sociolog Søren Chr. Krogh er der i præstationssamfundet opstået og udviklet en præstationskultur. I præstationskulturen er det afgørende at opnå succes i alle aspekter af livet, herunder i hjemmet, med venner, på jobbet og i skolesammenhænge. Derudover er en helt afgørende faktor for at opnå høj livskvalitet i præstationskulturen evnen til at præstere (Petersen & Krogh, 2021, s. 8-9). Præstationskulturen formes både af samfundet eksternt og af individet selv gennem aktiv deltagelse. Derved opstår og fornyes præstationskulturen gennem hverdagslivet, f.eks. når der konkurreres om at opnå de højeste karakterer eller om at få det bedste job eller tage den mest prestigefyldte uddannelse. Præstationssamfundet, hvor præstationskulturen udfolder sig, manifesterede sig i anden halvdel af det 20. århundrede som en respons på disciplinærsamfundet (Petersen & Krogh, 2021, s. 9+13-14). I forlængelse heraf rejser spørgsmålet sig om, i hvilken grad unge med særlige behov, der deltager i det specialiserede uddannelsessystem påvirkes af kravet om præstation? Det er interessant at undersøge, om kravet om præstation er internaliseret i kulturen på STU samt dets indvirkning på de unges trivsel og deres opfattelse af egen indsats.

Efter at have undersøgt Ove K. Pedersens fremstilling af samfundet som en konkurrencestat og Anders Petersens karakteristik af samfundet som et præstationssamfund, opstår spørgsmålet: Er der plads til unge med særlige behov i dette samfund? Man kan her undre sig over, hvor disse unge placerer sig i et samfund, hvor succes ofte måles ud fra individuelle præstationer, og om de risikerer at blive betragtet som tabere, fordi de ikke kan opfylde de samme krav som andre unge. Og hvilke konsekvenser har dette for de unge? Betyder det at flere unge føler sig stigmatiserede eller udstødt på grund af deres manglende evne til at opfylde samfundets præstationskrav, og kan det resultere i flere sociale problemer og skabe en større og mere kompleks opgave for det sociale arbejde i forsøget på at støtte disse unge i deres trivsel og integration i samfundet (Juul, 2016, s. 617).

2.4 Unge på Særligt Tilrettelagt Ungdomsuddannelse

Målgruppen for specialet er unge med særlige behov i alderen 16-25 år, der er i gang med en ungdomsuddannelse på en STU. STU er en treårig uddannelse, der henvender sig til en differentieret gruppe, herunder unge med autisme, ADHD, psykiske lidelser, udviklingshæmning og hjerneskade med flere (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023c). Fælles for målgruppen er, at de alle har behov for individuel støtte og forskellige læringstilgange. Støtten foregår gennem en specialpædagogisk tilgang, hvor der tages hensyn til den enkelte med vægt på personlige, sociale og faglige kompetencer (Undervisningsministeriet, 2017, s. 10).

STU er ikke direkte adgangsgivende til en videregående uddannelse. I stedet er formålet at gøre de unge til selvstændige og aktive individer, der kan begå sig i samfundet i forhold til at uddanne sig eller komme ind på arbejdsmarkedet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023d). Et uddannelsesforløb på en STU indebærer undervisning inden for faglige, kreative og praktiske fag, der tilpasses den enkelte unges interesser og funktionsevne. Desuden er uddannelsen struktureret således, at undervisningen foregår både i holdform, individuelt og gennem flere praktikophold (Undervisningsministeriet, 2017, s. 16+80). For at opnå en bedre forståelse af STU's rolle som en specialiseret uddannelsesinstitution, præsenteres de involverede aktører i nedenstående figur:



Figur 2. Illustration af STU-forløb og offentlige strukturer. Egen tilvirkning med inspiration fra (Undervisningsministeriet, 2019, s. 6).

Den specifikke STU, som specialet fokuserer på, er beliggende i hovedstadsområdet. Denne skole optager ikke unge med fysisk nedsat funktionsevne, men henvender sig i stedet til unge med forskellige udfordringer indenfor indlæringsvanskeligheder, psykiske vanskeligheder, ADHD, autisme og relationelle udfordringer. Denne brede målgruppe omfatter unge med forskellig baggrund, herunder specialefterskoler, erhvervsafklaringsforløb, mislykkede ungdomsuddannelser eller specialskoler. Der ses også betydelig variation i de unges socioøkonomiske baggrund. På STU i hovedstadsområdet har de unge tilknyttet en kontaktlærer, som følger dem gennem hele uddannelsen og sikrer trivsel og opnåelse af uddannelsesmål. Den unge har fast en gang om ugen en samtale med kontaktlæreren og har derudover mulighed for løbende samtaler efter behov.

Der har de seneste par år været øget politisk opmærksomhed omkring STU-området. Målet er at forbedre kvaliteten af uddannelsen, sikre at de unge få flere rettigheder samt skabe bedre overgange mellem STU til videre uddannelse eller arbejde.

2.5 Politiske beslutninger

Fra politisk side står trivsel også højt på agendaen. I aftaleteksten fra 24. maj 2022 fremgår det, at unge med særlige behov på ungdomsuddannelsen STU, skal have flere rettigheder (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022). Forslagene fra aftaleteksten er trådt i kraft og fremgår i *Forslag til lov om ændringer af lov om ungdomsuddannelse af unge med særlige behov* (Bonnesen & Gade, 2023). Det fremgår af aftaleteksten, at formålet med STU skal skærpes, og fokus skal rettes mod, at unge får de bedste vilkår for efterfølgende at kunne komme i beskæftigelse eller tage en uddannelse. Der lægges vægt på at afklare tidligt, hvad den unge skal efter STU, så man sikrer en effektiv og god overgang. Aftaleteksten har fokus på at hvis de unge ikke har mulighed for at tage et job eller få en uddannelse efterfølgende, lægges der vægt på at ruste dem med sociale og faglige kompetencer, der kan hjælpe dem med at klare sig selv i voksenlivet. Desuden understreges betydningen af at udarbejde afklaringsplaner for at kunne komme *hurtigt og godt* videre i overgang fra STU til videre forløb (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022, s. 2-4).

Der rejser sig her flere spørgsmål. Laves disse initiativer for at sikre den unges trivsel, så de kan blive selvstændige individer, der oplever at kunne klare sig selv? Hvordan defineres begrebet ”hurtigt og godt videre”, og er dette den mest hensigtsmæssige tilgang for alle unge? Mennesker kan alle leve forskellige liv, og det er vigtigt at anerkende, at normaliseringstiltag, som dem beskrevet i aftaleteksten, måske ikke er realistiske eller hensigtsmæssige for alle

unge. Yderligere undren opstår omkring, hvordan den lovgivning påvirker de unge, der går på en STU. Er de unge bevidste om og påvirket af denne aftale?

Ovenstående gennemgang af aftaleteksten og den undren den vækker, bidrager til at tydeliggøre, hvordan samfundets normer og forventninger om præstation filteres ned i alle lag af samfundet. Dette understreger, hvordan samfundets normer og forventninger om præstation også gælder for unge, der i forvejen er særligt udfordrede.

2.6 Relevans for det sociale arbejde

Jeg finder feltet relevant for det sociale arbejde af flere årsager. For det første observeres der en moderat stigning i antallet af elever der går på STU, ifølge tal fra Undervisningsministeriet, som viser en stigning fra 5724 elever i 2018 til 5878 elever i 2023 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024). Samtidig registrerer Sundhedsstyrelsen en markant stigning i antallet af børn og unge, der har fået stillet en diagnose inden for psykisk sygdom (Sundhedsstyrelsen, 2023). Ifølge rapporten fra 2020 "*Mental sundhed og sygdom hos børn og unge i alderen 10-24 år*" fra Vidensråd for forebyggelse, er der sket en markant stigning i løbet af de seneste 20 år. Rapporten baseret på data fra 2016, påpeger at ca. 15% af børn og unge får stillet en diagnose enten i form af en udviklingsforstyrrelse eller en psykisk sygdom inden de fylder 18 (Jeppesen et al., 2020, s. 15-16). Man kunne formode at denne stigning i diagnosticering kan føre til en øget tilstrømning til ungdomsuddannelser, der imødekommer behovene hos unge med særlige behov, herunder STU.

Professor Søren Juul beskriver i sin bog *Selvets kultur*, at unges mentale helbred er blevet identificeret som den mest betydningsfulde sociale og sundhedsmæssige udfordringer i vores samtid (Juul, 2017, s. 105). Dette understreger yderligere den presserende relevans for det sociale arbejde, da øget mistrivsel kan føre til nye former for sociale problemer, hvis det ikke håndteres løbende. Desuden kan det udgøre en udfordring for velfærdspolitikken, hvis antallet af unge der mistrives øges og dermed bliver mere sårbare, kræver omfattende støtte og ikke kan bidrage til samfundet.

Selvom antallet af elever på STU er relativt lavt, anser jeg det for relevant at rette opmærksomheden mod de unge, hvis stemme måske ikke altid bliver hørt i samme grad som andres. Jeg finder det væsentligt at undersøge hvordan det pres, jeg har præsenteret i dette afsnit, i forhold til konkurrencestaten og præstationssamfundet, identificerer sig i de STU-unges fortællinger. Disse unge udgør en gruppe, der måske allerede ifølge Hartmut Rosas

teori er sakket bagud på point. Men det er også vigtigt at se dem som individer med unikke erfaringer og perspektiver.

Vi mangler viden om, hvordan STU-unge rent faktisk oplever og håndterer det pres, de står over for. Derfor finder jeg det afgørende at give dem en stemme og lytte til deres fortællinger, så vi bedre kan forstå deres livsverden og behov. Ved at inkludere de STU-unges erfaringsverden i vores forståelse af konkurrencestaten og præstationssamfundet kan vi få en mere nuanceret indsigt i, hvordan disse samfundsstrukturer påvirker forskellige grupper af unge, herunder dem på STU.

3 EKSISTERENDE FORSKNING

Når man producerer ny viden og forskning, er det essentielt at gennemgå og forholde sig til eksisterende viden indenfor ens felt, ofte som noget af det første og mest naturlige i ens videns- og læringsproces. Det følgende nedslag i udvalgt forskning og litteratur har derfor til formål at gennemgå og fremhæve nogle særligt relevante tekster samt mine refleksioner, der uddyber og fremhæver eksisterende viden om emnet. Det er netop væsentligt at undersøge litteraturen for at afdække, om der allerede er foretaget lignende undersøgelser, eller om der findes videnshuller, der skal udfyldes (Welling Hansen et al., 2020, s. 28; Bøgh Andersen et al., 2021, s. 98).

I specialet ønsker jeg at afdække problemstillingen i en dansk kontekst, hvorfor jeg har gjort brug af Aalborg Universitetsbiblioteks søgedatabase Primo og Danmarks Forskningsportal. Primære søgeord har været: *Mistrivsel, mental sundhed, fællesskaber, præstation, præstationssamfund, ung, trivsel, selvværd, STU*. Min litteratursøgning viser at der findes adskillige artikler, dokumenter og rapporter, der relaterer sig og grænser op til mit problemfelt. Dette er i sig selv med til at aktualisere og motivere problemfeltet. Af disse studier har jeg udvalgt tre, som jeg finder relevante for nærværende speciale.

3.1 Ungeanalysen 2023

Ungeanalysen 2023, udgivet af Dansk Ungdoms Fællesråd, dykker ned i de udfordringer, som unge mellem 16-29 år står overfor i forhold til præstation og mistrivsel. Analysen består af en kvantitativ del, med 1064 unge respondenter og en kvalitativ del, med 8 individuelle interviews samt fem fokusgruppeinterviews, bestående af i alt 31 unge. Analysen belyser, at unge i høj grad oplever et ungdomsliv i højt tempo, hvor forventningerne til dem selv og udefra er høje. Dette pres forstærkes af det omfattende antal valgmuligheder, de unge står

over for, samt det pres, de føler i uddannelsessystemet (Dansk Ungdoms Fællesråd, 2023, s. 3+18). Analysen giver et særligt indblik i unges oplevelse af mistrivsel, trivsel og præstation og tilbyder dermed en nuanceret forståelse af ungdomslivet.

3.2 Evaluering af Særlig Tilrettelagt Ungdomsuddannelse

Undervisningsministeriets rapport *Evaluering af Særlig Tilrettelagt Ungdomsuddannelse* fra 2017 har til formål at give indsigt i og status over STU-området. Rapporten er baseret på en omfattende empirisk indsamling, der inkluderer registerdata og spørgeskemaundersøgelse samt flere casestudier. Evalueringen fokuserer på effekterne af STU, hvilket omfatter det udbytte, de unge opnår gennem uddannelsen. Derudover kortlægges målgruppen, STU-unge, hvilket inkluderer faktorer såsom alder, køn, skolebaggrund, boligsituation, etnicitet og forældrenes socioøkonomiske baggrund (Undervisningsministeriet, 2017, s. 6+26).

Yderligere fremgår der af rapporten en måling af de unges sociale trivsel og livskvalitet (Undervisningsministeriet, 2017, s. 52+56). Evalueringen bidrager til en dybere forståelse af målgruppen og STU's indvirkning på unge, herunder de unges trivsel.

3.3 Ungdomsforskning: Ung med handicap

I tidsskriftet Ungdomsforskning udgivet af Center for ungdomsforskning (CeFU) med titlen *Ung med handicap* udforskes forskellige aspekter af ungdomslivet med et handicap (Årg. 7, nr. 4 december 2008). Artiklen, redigeret af Niels-Henrik M. Hansen, tager afsæt i hans ph.d.-afhandling fra april 2008 med titlen "*Hvad så? Høretab, emotioner, trivsel og integration blandt unge hørehæmmede i et sociologisk perspektiv*", indleveret ved Sociologisk Institut.

Artiklen bygger på interviews med unge med handicap og inddrager forskere med særlig viden om området (M. Hansen, 2008, s. 8+12). Den giver et indblik i de udfordringer, som unge med handicap står overfor. Disse unge kategoriseres ofte som unge med særlige behov eller unge med funktionsnedsættelse. Artiklen giver et nuanceret billede af unge med handicap og fokuserer på deres oplevelser af at føle sig marginaliserede i samfundet og bidrager med et kvalitativt indblik i de realiteter, unge med særlige behov står overfor (M. Hansen, 2008, s. 23).

3.4 Sammenfatning af eksisterende empiri

Den første empiriske undersøgelse fra Dansk Ungdoms Fællesråd stiller skarpt på unges liv og trivselsmønstre generelt. *Ungeanalysen* udgør en værdifuld kilde til inspiration for udarbejdelsen af mit empiriske materiale, da den giver indsigt i aktuelle emner og tendenser blandt ungdommen generelt. De to efterfølgende undersøgelser fra Undervisningsministeriet og CeFU giver en værdifuld indsigt i de specifikke udfordringer og behov, som unge med særlige behov står overfor. Samlet set bidrager disse tre undersøgelser til en forståelse af unges oplevelser med præstationssamfundet inden for det normale område, samt problemstillinger relateret til unge med særlige behov.

Mit speciale adskiller sig fra eksisterende empiri ved at sætte fokus på STU-unges oplevelser og håndtering af præstationssamfundet. Der findes, mig bekendt, endnu ikke uafhængig forskning, der beskæftiger sig direkte med STU-området. Dermed bliver mit bidrag til vidensfeltet en kombination og integration af forskellige aspekter fra den eksisterende forskning og tilbyder et nyt perspektiv, der inkluderer STU-unges oplevelser af og erfaring med præstationssamfundet.

4 METODISK RAMME

I nedenstående afsnit præsenteres specialets erkendelsesteoretiske tilgang, den metodologiske ramme samt de overvejelser jeg har gjort, og de værktøjer jeg har benyttet i forbindelse med indsamling og efterbehandling af empirien. Afsnittet tjener et helt central formål i forhold til at sikre transparens omkring min erkendelsesproces og mine valg, hvilket er med til at styrke validiteten af mine resultater og tydeliggøre min rolle i forhold til den indsamlede empiri.

4.1 Videnskabsteori

I dette speciale er jeg interesseret i at udforske, hvordan STU-unge oplever og navigerer i præstationssamfundet. Mit formål er at opnå dybdegående indsigt i de STU-unges livsverden og fortolke deres historier. Med bevidstheden om min teoretiske viden, min erfaring med målgruppen samt mine forforståelser tager specialet udgangspunkt i en fortolkende hermeneutisk tilgang (Monrad, 2018, s. 109-110).

4.2 Hermeneutisk tilgang

Med en hermeneutik tilgang forsøger jeg at give STU-unge en stemme og skabe en forståelse for deres oplevelser og strategier i mødet med præstationssamfundet. Formålet er at få viden om, hvad præstationskulturen betyder for STU-unge, og hvordan den influerer på deres hverdag. Når feltet tilgås med hermeneutisk, er fordomme og forforståelser et grundvilkår, som altid vil være til stede, når man undersøger et felt (Monrad, 2018, s. 114). De fordomme jeg bringer med mig i møde med de STU-unge er, at vi lever i et præstationssamfund, som udfordrer alle unge, men i særlig grad unge, som af forskellige grunde har særlige vanskeligheder ved at leve op til dets krav. Derudover antager jeg, at det specialiserede uddannelsessystem ikke byder på samme pres som det almindelige uddannelsessystem. Jeg har også forforståelse om, at STU-unges livsfortællinger muligvis ikke altid afspejler virkeligheden, og at de ofte har et urealistisk syn på deres egne evner.

Mine fordomme og forforståelser, er blevet til gennem erfaring som underviser på STU samt gennem undervisning og litteratur indenfor området. Mine fordomme skal fungere som ledetråde for de spørgsmål jeg stiller og sættes i spil med de unges livsverden. Jeg er dermed opmærksom på mine fordomme i min tilgang til mit empiriske felt og forholder mig selvkritisk og reflekterende hertil (Monrad, 2018, s. 114).

Jeg finder her inspiration i Anthony Giddens koncept om dobbelthermeneutik, hvor man på den ene side anerkender, at verden allerede er fortolket og på den anden side benytter

sig af teoretiske værktøjer for at forstå individers synspunkter i en bredere samfundsmæssig kontekst (Christensen, 2021, s. 119). Dette betyder, at jeg ikke kun tager højde for de unges egne fortolkninger af sig selv og verden, men også rekonstruerer disse fortolkninger ved hjælp af teoretiske begreber, så de bliver anvendelige i min opgave og i en samfundskontekst.

For at operationalisere dette, anvender jeg Clifford Geertz begreber *erfaringsnære* og *erfaringsfjerne* til min interviewguide for de individuelle interviews (Bilag 4; Gilje & Grimen, 2002, s. 168-170). Dette er med til at sikre, at mine spørgsmål og begreber er relevante for de unges forståelsesverden, samtidig med at jeg tager højde for teoretiske begreber inden for det sociale arbejde. Jeg anvender erfaringsfjerne begreber til mine forskningsspørgsmål, såsom: *præstationssamfund*, *præstationskultur*, *anerkendelse*, *accelerationssamfund* og *konkurrencestaten*. Til mine interviewspørgsmål til de unge, anvender jeg følgende erfaringsnære begreber: *set og hørt*, *konkurrence*, *at have det godt*, *pres*, *krav* og *tempo*.

4.3 Den hermeneutiske cirkel

Et andet centralt element i hermeneutikken er den hermeneutiske cirkel. I den filosofiske hermeneutik forstås den hermeneutiske cirkel, som en konstant vekselvirkning mellem del og helhed (Højbjerg, 2014, s. 299-300). Det betyder at man som forsker deltager aktivt i det der skal fortolkes, i stedet for at stå udenfor. Det vil sige at mine forståelse og meninger frembringes ved at jeg skiftevis forholder mig til mine forforståelser og de nye erfaringer de STU-unge frembringer i deres fortællinger (Bransholm Pedersen & Juul, 2012, s. 404). Det er således den erkendelse der skabes i en dialog mellem mine forforståelser og fordomme, og de fortællinger det lykkes mig at aktivere hos de unge, der er vigtigt at forholde sig til.

Der sker ligeledes en horisontsammensmeltning hvor mine forforståelser og de unges erfaringer smelter sammen og derigennem forandrer sig (Juul, 2012, s. 125). Gennem sammensmeltningen udvides ens forståelseshorisont, hvilket åbner op for nye perspektiver og erfaringsdannelse (Højbjerg, 2014, s. 304).

Min videnskabsteori lægger op til en primært kvalitativ tilgang, da den fokuserer på subjektets livsverden og fortolkningsprocesser.

4.4 Forskningsdesign: Et kvalitativt casestudie

Inden for kvalitative casestudier er formålet at foretage en dybdegående undersøgelse af det sociale liv (Antoft & Salomonsen Houlberg, 2007, s. 29-30). Forskningsmetoden kan

anvendes bredt og bruges blandt andet til at undersøge en enkelt person, en gruppe, en begivenhed eller en organisation (Frederiksen, 2018, s. 100). Ifølge Robert K. Yin kan det defineres således: ”[...] *et casestudium er en empirisk analyse, der undersøger et samtidigt eller historisk fænomen i en social kontekst, hvor fænomenet udfolder sig*” (Antoft & Salomonsen Houlberg, 2007, s. 32). I nærværende opgave undersøger jeg hvordan unge som går på en STU i hovedstadsområdet håndterer og oplever præstationssamfundet, hvorved jeg betragter præstationssamfundet som det aktuelle fænomen. Den sociale kontekst, hvor fænomenet udfolder sig, er en STU i hovedstadsområdet.

I min opgave finder jeg det relevant at anvende casestudiet som forskningsdesign. Dette valg stammer fra min hermeneutiske tilgang, hvor jeg anerkender forforståelser som en præmis for min tilgang til feltet. Jeg mener, at der eksisterer en tæt sammenhæng mellem den måde, presset fra præstationssamfundet opleves på, og den specifikke kontekst, STU i hovedstadsområdet. Når man vælger casestudiet som forskningsdesign, anvender man typisk en kvalitativ tilgang til metoden (Antoft & Salomonsen Houlberg, 2007, s. 30-32).

4.5 Kvalitative interviews

I kvalitativ forskning ønsker man at forstå subjektets opfattelse af verden samt deres motiver for handlinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 19). Formålet er ikke at gengive det sagte ordret, men at kunne lave et analytisk fortolkende arbejde, af betydningen af subjektets synspunkter. Gennem den kvalitative metode hvor jeg har valgt at anvende semistruktureret interviews og fokusgruppeinterviews, får jeg mulighed for at få nær indsigt i de unges livsverden og herigennem deres forståelser og erfaringer.

Ydermere anvendes den kvalitative metode til at undersøge et fænomen i en specifik kontekst, idet man betragter fænomenet som forankret i denne kontekst. I nærværende opgave undersøges unge med særlige behov på STU i relation til præstationssamfundet. For at få indsigt i de unges verden er spørgsmålene i den kvalitative forskning ofte hvad og hvordan spørgsmål (Järvinen & Mik-Meyer, 2017, s. 10-11). I modsætning til kvantitativ forskning, hvor hvorfor spørgsmål ofte søges besvares, er det i den kvalitative forskning ikke primært forklaringerne man er interesseret i, men forståelserne af perspektiver og oplevelser.

4.6 Semistrukturerede interviews

Det semistrukturerede interview, som anvendes som empirisk metode i denne opgave, udgør en professionel samtale, der ligner en hverdagssamtale, dog med en vis grad af planlægning

og samtidig fleksibilitet. Denne interviewmetode giver mig mulighed for at indsamle informationer om de unge på STU ved at arbejde inden for rammerne af et defineret emneområde og stille åbne spørgsmål. Under selve interviewsituationen er det afgørende at motivere den unge til at give så nøjagtige, udfoldende og nuancerede beskrivelser som muligt. Derfor har jeg f.eks. anvendt spørgsmål som: *"Kan du give et eksempel på en situation, hvor du har oplevet dette, og hvad fik det dig til at føle i denne situation"* (Bilag 4). Formålet med semistrukturerede interview er at komme tættere på de unges levede hverdagsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49-51).

4.7 Fokusgrupper

Min argumentation for at kombinere semistruktureret interview med fokusgrupper sætter Bente Halkier ord på i sin bog Fokusgrupper. *"[...] Fokusgrupper er gode til at producere data om sociale grupperes fortolkninger, interaktioner og normer, hvorimod de er mindre velegnet til at producere data om individets livsverdner"* (Halkier, 2008, s. 13). I mine fokusgrupper ønsker jeg at udforske, hvordan de unges sociale interaktioner og deres delte erfaringer kan bidrage til at skabe viden og forståelser, som kan hjælpe med at belyse min problemstilling. Derudover er formålet at opnå dybere viden, for at forbedre relevansen og brugbarheden af min interviewguide, som skal anvendes til de individuelle interview (Halkier, 2008, s. 16). Jeg anser det som afgørende i forhold til min målgruppe, STU-unge, da det giver mig mulighed for at bringe emner op, som er genkendelige for dem. Overordnet set er det primære formål med fokusgrupper som metode, at jeg kommer tættere på at kunne forstå og fortolke de unges oplevelse og håndtering af præstationssamfundet.

4.8 Interviewguide

Jeg har til min dataindsamling udarbejdet to separate interviewguides, en til brug under fokusgruppeinterviews og en til de individuelle interviews. Interviewguiden til fokusgrupperne fokuserede på nogle overordnede temaer (Bilag 3). Den til de individuelle interviews var mere omfattende med flere enkelte spørgsmål (Bilag 4).

4.8.1 Interviewguide for fokusgrupper

Udarbejdelsen af interviewguiden til fokusgrupper, blev lavet på baggrund af Bente Halkiers bog *Fokusgrupper* og med inspiration fra *Tovejs* og deres trin-for-trin guide til udførsel af fokusgruppeinterviews (Halkier, 2008; Albrechtsen, 2024). For at en fokusgruppe skal lykkes

er det vigtigt både at have fokus på processen og indholdet (Halkier, 2008, s. 57). For at sikre mig dette valgte jeg at lave en køreplan, som indeholdt en tidsdimension, emner og formål (Bilag 3; Albrechtsen, 2024).

Jeg havde fokus på at mine spørgsmål skulle tage udgangspunkt i min problemformulering og være så åbne som muligt, så jeg derigennem kunne åbne op for nye indsigter. Fokusgruppen blev indledt med en kort præsentation af mig selv efterfulgt af en præsentationsrunde af de unge for at sikre, at alle blev hørt og følte sig trygge. Dernæst præsenterede jeg dem for et *start-spørgsmål*, hvor de skulle nedskrive deres tanker om præstationssamfund eller præstationskultur på en post-it, og efterfølgende dele deres tanker med resten af gruppen (Halkier, 2008, s. 57-58+78). Efterfølgende blev de præsenteret for flere emner, som de i gruppen skulle diskutere.

4.8.2 Interviewguiden for individuelle interviews

Jeg udarbejdede min interviewguide til de individuelle interviews med udgangspunkt i min videnskabsteoretiske tilgang (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 250). Jeg benyttede det semistrukturerede interviewformat med det formål at opnå indsigt i og forståelse for de unges oplevede virkelighed. I den forbindelse var det af afgørende betydning, at spørgsmålene var åbne og fulgte naturligt i forlængelse af de emner, som de unge selv åbnede op omkring (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49+185). For at give plads til dette, havde jeg memoreret interviewguiden på forhånd, så jeg kunne huske mine emner og spørgsmål udenad under interviewene.

Min interviewguide blev struktureret med en indledende præsentation af mig selv. Dernæst blev det tydeliggjort, at det var helt acceptabelt at undlade at besvare spørgsmål, og jeg understregede, at deres identitet ville blive anonymiseret i overensstemmelse med den underskrevne samtykkeerklæring (Bilag 14). Efter introen var interviewguiden opbygget med et indledende spørgsmål, som omhandlede navn, alder og årgang. Dette var udformet for at skabe en afslappet stemning, hvor der ikke blev stillet de store krav fra start. Herefter fulgte spørgsmål som var delt ind i forskellige temaer inspireret af Ungeanalysen 2023 (Dansk Ungdoms Fællesråd, 2023). Jeg valgte at trække inspiration fra denne analyse, da den fokuserede på en målgruppe fra 16-29 år, hvilket er tæt på målgruppe for STU som inkluderer unge i alderen 16-25 år. Derudover fandt jeg, at de emner der blev frembragt i analysen, var relevante for min problemstilling, da den omhandler unges trivsel og mistrivsel i lyset af præstationssamfundet. Mine valgte temaer var: *Erfaring med uddannelses- og skoleforløb*,

Krav og pres, det specialiserede system, Sociale medier, Fællesskaber og social integration, Følelsen af værdighed, Anerkendelse og Familieforhold og opvækst (Bilag 4). Disse temaer var struktureret med et forskningsspørgsmål og et tilhørende interviewspørgsmål. Dette tillod mig at adressere det teoretiske sprog inden for min opgave og sikre mig, at spørgsmålene blev formuleret i et hverdagssprog, som var forståeligt for den unge (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 186-187).

4.9 Rekrutteringsprocessen

I det følgende vil jeg præsentere min rekrutteringsproces både med hensyn til etablering af et samarbejde med en virksomhed og rekruttering af informanter til mit projekt.

Efter at have identificeret emnet for mit speciale, blev det tydeligt for mig at det var oplagt at samarbejde med min tidligere arbejdsplads STU i hovedstadsområdet. Inden jeg kontaktede dem, overvejede jeg, hvordan jeg skulle forholde mig til mit kendskab til virksomheden. Jeg reflekterede over min egen rolle med udgangspunkt i teksten: *"Når mauren også skal være ørn"*. Teksten pointerer at en udfordring ved at undersøge ens egen arbejdsplads er, at man ofte er låst fast i ens tænkemåde på grund af en skjult socialisering, som man ofte ikke er bevidst om (Carl Ry Nielsen & Repstad, 2006, s. 245). Jeg nåede frem til, at mine perspektiver ikke var så fastlåste i forhold til de unge. Jeg har en generel forståelse af målgruppen STU-unge, men kendte ikke de specifikke unge, som jeg skulle interviewe. Derfor besluttede jeg at et potentielt samarbejde ville være muligt.

STU i hovedstadsområdet accepterede samarbejdet og udvalgte en underviser, der skulle være kontaktperson for undersøgelsen. Dernæst afholdt jeg et baggrundsinterview med kontaktpersonen over telefon, hvor jeg præsenterede opgavens formål og mine metodiske overvejelser (Bilag 2). Efterfølgende havde vi en længere mailkorrespondance i forhold til rekruttering af de unge. Kontaktpersonen udtrykte bekymring angående de unges funktionsniveau samt deres villighed til at deltage (Bilag 1). Jeg ønskede at sikre frivillig deltagelse og forskellig socioøkonomisk baggrund og udarbejdede derfor en PowerPoint-præsentation samt en videohilsen om projektet, som blev præsenteret for de unge på et fællesmøde (Bilag 15). Flere af de unge viste efterfølgende interesse, men kontaktpersonen måtte motivere yderligere for at få flere til at deltage.

4.10 Præsentation af informanter

Gruppen af informanter består af unge i alderen 17-22 år, som alle er tilknyttet en STU i hovedstadsområdet. Samtlige informanter har hovedsageligt gået på specialskoler gennem størstedelen af deres skoleliv. En del af dem har erfaret gentagne skoleskift i folkeskolen og afbrudte forløb på forberedende grunduddannelse (FGU). Kønsfordelingen blandt informanterne viser 4 piger og 7 drenge, med en aldersmæssig spredning over tre årgange: 2 unge på 1. årgang, 6 unge på 2. årgang og 3 unge på 3. årgang.

Informanterne præsenterer en bred vifte af forskellige diagnoser og udfordringer, inklusive indlæringsvanskeligheder, autisme, ADHD, OCD, epilepsi og sjældne syndromer. En overvejende del af de unge (9 ud af 11) boede hjemme hos deres familier, mens de resterende 2 unge boede på bosteder med pædagogisk personale. Der var betydelig variation i informanternes levevilkår, hvor nogle boede i boligblokke i belastede områder, mens andre stammede fra velstående villaområder. En fællesnævner for informanterne var tilstedeværelsen af en omsorgsperson i deres familie, som de følte sig trygge ved og kunne henvende sig til for støtte og forståelse. Disse forskelle i baggrund og livserfaringer inden for målgruppen afspejler en mangfoldig sammensætning af unge med forskellige behov og udfordringer.

4.11 Gennemførelse af fokusgruppeinterviews

Da dette projekt ikke udelukkende anvendte fokusgruppeinterviews som metode til dataindsamling, valgte jeg, at to fokusgrupper ville være tilstrækkelige til at afdække de relevante emner inden for de unges forståelse af præstationssamfundet (Halkier, 2008, s. 35). Min ene fokusgruppe bestod af fire piger og den anden af tre drenge. Jeg havde ikke indflydelse på sammensætningen, da kontaktpersonen ønskede at sikre, at de unge følte sig trygge. Begge fokusgruppeinterviews blev gennemført fysisk på STU for at sikre tryghed for de unge og bevare kropssproget og nuancerne i deres udtalelser, som kunne være gået tabt ved en online gennemførelse (Halkier, 2008, s. 66-67).

Gennemførelsen af den første fokusgruppeinterviews, der bestod af fire piger, var udfordrende, da pigerne var tavse, virkede nervøse og ikke engagerede sig i diskussionen med hinanden. Flere af dem kommunikerede kropsligt på spørgsmålene i stedet for at kommunikere verbalt. For at prøve at forstå, hvad de mente spurgte, bad jeg dem forklare deres kropssprog. Eks. *”Jeg kan se at du smiler Jasmin, er det fordi det er noget der gør dig*

glad”. For at få dem i tale anvendte jeg *styret-runde* og brugte post-it, hvor de skulle skrive deres tanker ned om et emne (Halkier, 2008, s. 57-60).

Den anden fokusgruppe bestod af tre drenge. De forstod hurtigt konceptet, med at de skulle diskutere et emne uden min indblanding. De var gode til at give hinanden plads og anerkende hinandens udsagn. De snakkede om mange ting, der ikke vedrørte emnerne, og jeg blev hurtigt klar over, at de fandt spørgsmålene svære. Dette har også gjort, at kvaliteten af samtalerne, og dermed empirien, ikke har været så brugbar som for de øvrige interviews.

4.12 Gennemførelse af semistruktureret interview

I forhold til antallet af individuelle interviews jeg skulle gennemføre, blev jeg begrænset af de unges lyst til at deltage. Jeg havde haft et ønske om at gennemføre otte interviews, men det viste sig at det kun var muligt med syv. Med udgangspunkt i den kvalitative metode havde jeg valgt at udføre interviewene ansigt til ansigt (Brinkmann, 2014, s. 77). Samtidig vurderede jeg ansigt til ansigt-interaktion med de unge som væsentligt, på grund af målgruppens udfordringer. Jeg anså her det kropslige udtryk som en forudsætning for, at de unge bedre kunne formidle deres livsverden (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 36).

Derudover kan den personlige kontakt med den unge være med til at skabe et trygt rum, hvor den unge kan dele personlige og følsomme erfaringer og tanker (Brinkmann, 2014, s. 77). Interviewene blev afholdt på STU, for at de unge kunne føle sig trygge. Ydermere kunne kontaktpersonen hjælpe og motivere den unge til at skulle indgå i interviewet og efterfølge spørge ind til hvordan det var gået. Tidsrammen for interviewene har varieret, i forhold til de unges funktionsniveau og koncentrationsevne.

4.13 Transskribering

Transskriberingsprocessen indebærer oversættelse af det talte ord til det skrevne ord (Brinkmann, 2014, s. 86). Dette gøres for at opnå bedre overblik over ens data og for at kunne udføre en systematisk analyse (Halkier, 2008, s. 70). Her er det afgørende at man tidligt i processen er reflektiv i forhold til hvordan transskriberingen skal gennemføres, for at skabe ensartede retningslinjer under bearbejdning af data (Brinkmann, 2014, s. 86). Jeg har fundet inspiration i Michael Bloors transskriberingsregler og benyttet mig af de tegn, som jeg fandt mest hensigtsmæssige, så som firkantet parentes til overlap i tale, mundtlige udtryk og længere pauser (Halkier, 2008, s. 72).

De unges sprog var flere steder utydeligt og usammenhængende. Derfor har jeg tilrettet sproget i de valgte citater, der anvendes i analysen, uden at ændre på indholdet. Ydermere har jeg valgt at inddele spørgsmål og svar i linjenumre og anført et ID for hver. Dette hjælper mig i bearbejdningen af mine data og gør det lettere at referere til i specialet (Brinkmann, 2014, s. 190). Af etiske årsager har jeg valgt at anonymisere de unge i min transskription, da interviewene rummer personlige og følsomme oplysninger. De unge fremstår derfor med fiktive navne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 246).

4.14 Kodning og behandling af empirien

Med udgangspunkt i den hermeneutiske tilgang har jeg tilgået feltet med både fordomme og erfaringsfjerne begreber, som jeg har sat i spil sammen med de unge. Min metode har vekslet mellem åben og lukket kodning, hvilket afspejler den hermeneutiske cirkel, hvor forståelse skabes gennem en kontinuerlig dialog mellem del og helhed.

I første omgang søgte jeg at identificere teoretiske begreber i mit datamateriale såsom præstationssamfund, præstationskultur, anerkendelse, accelerationssamfund og konkurrencestaten, som jeg var blevet introduceret til i tidligere undervisning. Disse begreber dannede udgangspunktet for mine forforståelser. Herefter har jeg tilgået mit datamateriale med en mere åben tilgang, da jeg var interesseret i de unges erfaringer, og hvad der kom frem i deres fortællinger, som jeg ikke havde forudset. På den måde har jeg forholdt mig til en hermeneutisk vekselvirkning mellem teoretiske begreber, mine forforståelser og de erfaringer det er lykkedes mig at aktivere hos de unge.

Igennem den proces har jeg kategoriseret, sorteret og fortolket empirien og de unges meninger. For at danne et systematisk overblik over det empiriske materiale har jeg udført meningskondensering og kodning af transskriberingerne i et skema, eksemplificeret nedenfor. De transskriberede udsagn har jeg forsøgt at meningskondensere og koble til et tema eller en ”kode” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 267).

Transskribering	Kondensering	Tema
Jeg har fået lært at lukke af. Jeg gad ikke høre på det til sidst. Altså, hvis en person kan blive ved med at råbe, så skal man bare gå. Så falder man selv til ro til sidst.	Når konflikter virker uoverkommelige, anvendes strategier til at håndtere ens følelser og løse problemer.	Livsmestring

Figur 3. Eksempel på kondensering og kodning

Kodningen blev først foretaget for to af de individuelle interviews, hvorefter temaerne blev brugt til at sammenligne på tværs af de to. Baseret på denne sammenligning blev i alt seks temaer udvalgt, som gentog sig eller gav særlig genklang blandt informanterne i de individuelle interviews. Herefter blev de øvrige transskriberinger kodet, både for de individuelle interviews og fokusgrupperne, og de forskellige temaer stod klart:

- *Anerkendelse*
- *Præstationskultur*
- *Betydning af relationer*
- *Specialområdet*
- *Følelsen af at være anderledes*
- *Livsmestring*

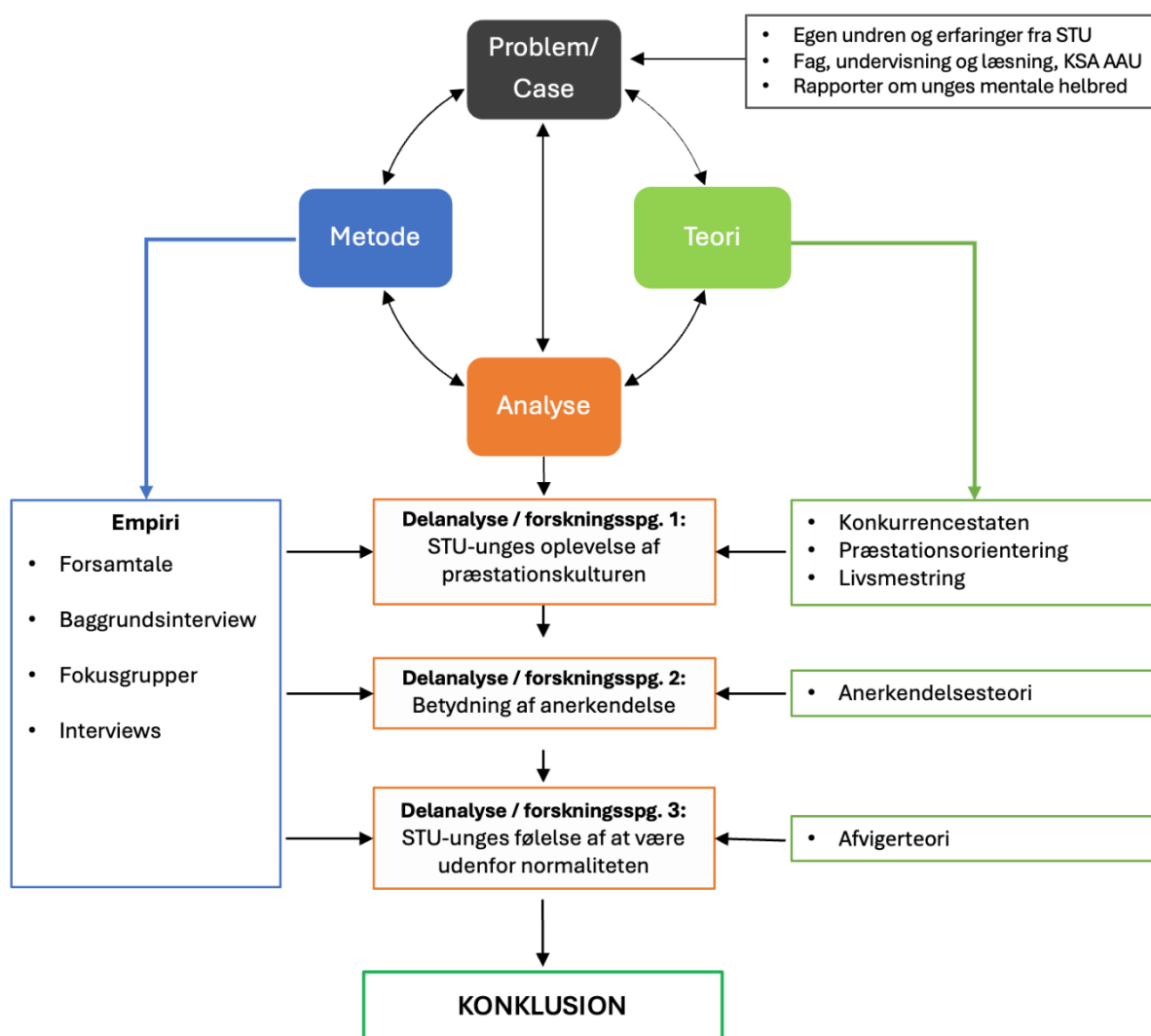
Ovenstående temaer vil være omdrejningspunkt for min analyse. Jeg har dog valgt at sammensætte to temaer i hver delanalyse, da jeg har observeret en klar sammenhæng mellem temaerne. Eksempelvis blev temaet om *anerkendelse* udelukkende nævnt i sammenhæng med temaet *betydning af relationer*. At temaerne måske ikke synes klart afgrænsede, men faktisk interagerer med hinanden, finder jeg meget meningsfuldt, og dette komplementerende forhold skaber en mere nuanceret forståelse af det, jeg undersøger. Denne tilgang giver mig mulighed for at skabe en helhedsorienteret fortolkning af mine observationer. Følgende sammensatte og udvalgte analysetemaer udgør grundlaget for analysen:

1. Præstationskultur og livsmestring
2. Anerkendelse og betydning af relationer
3. Specialområdet og følelsen af at være anderledes

I min proces med kodning og organisering af temaer i det empiriske materiale har jeg samtidig identificeret de teoretiske begreber, der fungerede som min referenceramme i interviewene. Jeg har også undersøgt om der var nye teorier, der ville være relevante at inddrage i analysen (Olesen, 2018, s. 147). Temaerne har været retningsgivende for, hvilke teoretiske begreber jeg valgte at anvende i min tilgang til feltet. Disse teoretiske begreber vil løbende blive præsenteret og udfoldet. Min analyse opdeles i tre dele, som er dannet på baggrund af de tre ovenstående analysekategorier. Hver analysedel besvarer et af mine forskningsspørgsmål og bidrager samlet set til besvarelsen af min problemformulering.

4.15 Undersøgelsesproces og analysestrategi

Specialets tilblivelsesproces, og herunder min egen erkendelse- og undersøgelsesproces, er sket i et iterativt forløb med vekselvirkning mellem både case, problemfelt, metode, empiri, teori og analyse, hvorfor det ikke er muligt at udpege et tydeligt start- og slutpunkt for hver del. Dette er forsøgt illustreret med nedenstående model, hvor de afledte teori-, empiri- og analysedele er vist med relation:



Figur 4. Undersøgelsesproces. Egen tilvirkning med inspiration af modellen: *Vidensproduktionens hovedelementer og arbejdsgang* i (Andersen, 2019, s. 25).

Med en analysestrategi søger man at strukturere og bearbejde empirien, så den danner grundlag for pålidelige konklusioner og kan drive undersøgelsen frem til en besvarelse af problemformuleringen. Denne proces og strategi skal derfor afspejle ens videnskabsteoretiske

og metodiske retning. Helt i tråd med mit hermeneutiske og cirkulære udgangspunkt, søger jeg at fortolke det sociale liv hos de STU-unge, for at forstå ”[...] *mening bag fænomener, begivenheder og problemstillinger*” (Olesen, 2018, s. 161-162). I transskriberings- og kodningsprocessen har jeg løbende genbesøgt specialets udgangspunkt, min egen undren, og justeret på forskningsspørgsmålene.

Strukturen for analyseafsnittet og inddragelsen af relevante teorier er også sket efter en erkendelse af og forståelse for de fremtrædende og udvalgte analytiske temaer. Analysen tager derfor udgangspunkt i først at forstå de unges oplevelse af præstationskulturen på STU (analysedel 1). Denne forståelse skal bidrage til at identificere baggrunden for de unges forståelser og virke rammesættende for de øvrige analysedele. Dernæst graver jeg lidt dybere i, hvad der påvirker deres forståelse af præstation og særligt anerkendelsesdimensionen (analysedel 2), og til sidst stiller jeg skarpt på hvordan præstationssamfundet influerer på de unges opfattelse af sig selv (analysedel 3). De tre analytiske dele vil bringe mig frem til et nuanceret svar på problemformuleringen og dermed specialets konklusion.

4.16 Refleksion over egen rolle

Som tidligere ansat på STU i hovedstadsområdet var jeg bevidst om min dobbeltrolle som både universitetsstuderende og gatekeeper til virksomheden. En af mine primære refleksioner var at sikre, at de unge følte de kunne udtrykke sig, frit og åbent uden de skulle forholde sig til, at jeg havde et personligt kendskab til deres undervisere. Derfor undgik jeg bevidst at give udtryk for personlige meninger, selv når de spurgte om min holdning til specifikke personer eller begivenheder på STUén.

Derudover prioriterede jeg at hænge ud på STUén de to dage hvor jeg afviklede mine interviews. Her blev min rolle også mere uformel, f.eks. når jeg bestilte kaffe hos dem i deres kaffebar. Jeg påtog mig derfor bevidst to forskellige roller, hvor jeg i pauserne var mere uformel og i interviewsituationen mere formel.

4.17 Etiske overvejelser

Inden interviewene og fokusgruppeinterviews blev en samtykkeerklæring sendt til kontaktpersonen, som skulle videregive den til de unge (Bilag 14). Da en af de unge var under 18, og derfor ikke myndig, blev der indhentet informeret samtykke fra vedkommendes forældre af kontaktpersonen. Som en del af denne proces bad jeg kontaktpersonen om at læse erklæringen højt og besvare eventuelle spørgsmål for at sikre, at den unge fuldt ud forstod og

accepterede indholdet. Desuden gennemgik jeg også samtykkeerklæringen med den unge personligt inden interviewenes start, for at sikre mig, at den unge både kunne overskue og forstå, hvad de havde sagt ja til.

For at beskytte de unges anonymitet valgte jeg at tildele dem fiktive navne og sløre navnet på den uddannelsesinstitution, hvor undersøgelsen blev udført. De 11 unge, der indgik i min dataindsamling, deltog frivilligt og blev forud for interviewene informeret om, at de havde ret til at afstå fra at svare på et spørgsmål, hvis de ønskede det. Samtidig havde jeg blik for, at de unge i interviewene kunne komme til at berøre meget følsomme emner, da samtalen foregik i en trykt rum (Brinkmann, 2015, s. 477-478). Dette oplevede jeg særligt under et af de individuelle interviews, hvor en ung åbnede op om noget meget følsomt. Efterfølgende kontaktede jeg kontaktpersonen for at informere om, at et meget følsomt emne var blevet berørt under det individuelle interview. Jeg bad kontaktpersonen sikre, at den unge havde det godt og om nødvendigt at tilbyde støtte. Denne handling afspejler min forpligtelse til at håndtere eventuelle uønskede konsekvenser af deltagelse i forskningsaktiviteter. Af samme grund besluttede jeg efterfølgende at udelade denne specifikke episode fra transskriptionen og undlade at inkludere den i min opgave.

4.18 Kvalitetskriterier

I det følgende afsnit præsenteres specialets kvalitetskriterier, som omfatter validitet, reliabilitet og generaliserbarhed. En gennemgang af disse kriterier er helt afgørende for at skabe den nødvendige troværdighed, gennemsigtighed og argumentationsstyrke for specialet og ikke mindst for at kunne evaluere den overordnede kvalitet og gyldighed af de opnåede resultater.

4.18.1 Validitet og reliabilitet

Hvor validitet vedrører spørgsmålet omkring gyldighed; *“har man faktisk undersøgt eller målt det, man har sat sig for at undersøge [...]?”*, handler reliabilitet om pålidelighed; *“har man undersøgt/eller målt det præcist og ensartet og på en måde, der kan efterprøves af andre?”* (Bransholm Pedersen & Juul, 2012, s. 426). Da jeg anlægger en kvalitativ og hermeneutisk fortolkende tilgang, får særligt validitetsbegrebet en central betydning. Det er afgørende at mine fortolkninger og argumenter er velbegrundede, sammenhængende og transparente, for at min forskningsproces fremstår så troværdig og gyldig som mulig (Juul, 2012, s. 133).

For at imødekomme validitetskriteriet har jeg kontinuerligt forholdt mig til min problemformulering, herunder de afledte forskningsspørgsmål, under udarbejdelsen af specialet. Jeg har også nøje overvejet, om min dataindsamling og valgte teorier har givet mig indsigt i formålet med specialet, og om mine fund kan berettige konklusionerne. Derudover har jeg været omhyggelig med at operationalisere mine erfaringsfjerne begreber erfaringsnære termer. Dette fremgår tydeligt i min interviewguide (Bilag 4), hvor jeg har omsat teoretiske forskningsspørgsmål til konkrete interviewspørgsmål, der er tilpasset min målgruppe, STU-unge (Monrad & Olesen, 2018, s. 300). Ydermere argumenterer jeg for, at jeg med mine to fokusgruppeinterviews har haft mulighed for at teste relevansen af forskningsemnerne for de unge på STU. På den måde fik jeg indsigt i hvad der rørte sig i de STU-unges livsverden og dermed mulighed for at finjustere min forståelse og relevansen af interviewspørgsmålene (Monrad & Olesen, 2018, s. 302).

Det er vanskeligt, i et speciale med mit videnskabsteoretiske og metodiske udgangspunkt, at sikre, at resultaterne er fuldstændig pålidelige og gyldige. Det må anses for tvivlsomt at en anden forsker kan reproducere resultaterne i en lignende undersøgelse, særligt fordi mine personlige forforståelser, fordomme, de STU-unge subjektive livsverden og den unikke kontekst, hvori undersøgelsen er blevet udført, spiller en væsentlig rolle (Bransholm Pedersen & Juul, 2012, s. 428).

Der findes dog andre måder at anskue reliabilitet og pålidelighed på inden for kvalitative studier. Ifølge Bente Halkier handler kvalitative undersøgelser ikke om, hvorvidt de kan gentages af andre, men derimod om graden af hvor eksplicit og gennemsigtig ens tilgang er, så andre kan vurdere, om det udførte arbejde er gjort ordentligt (Halkier, 2008, s. 9). Ifølge Steinar Kvale handler validiteten af det, man producerer, om håndværksmæssig kunnen, hvor ens evne til at udføre arbejdet med omhu og integritet er afgørende (Kvale, 1996, s. 241). I min tilgang til forskningen har jeg nøje vægtet denne håndværksmæssige kunnen ved at fremlægge mine metodiske overvejelser, prioriteringer og værktøjer i detaljer, herunder særligt beskrevet processen for dataindsamling og -bearbejdning. Dette har været med til at skabe gennemsigtighed i min fortolkning, kodning og mine fund gjort i empirien og er netop gjort for at eksplicitere ordentligheden i det udførte forskningsarbejde.

4.18.2 Generaliserbarhed

Generaliserbarhed handler om, hvorvidt resultater fra en undersøgelse kan anvendes eller overføres til andre situationer eller grupper end dem, der blev undersøgt (Monrad & Olesen,

2018, s. 306). Denne opgave er designet som et casestudie med en kvalitativ tilgang, der fokuserer på at udforske 11 STU-unges oplevelser af præstationssamfundet, med specifik fokus på en bestemt STU i hovedstadsområdet. Ifølge Professor Robert E. Stake klassificeres denne undersøgelse som et *egentligt casestudie*, og han argumenterer for, at det kan have værdi i sig selv. Formålet med opgaven er ikke primært at opnå generaliserbare resultater, men derimod at opnå en dybere forståelse af et specifikt område.

På trods af denne manglende generaliserbarhed er den opnåede viden fortsat værdifuld. Det er her relevant at inddrage begrebet analytisk generaliserbarhed, hvor det handler om at give så nøjagtige beskrivelser af konteksten som muligt, så resultaterne kan overføres til andre sammenhænge. Yderligere handler det om forskerens evne til at begrunde, hvorfor resultaterne kan overføres til andre kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 333+337).

Jeg argumenter for at resultaterne fra denne opgave kan anvendes som en indikator på de udfordringer, der kan opstå for unge i det specialiserede system i mødet med samfundets diskurs om præstation. Dette kan bidrage til at sætte refleksioner i gang angående, hvorvidt den nuværende struktur af specialsystemet er hensigtsmæssig i et præstationssamfund. Endvidere viser undersøgelsen at anerkendelse og støtte fra undervisere og familie beskytter unge på STU mod præstationspres, hvilket vil kunne anvendes til at forstå lignende dynamikker i andre uddannelsesinstitutioner eller sociale sammenhænge, hvor unge oplever præstationspres. Opgavens fund, om, at de unge alle opfatter sig selv som afvigere fra det normale, finder jeg repræsentative for at kunne beskrive, hvordan det er at have særlige udfordringer i præstationssamfundet.

5 ANALYSE

I det kommende afsnit vil projektets analyse blive præsenteret. Analysen er struktureret i tre afsnit, som hver især besvarer et af mine forskningsspørgsmål. Samlet set hjælper analysen til at besvare min overordnede problemformulering: *Hvordan oplever unge på en Særligt Tilrettelagt Ungdomsuddannelse (STU) præstationssamfundet, og hvordan håndterer de unge dette?*

Analyseafsnit 1: *STU-unges oplevelse af præstationskulturen*

I dette afsnit fokuserer jeg på de unges erfaringer og oplevelser med præstationskulturen. Der tages afsæt i Ove K. Pedersens begreb om *konkurrencestaten*, Anders Petersens begreb *præstationssamfund* samt Anders Petersen og Søren Chr. Kroghs begreb om *præstationskultur*. For at forstå, hvordan pres og krav internaliseres af STU-unge, inddrager jeg aftaleteksten om flere rettigheder og bedre tilrettelæggelse af STU. Desuden anvender jeg Charles Taylors teori om autenticitetsidealet til at forstå, hvordan STU i deres tilgang til de unge skaber gode vilkår for dette ideal. Afsnittet undersøger også, hvordan STU-unge benytter livsmestring som en strategi til at håndtere præstationskulturen, hvor jeg her anvender Ole Jakob Madsens kritiske perspektiv på livsmestring. Dette afsnit besvarer følgende forskningsspørgsmål: *Hvordan oplever de unge på STU præstationskulturen, og hvordan navigerer de i den?*

Analyseafsnit 2: *Betydning af anerkendelse*

Afsnittet omhandler de unges oplevelse af anerkendelse og følelse af synlighed på STU og i deres familier. Her anvendes Axel Honneths anerkendelsesteori til at undersøge, hvordan de unge føler sig hørt og set. Desuden undersøges sammenhængen mellem de unges oplevelse af anerkendelse og deres mentale trivsel, med udgangspunkt i Sundhedsstyrelsens definition af mental sundhed. Rapporten "*Evaluering af Særligt Tilrettelagt Ungdomsuddannelse*" fra Undervisningsministeriet inddrages for at identificere eventuelle ligheder mellem mine resultater og resultaterne i denne rapport. Formålet med dette afsnit er at besvare forskningsspørgsmålet: *Hvordan oplever de unge sig anerkendt og synliggjort på STU?*

Analyseafsnit 3: *STU-unges følelse af at være udenfor normaliteten*

Dette afsnit beskæftiger sig med, hvordan de unge oplever en dualitet mellem det specialiserede system og normalsystemet. Howard Beckers afvigerteori bruges til at forstå, hvordan de unge opfatter sig selv som afvigere. Desuden inddrages forskningsartiklen "*Ung*

med Handicap" for at forstå kompleksiteten af at have særlige behov og samtidig skulle integreres i samfundet. Dette afsnit vil besvare følgende forskningsspørgsmål: *Hvordan påvirker præstationssamfundet de unges syn på sig selv som afvigende fra det normale?*

5.1 Del 1: STU-unges oplevelse af præstationskulturen

I dette afsnit rettes opmærksomheden mod hvilken indvirkning konkurrencestaten og præstationssamfundet har på STU-unge. Ydermere fokuserer afsnittet på livsmestring, som de unge anvender som en strategi mod præstationskulturen.

5.1.1 Konkurrencestaten

Under introduktionen til problemfeltet præsenterede jeg Ove K. Pedersens beskrivelse af samfundets udvikling fra velfærdsstat til konkurrencestat. Denne transformation har ført til, at konkurrence er blevet et fundamentalt element, der har formet folkeskoler og uddannelsesinstitutioner. Dette afspejles i stigende brug af tests og ranglister til måling af præstationer og effektivitet (Hedegaard Jensen, 2017, s. 30).

På STU-området fremgår denne diskurs ikke tydeligt. Resultaterne fra fokusgruppeinterviews og de individuelle interviews indikerer, at de unge ikke oplever det samme niveau af testning og konkurrence, som det eksempelvis fremgår af Ungeanalysen fra 2023. Her beskrives det, at de unge ofte oplever pres og krav i skole- og uddannelsessammenhænge. Flere unge udtrykker, at alt foregår i et højt tempo, hvilket understreges af dette citat fra analysen: *"Der er meget, man skal nå, og at man i perioder kan læse fra man står op til man går i seng, men at man alligevel ikke har nået nok* (Dansk Ungdoms Fællesråd, 2023, s. 21).

På STU opleves tempoet og forventningerne anderledes: *"De forventer ikke noget af mig. Altså, de forventer bare, at jeg dukker op. At jeg kommer i skole, og jeg har det godt. Jeg er faktisk lidt ligeglad"* (Oliver, ID 88, Bilag 8). I dette citat fortæller Oliver, at STU kun forventer, at han møder op, uden større krav til hans præstationer eller engagement. Dette står i stærk kontrast til Ove K. Pedersens analyse af konkurrencestaten, hvor skolens fokus er skiftet fra at forme det enkelte individ til at være borger, til at opdrage individet til at agere i rollen som en *soldat i konkurrencestaten* (Pedersen, 2011, s. 172). Denne konkurrenceprægede tilgang fremgår ikke tydeligt på STU ud fra dette citat. I et samfund præget af konkurrence, hvor præstation og resultater ofte vægtes højt, tolker jeg at Oliver oplever mangel på konkurrence eller forventninger, både fra STU'en og måske endda fra sig

selv. Dette antyder, at han er opmærksom på den fremherskende diskurs omkring konkurrencestaten og erkender, at tilgangen på STU ikke nødvendigvis afspejler virkeligheden. Olivers ligegyldighed kan skyldes en følelse af at være undervurderet eller marginaliseret, hvor han måske ikke ser nogen reel udfordring eller incitament til at stræbe efter mere end blot at opfylde de mest basale forventninger, såsom at møde op i skolen. Således bliver hans ligegyldighed et udtryk for manglende konkurrence. Ligeledes kan hans udtalelse ”*jeg er faktisk ligeglad*”, tolkes som en form for forsvarsmekanisme, hvor han beskytter sig selv ved at nedtone betydningen af de udfordringer, han står over for.

Oliver fortæller i nedenstående citat hvordan han tidligere er droppet ud af den forberedende grunduddannelse (FGU). Her oplevede han en uddannelsesmæssig kontekst, hvor forventningerne var skruet op, hvilket han havde svært ved at håndtere:

Du skal skynde dig sådan. Der var mere pres på derinde, end der er her. [...]. Jeg skulle være der præcis til tiden op i klassen, hvis jeg havde det dårligt [...], så skulle jeg sige det. Men der var mere pres på FGU. Så jeg vil helst være her, hvis jeg skulle vælge noget (Oliver, ID 151, Bilag 8).

Olivers udsagn om, at der var mere pres på FGU end på STU, bekræfter tydeligt hans trivselsniveau, når forventninger er tilpasset hans evner og funktionsniveau. Jeg tolker at citaterne afspejler en dobbelthed hos Oliver. På den ene side foretrækker han STU-miljøet, med mindre pres og krav. Og på den anden side er han bevidst om, at hans præstation på STU ikke lever op til konkurrencestatens forventninger. Denne dualitet manifesterer sig i den udfordring, Oliver står over for, hvor de eksisterende forventninger fra STU er i disharmoni med samfundets normer. Dette skaber en indre konflikt for ham. Olivers valg om at forlade FGU, hvor fokus er på forberedelse til en erhvervsuddannelse, til fordel for STU, der lægger vægt på individuel tilrettelagt undervisning, kan tolkes som et brud med samfundets eksplicitte forventninger om at opnå faglige færdigheder og skabe sig en karrierevej.

Samtidig kan dette valg afspejle det pres, han oplevede på FGU, som blev så overvældende, at han valgte at flygte fra det. Pres bliver her et udtryk for, at de forventninger han møder på FGU er så svære at opfylde, at det bliver stressende for ham. Jeg tolker Olivers nedsatte psykiske funktionsniveau som en indikator for potentielt øget sårbarhed over for dette pres.

Ydermere argumenterer jeg for, at Oliver står over for en udfordrende erkendelse af, at forventningerne på STU faktisk er tilpasset hans evner og funktionsniveau, hvilket ikke er let for ham at acceptere. Citatet ”*jeg vil helst være her*” tolker jeg som, at han er nået frem til

denne erkendelse, fordi han forstår, at STU-miljøet er det bedste for hans trivsel og udvikling. I Olivers tilfælde bliver STU således ikke et valg baseret på hans præferencer, men snarere på hvad der er mest hensigtsmæssigt i forhold til hans udfordringer.

En anden ung, Isak, fortæller ligeledes om, hvordan han oplever at kravene på STU bliver tilpasset ens formåen:

Jeg tror faktisk, at STU'en vil hellere at du tager din tid til at komme til det sted, hvor du klarer det. Selvfølgelig skubber de altså en lille smule på vejen derhen, men de skubber dig ikke fuldstændig ud på den dybe is (Isak, ID 118, Bilag 7).

Isak beskriver her, hvordan han føler at STU tilpasses ens individuelle niveau og tempo. Dette står i stærk kontrast til tesen om, at uddannelsesinstitutioner i konkurrencestaten i stigende grad har en forventning til, at individet er opdraget til selvstændigt at kunne deltage som en *soldat* i konkurrencen.

Jeg tolker Isaks udsagn som at underviserne på STU støtter og hjælper den unge mod udvikling, hvilket adskiller sig fra en selvstændig proces. I konkurrencestaten er formålet at fremme individuel præstation og tilskynde til konkurrence ved at tillægge individer færdigheder så de kan blive egennyttige (Pedersen, 2011, s. 172+194). Idealet er den opportunistiske person, der ikke blot er egennyttig og motiveret af incitamenter, men også en, der ser faglighed som afgørende for dannelse og selvstændighed. Faglighed bliver dermed betragtet som nøglen til at opnå selvstændighed og til at blive en reflekterende og autonom person (Pedersen, 2011, s. 188-190).

Målet på STU synes ikke at handle om faglighed og konkurrence, men derimod om at præstere i forhold til *den nærmeste udviklingszone*. Dette begreb er introduceret af psykologen Lev Semyonovich Vygotsky og fokuserer på at udforske de kognitive processer, der endnu ikke er fuldstændigt udviklede. Essensen af denne tilgang er gradvist at støtte individets udvikling ud over dets nuværende færdighedsniveau uden at presse for hurtigt frem. Dette skaber en balance mellem at udfordre og motivere individet til at vokse, samtidig med at tage hensyn til deres aktuelle forståelse og kapacitet (Bråten, 2006, s. 33-34).

I min tolkning af STU, baseret på de unges udsagn, er fokus at støtte de unges udvikling, så de gradvist opnår nye færdigheder uden at pålægges unødvendigt pres. Samlet set fremgår det tydeligt, at der er en uoverensstemmelse mellem konkurrencestatens forventninger, og den fremgangsmåde som STU har (Pedersen, 2011, s. 194). Ifølge Olivers og Isaks udtalelser ligger fokus på STU i at skabe et miljø, hvor de unge kan trives og

præstere ud fra deres individuelle funktionsniveau, snarere end at give dem faglige færdigheder og skabe egennyttige individer.

Følgende citat afspejler ligeledes, hvordan de unge på STU ikke føler sig presset til at træffe selvstændige beslutninger, men i stedet støttes og vejledes for at finde den rette vej frem. Dette tilføjer et perspektiv på den understøttende tilgang, som STU'en synes at have over for de unge: "[...] de har lovet, at de gerne vil hjælpe en videre. Og finde ud af, hvad man skal [...]. Man skal ikke bare stå alene på egne ben" (Jasmin, ID 518+522, Bilag 11). Jasmin udtrykker hvordan hun finder tryghed i, at underviserne hjælper hende, når hun skal videre efter endt STU. Jasmins udsagn illustrerer en alternativ tilgang til individet, hvor fokus ikke primært ligger på at opfylde samfundets behov, men derimod på at imødekomme den enkeltes behov og trivsel. Dette afspejler en omvendt logik i forhold til de traditionelle forventninger, der ofte præger konkurrencestaten, hvor individets præstationer vurderes ud fra samfundsmæssige interesser (Høilund & Juul, 2015, s. 138-140).

Den samme omvendte logik ses også hos Karl, som fortæller, hvordan han oplever, at underviserne støtter op omkring hans generelle trivsel:

De kan hjælpe en hvis man selv vil noget [tage en eksamen eller uddannelse]. Så kan de sige fra, fordi de kan se, det ikke er godt for dig. Og bagefter kan jeg se de tog den rette beslutning. Fordi jeg nok ville være blevet stresset, hvis jeg havde taget det valg. De går meget ind i ens liv og det kan jeg godt lide (Karl, ID 80+82, Bilag 13).

Jasmins og Karls udtalelse belyser, at de valg, som de STU-unge står overfor, ikke er noget, de skal håndtere alene. De modtager hjælp fra deres undervisere, som guider dem i at navigere i præstationskulturen. Denne støtte er medvirkende til, at de unges vej gennem ungdommen og deres møde med valg, pres og forventninger ikke bliver et individuelt projekt.

Ud fra Jasmin og Karls udtalelser argumenterer jeg for, at STU understøtter de unges selvrealisering og frihed. Ved at fokusere på den unges *nærmeste udviklingszone* og trivsel frem for konkurrence og præstation skaber STU et *præstationsfrit rum*, hvor de unge har mulighed for at udvikle deres evner og opnå personlig vækst på deres egne præmisser (Petersen, 2019, s. 89-90). Petersen definerer præstationsfrigørende rum, som et miljø, hvor præstationen ikke måles ud fra konventionelle standarder eller forudbestemte mål, hvilket frigør individet fra det traditionelle pres og skaber mulighed for alternative måder at vurdere succes på (Petersen & Krogh, 2021, s. 63).

Her tolker jeg, at STU ikke udøver en præstationskultur, men at de unge snarere er opdraget til at være præstationsindivider. Karls eksempel illustrerer hans følelse af egne

forventninger om at tage eksamener eller stræbe mod en uddannelse. Jeg argumenterer for, at der opstår en konflikt mellem de unges egne forventninger til sig selv og STU's forventninger. Dette eksempel fremhæver det positive i, at der ikke er overensstemmelse mellem hvad Karl forventer af sig selv, og hvad STU forventer af ham, fordi Karl accepterer det og er indforstået med det. Men jeg argumenterer for, at dette virkelig kan stille de unge over for dilemmaer og skabe forvirring. På den ene side er der præstationskulturen, som de observerer deres venner, søskende osv. deltage i, og på den anden side er der STU, som ikke stiller de samme krav. Dette kan føre til, at de unge i STU oplever meningsløshed og har svært ved at finde formål i et system, der ikke stiller høje krav.

Samtidig kan det præstationsfrie rum, som STU skaber, fremme en følelse af frihed til at være sig selv og forfølge egne mål og drømme uden at føle sig begrænset af krav eller pres, hvilket er i overensstemmelse med den canadiske filosof Charles Taylors ide om autenticitetsidealet som et moralsk ideal i det moderne samfund (Taylor, 2002, s. 72).

Taylor, hvis synspunkter tager afsæt i den tyske filosof Georg Wilhelm Friedrich Hegels anerkendelsestanke, udtrykker en kritisk holdning over for autenticitetskulturens betingelser i moderne tid (Juul, 2017, s. 42). Ifølge Taylor handler autenticitetsidealet om at være tro mod sig selv og ens egen originalitet og personlighed. Han beskriver det som en proces, hvor man ved at være autentisk over for sig selv opdager sit unikke potentiale, hvilket former ens selvforståelse (Taylor, 2002, s. 83-84).

Derudover fremhæver Taylor autenticitetsidealet som individets ret til selvrealisering (Høilund & Juul, 2015, s. 140). Hans forståelse udspringer af hans måde at se værdighed på, hvor værdighed er noget der er iboende hos mennesker og en egenskab, som besiddes af alle mennesker uanset baggrund eller funktionsevne (Taylor, 2002, s. 96). Taylor beskriver hvorledes dette ideal i det moderne samfund har trange vilkår og taler om autenticitetsidealets forvrængninger (Juul, 2017, s. 38). Autenticitetsidealets forvrængninger opstår, når idealerne om frihed og autenticitet bliver ensidige eller instrumentelle. I det moderne samfund bliver individets handlinger ofte reduceret til instrumenter for egen selvrealisering, hvilket kan føre til ligegyldighed over for andre mennesker og en følelse af mangel på mening. Narcissisme er et eksempel på en sådan forvrængning, hvor individualisme og selvoptagethed fører til en manglende følelse af tilhørsforhold og meningsfulde relationer (Juul, 2017, s. 40-41).

I konkurrencestaten er autenticitetsidealet under pres, da individet forventes at opfinde sig selv og tage selvstændige valg, samtidig med at det udsættes for en stigende kravinflation, hvor kravene til præstation og konkurrence vokser (Høilund & Juul, 2015, s. 142; Juul, 2017, s. 38-39). Ifølge Taylor indikerer dette, at frihedsbegrebet er blevet misforstået. Han taler om

to former for frihed: frihed og ægte frihed. Ægte frihed og autenticitetsidealet kun opnås, hvis der er tilstedeværelse af anerkendelse og meningsgivende horisonter i form af moralske fællesskaber (Juul, 2017, s. 38+41-42). Jeg argumenterer for at underviserne på STU fungerer som sådanne meningsgivende fællesskaber for de unge. Karl beskriver i ovenstående, hvordan underviserne guider ham ved aktivt at involvere sig i hans liv. Jeg tolker dette som en proces, hvor underviserne skaber rum for, at Karl kan være autentisk. Dette skyldes, at de tager højde for hans personlighed og individuelle behov i deres interaktion. Derfor ser jeg underviserne som centrale aktører i at skabe meningsfulde fællesskaber mellem underviseren og de STU-unge. I disse fællesskaber føler de unge sig set, hørt og støttet i deres personlige og uddannelsesmæssige udvikling. Underviserne tilbyder dermed en vej frem og skaber meningsfulde horisonter for de unge, hvilket er afgørende for deres selvrealisering. På denne måde redefinerer jeg Taylors begreb om ægte frihed og autenticitetsideal ved at placere det i en kontekst af undervisernes rolle på STU som meningsfulde fællesskaber. Jeg argumenterer yderligere for at undervisernes måde at tilgå de unge på er et udtryk for anerkendelse. Anerkendelsesperspektivet og betydningen af dette præsenteres i analysedel 2.

I forhold til dette delafsnit om konkurrencestaten rejser der sig en diskussion om, hvorvidt STU'ens forventninger til de unge fremmer en mere støttende og inkluderende tilgang til uddannelse, da trivsel og autenticitet prioriteres over konkurrence og præstation. Eller om denne tilgang på længere sigt gør vilkårene sværere for de unge i forhold til at begå sig på lige fod med andre unge og deltage aktivt som *soldat* i et konkurrencepræget samfund. I relation til Hartmut Rosas observation, der fremhæver, at personer med handicap måske aldrig vil være i stand til at følge med i det hektiske tempo og muligvis ikke engang forsøger sig, er det interessant at reflektere over, om STU understøtter dette ved ikke at sætte forventninger til de unge, der afspejler konkurrencestaten (Rosa, 2014, s. 72). Bidrager STU til at fastholde de unge i en position, hvor de sakker bagud i forhold til samfundets forventninger og normer? Føler nogle af de unge sig stigmatiseret og låst fast?

Mit empiriske materiale viser tydeligt, at STU forholder sig til de unges funktionsniveau og nærmest udviklingszone, hvilket synes at være trivselsfremmende. Det rejser imidlertid et dilemma om, den dualitet afsnittet har belyst mellem at modtage passende støtte og hjælp og følelsen af at blive marginaliseret i forhold til præstationskulturen og samfundet som helhed. Det kan muligvis resultere i en følelse af dissonans og marginalisering. Hvis der opstår en stor kløft mellem tilgangen på STU og samfundets normer, er det sandsynligt, at de unge vil opleve mange negative erfaringer, når de forlader

STU'en og bevæger sig videre til uddannelse og arbejde, hvor der er fravær af støtte og tilstedeværelse af pres og krav. Dette kan have store konsekvenser for de unges trivsel. Derfor er det relevant at overveje, hvor realistiske de forventninger, som STU'en sætter til de unge, er i forhold til kravene og forventningerne i samfundet som helhed. Dette vækker bekymring om, hvordan STU-unge kan navigere i et samfund, der stiller stadig højere krav, hvis de ikke gennem deres uddannelse mødes med forventninger, der afspejler virkeligheden i samfundet. Sker der her en differentiering mellem specialområdet og det normale uddannelsessystem, når forventningerne til præstationer og resultater sættes lavt på STU?

5.1.2 Præstationsorientering

I de seneste år har der været en markant udvikling, hvor betydningen af individuel præstation er blevet central i samfundsforståelsen. Dette indebærer, at individet forventes at præstere på alle livets områder, og de fleste forventer det også af sig selv. Krogh og Petersen karakteriserer individet som en transformation fra et lydighedsindivid, der underkastede sig hierarkier, til at blive et præstationsindivid. Dette indebærer, at individet nu selv skal navigere og fastlægge retningen for sit liv, hvor personens succes med at realisere sig selv i livet i høj grad afhænger af individets præstationer. Præstationskulturen har indlejret sig som en integreret del af unges dagligdag og påvirker deres trivsel samt måder, hvorpå de anskuer livet (Petersen & Krogh, 2021, s. 8-10). Kravet om præstation er indlejret i strukturerne, da det er blevet internaliseret i organiseringen af skoler og uddannelser. Logikken i præstationssamfundet afspejles i udformningen af lovgivningen og definerer rammerne for institutionerne. Præstationslogikken bliver indarbejdet i mennesker gennem deres interaktion med institutioner og lovgivning, hvilket former dem i en specifik retning (Petersen & Krogh, 2021, s. 12).

Forstået ud fra dette perspektiv ser jeg, *Lov om ændring af lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov*, der trådte i kraft juni 2023 som en påvirkning (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023b). I aftaleteksten *Aftale om flere rettigheder og bedre tilrettelæggelse af STU* fremgår det, at formålet med den nye lovgivning er at de unge skal *hurtig og godt videre* efter STU. Dette betyder skærpet opmærksomhed på tidlig afklaring og bedre overgang mellem STU og de unges fremtidige muligheder. Dette har ført til opstramning af procedurer i forbindelse med udslusning, hvor der nu skal udarbejdes et ressourcepapir, kompetencepapir og et uddannelsesbevis for hver STU-ung. I forbindelse med disse dokumenter skal de unge inddrages, med fokus på deres ønsker og behov for

fremtiden (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022, s. 4). På den måde bliver STU-unge introduceret til et sæt regler og normer, som de forventes at efterleve for at imødekomme de politiske krav. Dette sætter pres på de unge, der skal præstere for at opnå succes med deres fremtidige planer (Petersen & Krogh, 2021, s. 12-13). Det fremgår tydeligt i min empiri, hvordan de unge er bevidste om de samfundsmæssige forventninger, der stilles til dem: *”Det eneste, jeg tænker på, er at komme op til min eksamen. Så jeg kan tage min videregående uddannelse”* (Oliver, ID 96, Bilag 8). En anden unge fortæller:

[...] jeg oplevede meget tydeligt, at hvis du skal videre her i uddannelsessystemet, så skal du have en eksamen Jeg skal bare have min 9. klasse afgangseksamen. Og uden den, så er der ikke de tilbud, som jeg gerne vil have. Så det eneste jeg tænker på er de eksamener, jeg tænker på dem hele tiden, jeg har travlt med at få dem taget, for jeg skal muligvis til optagelsessamtale på HF (Ahmed, ID 66, Bilag 10, 56, 150).

Her beretter Oliver og Ahmed begge, hvordan de opfatter eksamen som den afgørende faktor for deres fremtidige planer. Eksamen bliver et symbol på muligheden for at avancere i uddannelsessystemet, hvilket afspejler hvorledes præstationskulturen påvirker deres oplevelser af hvad der forventes af dem. Dette understreger tydeligt, hvordan præstationslogikken er internaliseret i deres tankegang, hvor præstation bliver et kriterium, der filtreres ind i de unge, på trods af at det ikke altid harmonerer med deres individuelle evner.

Jeg tolker ud fra citaterne, at drengene føler at de må optræde som præstationsindivider, hvilket inkluderer: *”Vær aktiv, opsøg netværk og maksimer din tid”* (Petersen, 2016, s. 73). Ahmed og Oliver stræber efter at handle som aktive individer, der er fokuserede på deres eksamener. Derved søger de at optimere deres tid ved at gøre gennemførelsen af eksamener til deres primære mål på STU. Oliver udtrykker dette ved konstant at have eksamenerne i tankerne, mens Ahmed tydeliggør, at han kun er interesseret i fag, der er relevante for hans optagelsesprøve på HF. Derudover udtrykker Ahmed, at han har travlt, hvilket jeg tolker som et tegn på, at han har sat sig et klart mål og derfor forsøger at maksimere sin tid, så han udelukkende kan fokusere på forberedelsen til eksamenerne.

Herved synes den politiske dagsorden, *Aftale om flere rettigheder og bedre tilrettelæggelse af STU*, om at unge skal forberedes til *hurtig og god* overgang, som at være vellykket (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022, s. 4). Både Oliver og Ahmed har en tydelig plan, hvilket ifølge aftaleteksten kan sikre, at de både kommer *godt og hurtigt* videre i systemet. Aftaleteksten kan således tolkes som et tegn på, at politikerne ønsker, at de unge

skal præstere. Dette understreges af Petersen, der påpeger: *"Nutidens præstationsindivider får hele tiden at vide, at det kan lade sig gøre - eller at det bør kunne lade sig gøre"* (Petersen, 2016, s. 73). Den konstante påmindelse om muligheder og forventninger skaber et pressende miljø og en bevidstgørelse. Jeg argumenterer her for, at Ahmed og Oliver er bevidste om, at for at opnå succes i livet er det afgørende at de efterlever de normer, der gælder for præstationsindividet. Deres fokus på eksamen kommer dermed til at afspejle deres stræben efter at imødekomme præstationskulturens normer (Petersen, 2016, s. 73). Jeg tolker at Ahmed og Oliver ikke primært oplever dette pres som direkte påført af STU, men derimod som en kultur der influerer på dem fra samfundet. Dette synspunkt bekræftes af en anden ung, Karl, som udtaler følgende: *"Det kan tages med på STU'en [...]. Men det kommer ikke fra STU'en"* (Karl, ID 64, Bilag 13). Karl fremhæver her, hvordan pres og krav er noget man tager med sig, og ikke noget der kommer fra uddannelsesinstitutionen.

Dette er en meget central pointe, da præstationskulturen her ses som noget der tages med, og ikke noget der kommer fra STU. Jeg tolker dette som en opfattelse af, at STU'en ikke er et sted med høje krav, forventninger og pres. Dette indikerer, at STU bevidst forsøger at undgå at integrere præstationskulturen i deres praksis. Baseret på udtalelserne fra Oliver, Ahmed og Karl argumenterer jeg for, at præstationskulturen influerer på både de unges tankegang og handlinger, idet den er dybt forankret som en form for logik hos dem. Præstationskulturen ses tydeligt i de unge, den er indlejret i dem, de tager den med på STU. Derfor præger præstationskulturen de unges tankegang i forhold til fremtidsplaner og eksaminer, på trods af at STU er et miljø, hvor præstation ikke er i fokus. Ydermere ses at makrostrukturer som lovgivning og politiske beslutninger ubevidst kan påvirke opfattelsen af, at den eneste rigtige vej til succes er, hvis man kommer godt og hurtigt videre.

5.1.3 Livsmestring

Den centrale betydning af overgangen fra STU til videre uddannelse eller arbejde fremstår i nogle af de unges fortællinger som en reel bekymring. Denne bekymring kommer til udtryk, uanset hvor langt man er i ens uddannelsesforløb. Jasmin som går på 2. årgang, fortæller således:

Jeg er i tvivl om, hvad jeg gerne vil i fremtiden, om jeg overhovedet kan komme ind på en uddannelse. Eller vil jeg overhovedet det? Er jeg god nok til det? Skal man have eksamener til det? Alle de tanker, de kører rundt i mit hoved (Jasmin, ID 452, Bilag 11).

Ovenstående citat illustrerer Jasmins oplevelse af usikkerhed og tvivl angående hendes fremtidige uddannelses- og karrieremuligheder. Dette tolker jeg som et udtryk for, at hun har meget svært ved at navigere i uklare rammer. Hun reflekterer over adgangskrav og sin egnethed til at forfølge en uddannelse, samtidig med at hun stiller spørgsmål ved, om dette virkelig er hendes ønske. Dette indikerer en indre konflikt mellem hendes personlige ønsker og de forventninger, hun føler, der hviler på hende.

Jeg argumenterer for, at præstationslogikken er indlejret i Jasmin, og dermed påvirker hendes opfattelse af verden. Ifølge Krogh og Petersen er der i præstationssamfundet sket en forskydning, hvor noget, der oprindeligt blev startet som et frihedsprojekt, gradvist er blevet til et tvangsforhold (Petersen & Krogh, 2021, s. 12). Denne udvikling observeres tydeligt i Jasmins udsagn, hvor det tilsyneladende frie valg bliver indskrænket af det stigende pres for at komme *hurtigt og godt* ud af STU'en. Når Jasmin konfronteres med pres eller krav, som hun ikke kan overkomme, bliver det tydeligt, at hun aktivt benytter strategier til at håndtere sådanne situationer. Et begreb, der virker relevant at præsentere i denne sammenhæng, og som beskriver disse strategier, er *livsmestring*, da dette begreb kan afdække, hvordan de unge navigere i præstationskulturen.

Livsmestring er et begreb der gennem de seneste år har fået øget opmærksomhed, særlig inden for det sociale arbejde (Graversen et al., 2019, s. 238). Professor Ole Jacob Madsen beskriver konceptet livsmestring med udgangspunkt i definitionen fra det norske uddannelsesdirektorat. Livsmestring omfatter evnen til at tackle både personlige og praktiske udfordringer og beslutninger, der påvirker ens liv. Det indebærer at kunne sætte grænser samt at kunne håndtere følelser og tanker, både når man står over for modstand og sejre (Madsen, 2023, s. 2). I konteksten af begrebet livsmestring har Ole Jacob Madsen en kritisk holdning til dets rolle som løsning på udfordringerne forbundet med præstationskulturen. Madsen formidler denne kritik med udgangspunkt i en norsk kontekst, hvor han særligt fremhæver beslutningen, der blev truffet i efteråret 2020 om at integrere livsmestring som en fast bestanddel af den norske undervisning. Selvom livsmestring endnu ikke er politisk institutionaliseret som et fag i danske skoler og uddannelsesinstitutioner, viser mit empiriske materiale, at STU-unge alligevel adopterer strategier til at mestre deres liv i lyset af præstationskulturen.

Madsen påpeger, at livsmestring også kan medføre nye problemer ved at placere ansvaret hos den unge, som på egen hånd selv skal håndtere pres og stress (Madsen, 2023, s. 1+6). Dette understreges i følgende: "*It's not how you feel but how you cope with it*" (Madsen, 2023, s. 77). Fokus er ikke på hvordan individet har det, men i stedet på dets evne

til at tackle presset. Dette perspektiv indebærer en stigende grad af ansvar, der lægges på den unge selv, hvilket kan resultere i en overcentrering af individualisme, hvor ansvaret for at navigere gennem livets udfordringer hviler tungt på individet (Madsen, 2023, s. 75). Han mener ikke, at dette er vejen til at fremme bedre trivsel i præstationskulturen, og understreger, at: *"No one can find their way there alone"* (Madsen, 2023, s. 54).

Som beskrevet i ovenstående fandt jeg i mit empiriske datamateriale, at livsmestring var et centralt tema i de STU-unges tilgang til at navigere i præstationskulturen. Følgende citat beskriver hvorledes Jasmin forholder sig, når hun oplever tankemylder i forbindelse med fremtidsplaner: *"Jeg prøver altid at gå en tur og høre noget musik. Og jeg prøver at få det væk, fordi jeg ikke gider tænke på det. Ellers skriver jeg det ned i stedet for. Jeg har sådan en bullet journal"* (Jasmin, ID 454, 462, 464, Bilag 11). Jeg argumenterer for, at Jasmins beskrivelse af de konkrete tiltag, hun anvender i sin hverdag, er et eksempel på livsmestring. Hun tackler de bekymringer, hun oplever i forbindelse med fremtidsvalg, ved at høre musik, gå en tur og nedskrive sine tanker. Dette illustrerer at Jasmin på egen hånd forsøger at tackle udfordringer eller bearbejde følelser ved at anvende livsmestring. Ud fra Madsen kan man se disse handlinger som et udtryk for centrering omkring individuelle handlinger, som Jasmin tager på sig for at passe på sig selv.

Jasmin beskriver hvorledes hun ikke blot anvender enkelte redskaber, men demonstrerer en række forskellige strategier, som hun tilpasser efter situationen. Jasmin fremhæver især sin bullet journal som en måde, hvorpå hun mestrer sit liv: *"Jeg har min bullet journal ovre i mit skab [...]. Jeg har skrevet rigtig meget [...]. Jeg synes det er en god strategi at gøre det"* (Jasmin, ID 66,68,70, Bilag 11). Jasmin giver her et indblik i et konkret redskab, der hjælper hende med bearbejdning af hendes tanker, frustrationer og fremtidspres. Set i lyset af Madsens kritik af livsmestring fremstår Jasmins handling som et eksempel på den individualistiske tilgang, hvor hun påtager sig ansvaret for at håndtere sine egne udfordringer og bekymringer. I citatet beskriver Jasmin, at hun ved at anvende livsmestring, evner at tackle det pres, hun oplever i forhold til fremtiden.

Jasmin beskriver ydermere hvordan hun forholder sig, hvis der stilles for høje forventninger til hende: *"Jeg følger bare mit eget tempo. [...] hvis nogen siger jeg skal gøre det godt og hurtigt, så bliver jeg sur, det får de ikke lov til. [...] det kan jeg ikke holde ud"* (Jasmin, ID 116, 118, 120, Bilag 11). Jasmin beskriver at hun i situationer hvor der stilles krav til hende, prioriterer at arbejde i et tempo, der føles behageligt og overskueligt for hende. Derudover reagerer hun defensivt, hvis hun oplever modstand mod sin tilgang, og understreger klart, at hun ikke ønsker, at andre skal blande sig i hendes præstationsniveau.

Jeg argumenterer for at Jasmin her anvender livsmestring ved at sætte tydelige grænser for, hvor høje forventninger man kan stille til hende. Jeg tolker dette som en overlevelsesstrategi hun har udviklet for at kunne være i sit liv og beskytte sig selv i pressede situationer. Hendes udsagn om, at "*det får de ikke lov til*" og "*det kan jeg kan ikke holde ud,*" indikerer en dyb frustration over enhver form for pres, der rækker ud over hendes eget tempo og funktionsniveau. Jasmins demonstrer en form for livsmestring, der handler om at sætte grænser, som hun både kan anvende, når hun står over for praktiske og personlige beslutninger og udfordringer (Madsen, 2023, s. 2). Jasmins adfærd kan ligeledes tolkes som en kamp for anerkendelse, hvor hun kontinuerligt kæmper for at fastholde en velfungerende identitet og for at være arkitekten i sit eget liv. Anerkendelseskampen indikerer dermed, at gensidig anerkendelse ikke er en given ting, men noget Jasmin må kæmpe for (Høilund & Juul, 2015, s. 24).

Jeg argumenterer derfor for, at Jasmin ikke kan overskue den stærke vægt på individuel præstation, der hersker i præstationskulturen, og derfor anvender livsmestring som en strategi, hvor hun trækker sig fra forventninger. Jeg ser både det som et udtryk for, at Jasmin har en grad af selvbevidsthed, hvor hun kan erkende egne grænser, sætte realistiske forventninger til sig selv og handle i overensstemmelse med sin egen autenticitet. På den anden side anskuer jeg hendes defensive reaktion som en forsvarsmekanisme, hvor hun navigerer udenom ethvert form for pres eller forventning for at undgå pres og stress.

Jeg tolker dermed at Jasmin aktivt gennem livsmestring vælger at sætte grænser og prioritere sit eget velbefindende over præstationskulturens høje forventninger til individuel præstation. I overensstemmelse med Madsens argumentation, som hævder, at individet ikke alene kan navigere gennem livet, argumenterer jeg for, at de ovenstående eksempler indikerer en potentiel risiko ved at overlade alt ansvar for håndtering af præstationskulturen til Jasmin selv (Madsen, 2023, s. 54). Jasmins handlinger kan derfor ses som bekymrende og være et udtryk for, at hun har behov for ansvarlige voksne, både på STU og udenfor STU, til at guide sine valg og hjælpe med at håndtere de udfordringer og bekymringer, der opleves i præstationskulturen.

En lignende form for forsvarsmekanisme i form af livsmestring ses i de to følgende udsagn, hvor Oliver fortæller hvorledes han oplever pres og krav:

Før i tiden var jeg slet ikke sådan [når jeg oplevede pres eller krav fra min bror eller venner]. Altså, jeg begyndte med at larme og blive sur og sådan noget. [...] jeg har et

temperament, men den prøver jeg at styre, men den er lidt sværere nogle gange når jeg bliver presset. Så går jeg bare fra situation. [...] (Oliver, ID 70, Bilag 8).

Yderligere beskriver Oliver hvordan han prøver at reagere på situationer med høje forventninger ved at forholde sig roligt og acceptere, når han når sine grænser. ”[...] jeg tager det bare med ro. Altså, jeg tager det på mit eget tempo. Hvis jeg kan det, så kan jeg. Hvis jeg ikke kan, så kan jeg ikke. Altså, sådan” (Oliver, ID 82, Bilag 8). Jeg argumenterer for at dette kan ses som en form for individuel livsmestring, hvor Oliver forsøger at bevare en følelse af kontrol og autonomi over sit liv, selv i pressede situationer. Oliver beskriver, hvordan han tidligere i sit liv havde svært ved at håndtere vrede i forbindelse med forventninger fra sin bror og venner. Efter at have arbejdet med sit temperament og udviklet en strategi, hvor han går fra situationer, der bliver for pressede, har han oplevet forbedringer. Denne strategi synes at være meget gavnlig og anvendelig for Oliver.

Olivers anden udtalelse omkring tempoet og evnen til at klare eller ikke at klare en opgave indikerer en form for forsvarsmekanisme, som Oliver kan anvende i pressede situationer for at beskytte sig selv. Jeg tolker Olivers tilgang som et resultat af tidligere erfaringer med uoverskuelige krav, hvor han har oplevet uoverensstemmelse med sin faktiske kunnen, og det der forventes. Ved at han har udviklet en strategi hvor han accepterer, hvad han kan og ikke kan, giver han sig selv tilladelse til, at det er okay ikke at kunne følge med i præstationskulturen.

Jeg argumenterer for at både Olivers og Jasmins livsmestring kan ses som en beskyttelsesmekanisme mod præstationskulturen, hvis forventninger ikke er i overensstemmelse med deres individuelle behov og funktionsniveau. De oplever presset fra samfundet, som de ikke kan håndtere og i stedet for at underkaste sig det, har de udviklet strategier til at beskytte sig imod det. På den måde bliver livsmestring, et udtryk for en individuel handling, der sætter fokus på individets ansvar for sig selv.

5.1.4 Delkonklusion 1

Baseret på ovenstående analysedel er det muligt at konkludere, at de STU-unge ikke føler sig presset af STU. Der stilles ikke krav om, at de skal agere som soldater og konkurrere på lige fod med andre unge fra det normale uddannelsessystem. Det udledes derfor at konkurrencestatslogikken ikke er integreret i STU's tilgang overfor de unge, hvilket ikke er i overensstemmelse med diskursen i samfundet. I stedet ses en pædagogisk tilgang, der tager udgangspunkt i den unges nærmeste udviklingszone, hvilket de STU-unge trives med.

Samtidig støttes og guides de unge i deres valg, hvilket hjælper dem med at navigere i præstationskulturen. Underviserne bidrager således til at fremme de unges autenticitet ved at facilitere meningsfulde horisonter gennem vejledning og støtte, hvilket er retningsgivende for de unge.

Ydermere kan det konkluderes, at de unge på STU har internaliseret præstationskulturen, hvilket manifesterer sig i deres adfærd på uddannelsesinstitutionen. Dette ses i deres opfattelse af eksamen som den eneste vej efter STU, hvilket indikerer en internalisering af præstationskulturens normer og værdier. Derudover oplever de unge præstationskulturen som en kilde til pres, hvilket giver anledning til bekymringer. Når præstationskulturen bliver overvældende og overstiger deres funktionsevne, benytter de unge livsmestring som en strategi til at navigere gennem disse udfordringer. Livsmestring ses anvendt til både at håndtere tanker og følelser og til at sætte grænser. Det er tydeligt, at livsmestring udgør en strategi, hvor ansvaret rettes indad mod individet selv. Den individualiserede tilgang til livsmestring understreger den betydningsfulde rolle, som individet spiller i håndteringen af præstationskulturen.

5.2 Del 2: Betydning af anerkendelse

Dette afsnit undersøger, hvordan anerkendelse og relationer spiller en central rolle i STU-unges oplevelse af præstationssamfundet. For at forstå deres oplevelse af præstationssamfundet er det afgørende at forstå, hvordan de unge oplever anerkendelse. Anerkendelse fungerer både som et værn mod præstationspresset og som en vigtig komponent for deres trivsel. Axel Honneths anerkendelsestanke anvendes som et centralt begrebsmæssigt fundament til at belyse dette.

5.2.1 Anerkendelse på STU

For at forstå hvordan anerkendelse kommer til udtryk i de unges fortællinger, er det afgørende at definere begrebet anerkendelse. Jeg har valgt at tage udgangspunkt i filosof og sociolog Axel Honneths anerkendelsesteori. Honneth er især kendt for denne teori samt sin kritiske analyse af moderniteten (Juul, 2016, s. 610; Willig, 2006, s. 7). Hans anerkendelsesteori bygger på og udspringer af den tyske filosof G.W.F. Hegels oprindelige tanke om anerkendelse (Juul, 2017, s. 14). Anerkendelse forstås som et grundlæggende menneskeligt behov og som en forudsætning for individets selvrealisering (Juul, 2016, s. 610). Dermed ses anerkendelse som et grundvilkår for at opnå det gode liv (Willig, 2003, s.

12). Anerkendelse kan ikke opnås isoleret af et individ selv og indebærer en gensidig dynamik. Professor Søren Juul udtrykker det således: *"Anerkendelse forudsætter en anden, som anerkender og bekræfter mig i de forestillinger, jeg har om mig selv"* (Juul, 2017, s. 46). Dette betyder at individets selvforståelse og identitet er tæt knyttet til andres anerkendelse af ens værdi og identitet. Uden denne bekræftelse fra andre er det umuligt at udvikle en sund identitet, da identiteten er afhængig af interaktioner med *"betydningsfulde andre"*. Dette understreger vigtigheden af, at individet stræber efter at etablere gensidige anerkendelsesrelationer, idet individets opnår sin fulde menneskelighed gennem samspillet med andre (Juul, 2017, s. 12+46; Willing, 2006, s. 7).

I et samfund, hvor præstationer står som en central værdi, er anerkendelse tæt knyttet til individets evne til at levere resultater. Den kontinuerlige forventning om succes lægger en betydelig byrde på individet, hvor opnåelse af præstationer bliver en afgørende faktor for at opnå anerkendelse (Görlich et al., 2022, s. 111). Personer, der demonstrerer talent og engagement i deres bestræbelser på succes, bliver betragtet som værdige til anerkendelse (Petersen, 2016, s. 67). Dette gør at anerkendelsesbetingelserne bliver dårlige for unge, der ikke har de samme vilkår for at præstere (Juul, 2017, s. 49).

Baseret på mit første analyseafsnit, fremgår det tydeligt, at de STU-unge ikke præges af en præstationskultur via underviserne. Dette understøtter mit fund af at anerkendelse på STU ikke hænger sammen med præstation. Det, der går igen i mine interviews, er at samtlige af de unge beskriver en form for særlig tilrettelagt hjælp og støtte, som de ikke har erfaret fra deres tidligere specialskoler. Dette blev blandt andet belyst under det første fokusgruppeinterviews, hvor fire piger blev spurgt, om de tidligere havde oplevet lignende hjælp og støtte som på STU: [...] *det har jeg ikke oplevet andre steder [de tre andre piger nikker]. Nej, der har de ikke rigtigt taget hensyn til det* (Melissa, ID 186, Bilag 5). Og en anden pige Jasmin tilføjer: *Heller ikke da jeg gik på FGU* (Jasmin, ID 187, Bilag 5). Melissa uddyber: *Jeg har en aftale med min kontaktlærer, hun kommer og spørger mig, om jeg har det godt en gang imellem [smiler]* (Melissa, 188, Bilag 5). Melissa og Jasmin fremhæver, at den måde, de bliver mødt på STU, er unik og adskiller sig fra deres tidligere oplevelser fra andre skoler. Jeg tolker Melissas første udsagn som en indikator på, at hun ikke tidligere har oplevet, at der er blevet taget hensyn til hendes særlige behov. Jeg argumenterer for, at grunden til at Melissa oplever dette på STU, er fordi hun føler sig anerkendt for den hun er. Ud fra Honneths perspektiv bliver hun ikke blot set, men derimod synliggjort af underviseren, der ser hende som et individ med en enestående personlighed.

Honneth anvender begreberne *erkendelse/anerkendelse* og *se/synlig*. Hvis en person kun bliver *set* og *erkendt* i fysisk forstand, kan det føre til usynlighed og dermed manglende anerkendelse af dennes værdi og unikke karakter. Ifølge Honneth handler anerkendelse og synlighed om, hvordan gensidig tilkendegivelse af anerkendelse mellem mennesker opstår, gennem både verbale og nonverbale udtryk (Høilund & Juul, 2015, s. 29). Melissas udsagn om hendes kontaktlærer, der regelmæssigt spørger til hendes trivsel, tolker jeg som et eksempel på anerkendelse. Kontaktlærerens interesse og omsorg for Melissas velbefindende går ud over blot fysisk observation. Jeg argumenterer for, at dette udgør et gensidigt forhold, hvor både underviseren og Melissa er synlige for hinanden. Denne tolkning er baseret på Melissas kropssprog, især hendes smil og tydelige glæde, når hun beskriver den ordning, de har etableret.

Jeg tolker Jasmins bidrag til samtalen som en indikation på, at hun, ligesom Melissa, føler at STU er det første sted, hvor der bliver taget hensyn til hendes behov. Hun sammenligner denne oplevelse med sin tidligere skoleerfaring på FGU, hvor hun gennemførte et toårigt uddannelsesforløb. Jeg argumenterer for, at Jasmins deling af denne oplevelse antyder, at hun ikke følte sig tilstrækkeligt støttet og anerkendt på FGU, da hun ikke oplevede et givende og gensidigt anerkendelsesforhold med de voksne. Med indsigt i Jasmins udfordringer, som relaterer sig til hendes indlæringsvanskeligheder, tolker jeg, at disse udfordringer kan være årsagen til, at hun ikke følte sig anerkendt på FGU. Det er muligt, at hendes præstationsniveau ikke blev forstået eller værdsat på samme måde som på STU. På FGU var fokus rettet mod at forberede unge til videre uddannelse og det faglige niveau var højere, hvilket muligvis skabte et miljø præget af præstationskultur. Jasmin beskriver ikke denne oplevelse nærmere, men i det individuelle interview åbner hun yderligere op og giver eksempler på, hvordan hun på STU oplever en anderledes og mere tilpasset tilgang:

Min kontaktlærer sagde til mig, at jeg havde gjort det godt. Det var fordi der var et kursusforløb jeg ikke havde lyst til at være med til og så fortalte jeg hende hvad jeg mente og følte. Så sagde hun bare til mig, det er mega godt klaret [...] (Jasmin, ID 410, bilag 11).

I forlængelse af dette deler Jasmin, hvordan underviserens respons påvirkede hende:

”Jeg bliver glad indeni. Der er ikke så mange, der plejer at sige det til mig. Så det overrasker mig også lidt [Smiler] ” (Jasmin, ID 412, Bilag 11). Jasmins oplevelse af at blive set og anerkendt for hendes mod til at sige fra over for noget, hun ikke havde lyst til at deltage i,

illustrerer en proces med at blive synliggjort som et individ. Hendes ærlige deling af følelser og holdninger afspejler et gensidigt anerkendelsesforhold. Hun fornemmer anerkendelse i sin kontaktpersons kropssprog, hvilket hun reflekterer tilbage til kontaktpersonen. Den bekræftelse, Jasmin modtager for sine handlinger, bidrager til hendes identitetsdannelse ved at bekræfte hende som et individ. Dette eksempel understreger, at STU faciliterer præstationsfrie rum, hvor anerkendelse ikke er betinget af præstation, men snarere af indsats og autenticitet. Ytringer om følelser og holdninger opfattes på STU som en naturlig del af læringsprocessen og mødes ikke med kritik, men derimod med anerkendelse (Petersen & Krogh, 2021, s. 65). Jasmin bliver mødt som et unikt individ med en personlighed, hvor hendes evne til at sige fra også bliver positivt anerkendt af underviseren.

Underviseren bliver *en betydningsfuld anden* for Jasmin, idet denne anerkendelse og bekræftelse fra underviseren hjælper Jasmin med at forstå og værdsætte sig selv bedre. Gennem denne interaktion formes Jasmins selvopfattelse og identitet på en sund måde. Dette eksempel med Jasmin demonstrerer den signifikante indflydelse, som anerkendelse og synlighed har på individets selvforståelse og identitetsdannelse (Juil, 2017, s. 46). Det er tydeligt, at Jasmins reaktion på denne oplevelse af anerkendelse har haft en dyb indvirkning på hende. Dette udtrykkes gennem hendes brede smil og beskrivelsen af at ”*blive glad indeni*”. Jeg tolker denne oplevelse som et tegn på, at den er blevet internaliseret som en positiv erfaring og er blevet integreret i hendes personlige udvikling.

Denne oplevelse adskiller sig fra den selvopfattelse, hun tidligere har haft. Dette fremgår af hendes beskrivelse af, hvordan hun overraskes af den anerkendelse hun modtager fra underviseren. Hun opfatter normalt ikke sig selv som en person, som får anerkendelse fra andre. Følgende citat indikerer at Jasmins kontaktlærer har bidraget til en ændring i Jasmins selvopfattelse, idet hun nu føler sig anerkendt for den hun er. Jasmin omtaler hendes personlige udvikling på STU flere gange gennem interviewet:

[...] sidste år var jeg lidt mere indelukket. Jeg har været ensom næsten hele mit liv, indtil jeg begyndte at snakke med nogen. [...]. Jeg var den generte type der sad over i hjørnet og ikke snakkede med nogen. [Nu] går jeg over til dem [de andre STU-unge] og snakker til dem, om jeg må være med [...]. Det er det, jeg øver mig på. Det er det, der er mit mål (Jasmin, ID 352, 50, 282, 284, Bilag 11).

Ud fra Honneths anerkendelsesteori kan Jasmins udtalelse tolkes som en rejse fra usynlighed mod synlighed og anerkendelse (Høilund & Juul, 2015, s. 29). Jasmin beskriver, hvordan hun tidligere følte sig indelukket og ensom, hvilket kan ses som en form for usynlighed, hvor

hendes personlighed og værdi ikke blev anerkendt af andre. Ved at begynde at interagere med andre, søger Jasmin at blive synlig og anerkendt af andre unge på STU. Hendes ønske om at deltage aktivt i fællesskabet og hendes mål om at "øve sig" og være mere social indikerer en længsel efter at blive set og værdsat af andre. Dette kan tolkes som en kamp for anerkendelse, hvor Jasmin søger at opnå en identitet og et godt liv gennem social interaktion og anerkendelse fra sine jævnaldrende. Jeg tolker denne udvikling hos Jasmin som et resultat af den støtte og anerkendelse, hun modtager fra underviserne på STU, samt det miljø, der tilbyder et præstationsfrit rum. Det er i denne kontekst, hvor hun føler sig set og anerkendt for den hun er, at Jasmin oplever muligheden for personlig vækst og transformation.

At Jasmin tidligere sad alene i hjørnet, kan tolkes som et udtryk for hendes følelse af utilstrækkelighed og frygt for at lave fejl eller ikke leve op til forventningerne i præstationssamfundet. Dette kan have ført til en selvvalgt isolation som et forsøg på at undgå eventuelle negative reaktioner fra andre. Hendes tidligere adfærd antyder, at hun følte sig uværdig til anerkendelse og blev presset til at præstere på et niveau, hun grundet sine indlæringsvanskeligheder ikke var i stand til at opnå. Nu, hvor Jasmin ikke længere føler sig bundet af disse præstationskrav, har hun mulighed for at være mere autentisk og deltage i fællesskabet på egne vilkår. Dette betyder, at hun ikke længere behøver at opretholde en facade for at opnå anerkendelse, men i stedet kan være sig selv uden frygt for dømmende eller negative reaktioner. Det præstationsfrie rum på STU og anerkendelsen fra underviserne giver hende mulighed for at udforske og udvikle sin personlige identitet. Jeg argumenterer for, at Jasmins udvikling repræsenterer en signifikant transformation fra en tilstand af følelsesmæssig usynlighed til en følelse af synlighed.

Ud fra Melissas og Jasmins beskrivelser af deres oplevelser af anerkendelse på STU finder jeg det relevant at inddrage én af Honneths tre anerkendelsesformer. Honneth identificerer tre typer anerkendelse: *kærlighed*, *retslig anerkendelse* og *social værdsættelse*, som er afgørende for, at individet opnår en succesfuld identitetsdannelse. I dette analyseafsnit vil alle tre anerkendelsesformer blive præsenteret, og i denne sammenhæng vurderer jeg, at den *sociale værdsættelse* er særligt relevant at anvende. Den sociale værdsættelse refererer til individets behov for at blive anerkendt og værdsat af samfundet for sine personlige egenskaber og værdier. Denne form for anerkendelse er særligt væsentlig i nutidens samfund, hvor der ses en stigende individualiseringstendens. Når individet føler sig anerkendt som en værdifuld person, styrkes dets evne til at agere og deltage aktivt i samfundet. Endvidere er den *sociale værdsættelse* dybt forbundet med solidaritet, da den udtrykker en værdsættelse af fælles mål og værdier (Høilund & Juul, 2015, s. 27-28).

Ud fra min analyse argumenterer jeg for, at både Melissa og Jasmin opnår at få opfyldt anerkendelsesbehovet, *den sociale værdsættelse*, gennem en gensidig anerkendelsesrelation med en underviser på STU. Det fremgår tydeligt af mit empiriske materiale, at der hvor de unge oplever den *sociale værdsættelse* primært er i interaktion med en underviser eller kontaktlærer, hvilket yderligere understreges af følgende citat:

Jeg er tilfreds med det, de giver. De hjælper mig med det, jeg har brug for hjælp til. [...] jeg kunne ikke være mere taknemmelig. Især med de lærere. Jeg trives godt med dem. [...]. Og så jeg vil gerne anbefale andre folk, hvis de har det svært, så synes jeg, de skal starte på STU. [...] (Oliver, ID 177, 179, Bilag 8).

Citatet viser, at Oliver føler sig tilfreds og taknemlig over den støtte og hjælp, han modtager på STU. Med flere forskellige diagnoser og tidligere skoleskift, blandt andet et afbrudt FGU-forløb, repræsenterer Oliver en person med betydelige udfordringer. Alligevel beskriver han en følelse af at være synlig og anerkendt på STU, hvor han oplever en gensidig anerkendelsesrelation med flere undervisere, som bekræftes af hans udtryk ”*især med de lærer*”. Ifølge Honneth er den sociale værdsættelse dybt forbundet med solidaritet, da den udtrykker en anerkendelse af de fælles mål og værdier, som samfundet deler (Høilund & Juul, 2015, s. 28). I Olivers tilfælde betyder det, at underviseren og Oliver deler fælles mål og værdier. Igennem denne solidaritet er der større mulighed for, at han kan udvikle sig og trives på STU. Når han bliver værdsat og anerkendt for sine individuelle egenskaber og værdier, bidrager det også til opbygningen af en følelse af fællesskab og samhørighed mellem underviser og Oliver. Hans beskrivelse af at få den nødvendige hjælp tolker jeg som en manifestation af *social værdsættelse*, hvor hans identitet og værdier bliver bekræftet og støttet i deres vækst og udvikling (Juul, 2017, s. 46).

Gennem beskrivelsen af Olivers oplevelse af at blive socialt værdsat bliver det tydeligt, hvordan *retslig anerkendelse* udgør et vigtigt element i hans oplevelse af social værdsættelse og trivsel på STU. Den *retslige anerkendelse* udgør en anden central komponent i Honneths teori om de tre behov for anerkendelse. *Retslig anerkendelse* indebærer, at individets rettigheder kun har gyldighed, hvis de anerkendes som sådan. Dette betyder, at ethvert samfundsmedlem skal behandles lige og være underlagt den samme lovgivning samt modtage ensartet behandling fra retssystemet i praksis. Gennem denne ligestilling opnår individet anerkendelse for dets rettigheder og værdi, hvilket muliggør udviklingen af autonomi og evnen til at deltage aktivt i samfundets retsfællesskaber (Høilund & Juul, 2015, s. 27).

Jeg tolker ud fra citatet, at Oliver føler han får hjælp, der matcher hans individuelle kvalifikationer og behov, baseret på hans erfaring med at modtage den nødvendige støtte. Dette er i overensstemmelse med STU-loven og illustrerer, hvordan Oliver får behovet for retslig anerkendelse opfyldt (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023f). Olivers udtryk for tilfredshed og taknemmelighed kan indikere, at han føler, at hans rettigheder bliver respekteret. Samtidig afspejler det også en tillid til, at underviserne tilbyder ham den hjælp, han har ret til.

Det er her væsentligt at understrege, at den retslige anerkendelse ikke er et direkte tema eller et emne, som de unge i mit empiriske materiale eksplicit diskuterede i forhold til love eller principper om ligebehandling. Ikke desto mindre argumenterer jeg for, at den sociale værdsættelse de oplever i en gensidig relation med underviserne, antyder en form for retfærdig behandling og anerkendelse som ligeværdige individer i overensstemmelse med lovgivningen.

Derfor ræsonnerer jeg mig frem til, at den retslige anerkendelse udgør et fundament, der muliggør Olivers oplevelse af social værdsættelse. Når Oliver føler, at hans rettigheder bliver respekteret og han bliver behandlet retfærdigt, bliver det lettere for ham at indgå i gensidige relationer med sine undervisere. Denne følelse af retfærdighed danner grundlaget for tillid og respekt i interaktionen med underviserne, hvilket åbner døren for social værdsættelse. Med andre ord skaber den retslige anerkendelse et gunstigt miljø, hvor Oliver kan føle sig værdsat og anerkendt af sine undervisere og dermed opnå social værdsættelse.

Således oplever han både gennem social værdsættelse, retslig anerkendelse og udviklingen af autonomi, en proces med selvforståelse og identitetsdannelse. Hans vilje til at anbefale STU til andre vidner om, at han ser institutionen som et sted, hvor både han og andre med lignende udfordringer anerkendes og værdsættes både som mennesker og i overensstemmelse med lovgivningen.

Citatet fra Oliver reflekterer ligeledes hans mentale trivsel. Mental trivsel indebærer en tilfredsstillende tilstand, hvor individet kan realisere sit potentiale, håndtere hverdagens udfordringer og pres samt engagere sig i sociale fællesskaber med andre (Halmø Terkelsen, 2018, s. 4). Jeg tolker Oliver som værende i en tilstand af velbefindende, baseret på hans udsagn, *"jeg er tilfreds med det de giver"*. Derudover tolker jeg, at når Oliver føler sig støttet og får tilstrækkeligt med hjælp, styrker det ham til at udfolde evner og håndtere udfordringer, hvilket er en vigtig komponent i mental trivsel. Ydermere er deltagelse i fællesskaber af betydning for mental trivsel. Olivers tilknytning til underviserne viser sig at være afgørende

for både hans *sociale værdsættelse* og hans mentale trivsel. Det ses tydeligt, at når de unge føler sig retsligtanerkendte og værdsatte af underviserne, opfylder det ikke kun deres behov for *social værdsættelse og retslig anerkendelse*, men det afspejler også deres mentale trivsel. Dermed kan undervisernes *sociale værdsættelse* samt *retslig anerkendelse* ses som en vigtig faktor i opnåelsen af mental trivsel hos de unge på STU.

Udover den tilfredshed og anerkendelse, som ses blandt de studerende i forhold til underviserne, viser min empiri desuden, at underviserne er meget tilgængelige for de unge. Dette understreges af udsagn fra en af de studerende, der deler:

[...] jeg kan tage fat i alle lærerne. [...]. Fordi, at alle her, vi kender på en måde hinanden, fordi det er sådan, at man er det samme sted. Så man kan jo bare hive fat i en, og så kan man stadig snakke om, hvad man vil (Isak, ID 194, Bilag 7).

Isak deler, at han er tryk ved at kontakte enhver lærer på skolen. Dette korresponderer med resultaterne fra *Evalueringsrapport af Særlig Tilrettelagt Ungdomsuddannelse*, hvor 86% af de studerende, der deltog i STU-programmer altid følte, at der var tilgængelig hjælp på STU. Derudover fremhævede rapporten, baseret på målinger af de unges glæde, ro, aktivitet, friskhed og daglige interesser, at STU-programmet, bidrager positivt til de unges trivsel (Undervisningsministeriet, 2017, s. 52+56).

Dette positive bidrag til trivsel reflekteres ligeledes i Isaks udsagn. Her argumenterer jeg for, at tilgængeligheden af hjælp til Isak, når han har behov for det, har en positiv indvirkning på hans humør og bidrager til at skabe ro og en afslappethed hos Isak. Dermed udgør STU et roligt miljø, hvor der er plads til at trives og være glad. Isak behøver ikke at bekymre sig om sine udfordringer, da der altid er en underviser han kan gå til, hvis han har behov for støtte i en presset situation.

Et særlig interessant fund, som er kommet frem i denne analyse er at de unge på STU fremhæver, at *social værdsættelse* opstår i interaktionen med underviserne. Dette anerkendelsesbehov er tæt forbundet med deres relation til underviserne og ikke til venskaber eller andre fællesskaber på STU. Jeg argumenterer for, at dette fund er med til at belyse og til at forstå målgruppen STU-unge, som er en særdeles heterogen gruppe. Blandt de unge fra STU i hovedstadsområdet træder en tydelig variation frem i forhold til de udfordringer, de står overfor, herunder autisme, ADHD, OCD samt sjældne syndromer og indlæringsvanskeligheder.

Denne diversitet afspejles også i det indsamlede datamateriale, hvori det fremgår, at disse unge har varierende oplevelser i forhold til etablering af venskaber og tilhørsforhold til

fællesskaber. En betydelig del af de unge rapporterede om mangel på venner og fravær af deltagelse i fritidsaktiviteter. Enkelte af de unge jeg interviewede, havde et liv som var fyldt med fritidsjob, venner og fester, men for størstedelen var dette ikke tilfældet. Ikke fordi de ikke har lyst, men fordi de ikke kan. Dette illustrerer et ungdomsliv som på mange måde adskiller sig fra normalen.

Jeg tolker derfor dette fund som et udtryk for, at de unges særlige udfordringer er en væsentlig faktor for, hvorfor de primært søger at opnå social værdsættelse gennem deres relation til underviserne. De unge på STU kan have individuelle behov og udfordringer på grund af deres diagnoser og funktionsnedsættelser, som kan påvirke deres evne til at etablere og vedligeholde relationer til deres medstuderende. Dette kan resultere i, at de gang på gang oplever, at anerkendelsen ikke er gensidig, og at de dermed føler sig usynliggjort. Man kunne også have en formodning om, at de STU-unge kunne have en følelse af, at der i fællesskaber forventes at man præsterer for at kunne blive anerkendt som en værdifuld person.

I interaktionen med underviseren er der præstationsfrihed, som gør at de ikke skal præstere for at blive anerkendt. Samtidig er anerkendelsesforholdet gensidigt, men med høj grad af støtte, forståelse og anerkendelse fra deres undervisere. Dette skyldes, at underviserne ofte er bedre rustet til at imødekomme de unges behov og forstå deres individuelle udfordringer. Da alle mennesker har behov for anerkendelse, er det forståeligt, at de unge med mange forskellige udfordringer primært oplever at opnå denne anerkendelse gennem deres relation til underviserne (Juul, 2016, s. 610). Dette rejser et interessant spørgsmål, om hvorvidt disse unge med særlige behov oplever den samme grad af social værdsættelse i samfundet uden for STU'en? Anerkendes de som værdifulde mennesker andre steder end på STU? Bliver de værdsat for deres bidrag og inkluderet i et samfund, der ikke er skræddersyet til deres behov?

5.2.2 Anerkendelse i familien

Et gennemgående tema i mit empiriske materiale var, at de STU-unges familier havde stor betydning for de unges liv og opnåelse af anerkendelse. En variation af familiemedlemmer, herunder forældre, søskende og bedsteforældre, fremstår som afgørende relationer i de unges liv. For nogle af de interviewede unge er det et specifikt familiemedlem, der fremstår som særligt betydningsfuldt, mens andre beskriver tætte relationer til flere familiemedlemmer. Derudover er der en betydelig variation i de unges opvækst og levevilkår. På trods af disse

forskelle er der enighed blandt de unge om, at deres relationer til familien udgør en uomgængelig del af deres livsgrundlag.

I det følgende fortæller Isak hvem han snakker med, hvis noget er svært: *"100. Det er mine forældre jeg kontakter hvis jeg har det svært. [Og] min lillesøster er skidegod at snakke med. [...]. Og jeg elsker hende. Altså over hele jorden... Det viser jeg hende [smiler]"* (Isak, ID 64,274,278, Bilag 7). Citatet illustrerer tydeligt den dybe forbindelse, som Isak har til sin familie, hvor han identificerer sine forældre og lillesøster som centrale støtter i sit liv. Hans udtalelse om, at det *"100"* er hans forældre, han kontakter, når han har det svært, indikerer den betydelige rolle, som forældre har i hans liv.

Dette kan relateres til Honneths teori om anerkendelsesbehov, som jeg tidligere i denne analysedel har præsenteret. Isaks beskrivelse af sin families støtte og kærlighed afspejles særligt det første behov for anerkendelse - *kærlighed*. Ifølge Honneth handler dette behov om samspillet mellem primære relationer i familien, eksempelvis imellem barn og forældre. Når barnet oplever ubetinget kærlighed og accept fra sine nærmeste, får det tillid til sig selv og andre. Det føler sig værdifuldt og elsket, selv når det begår fejl eller oplever udfordringer. Dette danner grundlaget for en sund selvrelation og giver individet modet til at udforske verden, opbygge relationer og deltage aktivt i samfundet (Høilund & Juul, 2015, s. 27).

Isak føler sig anerkendt og synliggjort af sin familie, hvilket fremgår i hans udtalelse omkring 100 procent opbakning fra sine forældre samt hans forstående lillesøster. Ud fra dette ses behovet for kærlighed opfyldt. Når dette behov er opfyldt, antyder Honneth, at individet føler sig mere sikker og støttet i at udforske verden, og muligheden for at begå fejl bliver mindre afskrækkende.

Ifølge Taylor er opnåelsen af anerkendelse, sådan som det illustreres i eksemplet med Isak, af afgørende betydning for opnåelsen af autenticitetsidealet og ens selvrealisering (Juul, 2017, s. 38). Dette skyldes, at anerkendelse ikke blot er en erkendelse, men en proces hvor individet føler sig synliggjort og derfor integrerer anerkendelse i deres selvforståelse. Når Isak føler sig anerkendt af sin familie, får han ikke kun en følelse af at være synlig og værdsat, men det styrker også hans selvværd og giver ham tillid til at forfølge sine interesser og mål (Høilund & Juul, 2015, s. 27+29).

Ligeledes beskriver en anden ung, Oliver, hvordan familien er central og betydningsfuld for hans liv:

Min mor er meget lige ud, hun siger til mig, at så længe du vil det, så gør du det bare. Altså, det er dit eget tempo det er dit liv. Når jeg snakker med hende, så er hun meget sådan forstående. Hun lytter til mig [...] (Oliver, ID 84, 203, 385).

Oliver deler, hvordan han har et nært forhold til sin mor, hvor de kan kommunikere ærligt om alt. Han føler sig synlig, når han oplever, at hun lytter og er forstående over for de valg, han træffer i livet. Dette giver ham en følelse af ubetinget kærlighed og accept. Jeg tolker dette som et tegn på, at selvom Oliver begår fejl og står over for store udfordringer på grund af sine diagnoser, føler han sig stadig værdifuld og elsket. Denne beskrivelse af Olivers forhold til sin mor indikerer, at han får opfyldt Honneths anerkendelsesbehov *kærlighed* gennem denne relation.

Ifølge Honneth føler individet sig mere sikker på at udforske verden og opbygge relationer, og frygten for at begå fejl mindskes, når behovet for *kærlighed* er opfyldt (Høilund & Juul, 2015, s. 27). På baggrund af ovenstående argumenterer jeg for, at når de STU-unge får opfyldt anerkendelsesbehovet for kærlighed, fremmer det en mere åben tilgang til at etablere relationer med underviserne og derigennem få behovet for social værdsættelse realiseret.

Dette analyseafsnit bidrager til at forklare, hvorfor de unge på STU oplever præstationssamfundet som de gør. Jeg argumenterer for, at synligheden og den sociale værdsættelse fra deres undervisere samt anerkendelsen fra deres familier beskytter dem mod præstationssamfundet. De mødes ud fra deres individuelle forudsætninger, tempo og ressourcer og ikke som præstationsindivider. Derfor ser jeg en klar sammenhæng mellem den anerkendelse, de oplever på STU og hos deres familier, og deres oplevelse af og navigation i præstationssamfundet. De unge kan altid gå til en underviser eller forældre, som lytter, når de eksempelvis føler sig usikre omkring valg.

5.2.3 Delkonklusion 2

I dette analyseafsnit er det blevet belyst, at de STU-unge gennem betydningsfulde relationer til deres familie og undervisere føler sig synliggjorte og anerkendte. *Den betydningsfulde anden*, som er afgørende for opnåelse af anerkendelse, udgøres af de unges familier og undervisere, som bekræfter deres værdi og støtter dem i udviklingen af deres identitet.

På den måde får de unge Axel Honneths tre behov for anerkendelse opfyldt. De unge oplever, at anerkendelsesbehovet for kærlighed bliver opfyldt i deres familier, hvor de føler sig synlige og ubetinget elsket og værdsat, uanset deres særlige behov. Derigennem

udvikler de tillid til sig selv og mod på at opbygge relationer til andre, hvilket danner grundlaget for at de kan opnå retslig anerkendelse og social værdsættelse i deres undervisningsmiljø. Retslig anerkendelse opnår de unge gennem underviserne, som gennem deres tilgang til de unge, viser at de praktiserer STU-loven. Herigennem styrkes de unges udvikling af autonomi og gør det nemmere for dem at deltage aktivt i relationer med deres undervisere. Den sociale værdsættelse får de unge opfyldt gennem relationer til deres undervisere, hvor et gensidigt anerkendelsesforhold trives. Det fremgår tydeligt at underviserne fungerer som et vigtigt fællesskab for de unge, da de på grund af deres særlige behov har svært ved at etablere relationer og opnå anerkendelse fra deres medstuderende.

Hermed konkluderer jeg, at de tre anerkendelsesbehov gensidigt påvirker hinanden og har en betydelig indflydelse på de STU-unges identitetsdannelse. Samtidig er det tydeligt, at anerkendelse spiller en afgørende rolle i de unges oplevelse af et præstationssamfund. Gennem en anerkendende tilgang, hvor de unge mødes i deres eget tempo og støttes i deres valg og fravalg, mindskes følelsen af præstationspres. Tilgængeligheden af forståelse og støtte fra både undervisere og familie muliggør, at de unge bedre kan håndtere udfordringerne fra præstationskulturen.

5.3 Del 3: STU-unges følelse af at være udenfor normaliteten

Dette afsnit undersøger STU-unges oplevelse af opdelingen mellem det specialiserede og det normale system. Det viser, hvordan de unge er bevidste om samfundets fokus på præstation og konkurrence, og hvordan det får dem til at føle sig som afvigere fra det normale. Samtidig belyser afsnittet hvordan de unge navigerer og håndterer det at være afviger i et præstationssamfund på forskellig vis.

5.3.1 Unge med særlige behov

I de to ovenstående analyseafsnit fremgår det tydeligt, at de unge på STU ikke oplever høje forventninger eller krav fra underviserne. Snarere oplever de et miljø, hvor de bliver anerkendt som individuelle, værdifulde individer. Samtidig står det klart, at de unge har internaliseret præstationskulturen og har deres egne forventninger om at præstere i tråd med den dominerende diskurs i samfundet, der fokuserer på præstation og konkurrence. Denne dualitet stiller de unge over for et dilemma. På den ene side føler de sig anerkendt og mødt ud fra deres individuelle behov på STU og hos deres familier, mens de på den anden side konfronteres med en diskurs om konkurrence og præstation, hvor de føler sig udenfor.

For at belyse denne problematik vælger jeg at inddrage sociolog Howard S. Beckers afvigerteori, for derigennem at forstå, hvordan samfundets normer og krav kan skabe en følelse af afvigelse hos et individ, der ikke passer ind i det forventede mønster (Becker et al., 2020, s. 12). I relation til nærværende opgave forstås "normer og værdier" ud fra den herskende diskurs i samfundet om præstation og konkurrence, hvor præstationskulturen er indlejret (Petersen, 2016, s. 55; Petersen & Krogh, 2021, s. 8). Beckers teori fokuserer på, hvordan samfundet skaber afvigelser, ved at sociale grupper fastsætter og håndhæver de normer og værdier der er i samfundet. Når disse regler overtrædes, bliver individet stemplet som afviger fra samfundet og får dermed tildelt en etiket. Igennem denne proces internaliserer individet omgivelsernes stigmatisering, hvilket påvirker deres personlighed og selvopfattelse (Juul, 2016, s. 609). Ifølge Becker er afvigelse ikke knyttet til individets handlinger, men et resultat af hvordan andre anvender og håndhæver regler. Becker udtrykker det således: *afvigende adfærd er adfærd, som mennesker betegner som afvigende* (Becker et al., 2020, s. 27-28).

Gennem interviewene med de STU-unge beskrev de alle på forskellig vis, hvordan de oplever en dobbelthed mellem deres individuelle behov og oplevelsen af at være anderledes i forhold til normaliteten. En ung, Isak, beskriver det således: *"Og det er måske sværere for os [autister], fordi vi går meget op i noget andet. [...]. Vi har haft sværere med at tage fag, fordi vi har haft så mange andre ting, vi skulle bruge hjælp til "* (Isak, ID 92, Bilag 7). Isak beskriver her, hvordan hans autisme har medført, at han har fokuseret på andre interesser og behov, hvilket har gjort det svært for ham at følge med i traditionelle faglige aktiviteter. Jeg observerede lignende beskrivelser i mit empiriske materiale, som antyder, at citatet afspejler en bredere problematik blandt STU-unge. De har gennem deres skoletid stået over for en række udfordringer, herunder vanskeligheder med at opbygge relationer og koncentrationsbesvær. Disse udfordringer har krævet så meget af deres opmærksomhed, at der ikke har været tilstrækkelig plads til det faglige.

Jeg tolker Isak udsagn som et udtryk for en frustration over, at hans adfærd ikke svarer til den "normale" forventning om at følge med i faglig undervisning. Ved at nævne "os" antyder Isak en bevidsthed om, at han og andre med autisme adskiller sig fra normen. Isak har gennem hele sin skolegang været i det specialiserede system, men han har siden han var lille interageret med normalsystemet gennem forskellige fritidsaktiviteter. Jeg tolker, at han sandsynligvis har oplevet, at præstationskulturen bliver praktiseret af sociale grupper gennem disse aktiviteter, og at dette har været i konflikt med hans egen adfærd og interesser, hvilket har bidraget til hans opfattelse af sig selv som en afvigende person.

En anden ung, Ella, står også over for udfordringer relateret til hendes særlige behov. Hun har levet hele sit liv i det specialiserede system og oplever, hvordan hendes komplekse udfordringer ikke stemmer overens med forventninger fra samfundet: *"Man skal have et arbejde. Man skal kunne fungere som alle andre. Selvom man måske ikke kan [...]"* (Ella, ID 16, Bilag 5). Ydermere forklarer Ella hvilke tanker det får frem i hende:

Jeg tænker, hvorfor kunne man ikke bare være ligesom dem, man ser? Eller hvorfor kunne man ikke bare være normal? Eller, jeg ved godt, at ordet normalt ikke findes, men hvorfor kunne man ikke bare holde op med at have de udfordringer man har (Ella, ID 125, Bilag 5).

Her beskriver Ella, hvordan hun ikke føler sig normal i forhold til andre, og hvordan hun føler sig udenfor. Hendes udtryk *"være ligesom dem"*, tyder jeg som værende en beskrivelse af andre unge, der ikke har særlige behov. Citaterne illustrerer at hun befinder sig i en konstant kamp mellem ønsket om at passe ind og ønsket om at acceptere sig selv som hun er. Jeg tolker ud fra Ellas udsagn, *"man skal kunne fungere som alle andre. Selvom man måske ikke kan"*, som et udtryk for, at hun føler at hun er blevet *afsløret* i at være anderledes.

Ifølge Becker afslører individet sig selv, når det bryder med regler og normer i samfundet, hvilke er en indikation på en begyndende afvigende karriere. Jeg argumenterer for, at Ella har påbegyndt en afvigende karriere, baseret på hendes beskrivelse, om ønsket om bare at være normal ligesom alle andre. Dette antyder, at hun har internaliseret samfundets negative forventninger i forbindelse med sin adfærd, og derfor ser sig selv som en afviger (Becker et al., 2020, s. 12+48).

Den samme følelse af at være anderledes og ikke passe ind i samfundet reflekteres i tidsskriftet Ungdomsforskning *Ung med handicap*. Her beskrives det, hvordan personer med særlige behov konstant oplever følelsesmæssig stigmatisering. Artikel påpeger at det bliver særligt udfordrende, når handicappet er skjult, hvilket er tilfældet for de fleste unge på STU i hovedstadsområdet, fordi de ser *"almindelige"* ud. Dette gør mødet med andre unge vanskeligt, da de ikke besidder de samme kompetencer, hvilket kan føre til ensomhed og lavt selvværd (M. Hansen, 2008, s. 25+35).

Ella og Isaks beskrivelser er begge et udtryk for en dobbelthed, der udspiller sig som en splittelse mellem at føle sig som afvigere fra *"normaliteten"* i samfundet på den ene side og på den anden side erkendelsen af at have særlige behov. Ella udtrykker, at hun måske ikke kan få et arbejde, og Isak har erkendt, at han har brug for ekstra hjælp. Ifølge Beckers afvigerteori behøver en afvigende karriere ikke at opstå på grund af reelle regelbrud. Den

kan, som i tilfældet med Ella og Isak, opstå som et resultat af oplevelser med social kontrol, hvor normer og regler er blevet håndhævet (Becker et al., 2020s. 12-13).

Becker skelner mellem forskellige typer af afvigelser, herunder *uforskyldt anklaget*, hvor en person bliver stemplet som afviger, selvom de ikke har begået en ulovlig handling (Becker et al., 2020, s. 38). Denne kategori passer på Ella og Isak, da deres følelse af at være afvigere opstår fra samfundets reaktioner på deres særlige behov snarere end fra reelle regelbrud. Jeg tolker at Isak og Ella har internaliseret samfundets forventninger, og derfor begge tror, at den normale måde at være til i samfundet på er ved at have et arbejde eller at kunne tage de rigtige fag i skolen. I princippet vil både Ella og Isaks adfærd ikke blive opfattet som afvigende, hvis ikke andre mennesker reagerede negativt på deres adfærd og handlinger (Becker et al., 2020, s. 48+30).

Dette frembringer et spørgsmål om, hvorvidt Ella og Isaks følelse af at være afvigere skyldes en samfundsdiskurs knyttet til præstation og konkurrence. Som tidligere beskrevet forventes det i samfundet, at individet præsterer og kæmper som en soldat, hvor anerkendelse kun tildeles dem, der kan gøre sig fortjent gennem præstationer. Indfrier man ikke disse forventninger, er der risiko for kulturel marginalisering (Petersen, 2016, s. 67-69).

Ella og Isak får derfor svært ved at klare sig uden for STU. På STU oplever de en beskyttet niche, der er anderledes end normalsamfundet. Her skærmes de mod præstationssamfundet og modtager anerkendelse, uanset deres funktionsniveau og adfærd. Jeg argumenterer hermed for, at grunden til, at de oplever sig som afvigere, skyldes samfundsmæssige belastninger. De møder et samfund med uoverstigelige forventninger, som rammer dem hårdt på grund af deres særlige behov. Dette gør dem sårbare og mere udsatte, hvilket får dem til at føle sig som afvigere og udenfor samfundet (Juul, 2016, s. 605).

Isak og Ella illustrerer Hartmut Rosas antagelse om, at mennesker med handicap har det særligt svært med at finde en plads i samfundet. På grund af deres funktionsnedsættelse sakker de bagud, og selvom de måske er motiverede, har de ikke en chance, fordi de allerede fra starten er bagud på point. Jeg tolker derfor, at Ella og Isak her går ind under den kategori Rosa kalder for de endegyldigt ekskluderede (Rosa, 2014, s. 72).

5.3.2 Bevidstheden om at være i det specialiserede system

Ifølge Anders Petersen er: *"Præstation [...] blevet en primær social kompetence og dermed et grundlæggende socialiseringsparameter"* (Petersen, 2016, s. 62). Dette blev understreget gennem interview med de unge, hvor det fremgik, at de oplever og håndterer denne

præstationsdiskurs på forskellige måder. Nogle benægter deres vanskeligheder og opretholder en facade, mens andre kæmper og undertrykker afvigende impulser for at opnå en position uden for det specialiserede system (Becker et al., 2020, s. 46). Nedenstående citat illustrerer opmærksomheden på, at de unge er klar over, at præstation er en vigtig kompetence inden for sociale sammenhænge:

[...] jeg er ikke så meget åben over for dem [vennerne], selvom jeg har kendt dem i mange år. Jeg gider ikke at åbne mig helt op som person. Jeg vil gerne være helt privat. I sidste ende, det kommer ikke dem ved, hvad min hverdag går ud på (Oliver, ID 206, Bilag 8).

Dette citat af Oliver beskriver hvordan han hemmeligholder sin ungdomsuddannelse på STU overfor sine venner. Jeg tolker at Oliver udtrykker en modvilje over at åbne op over for sine venner, fordi han er bange for at afsløre sin virkelige identitet. Oliver står overfor flere udfordringer på grund af sine diagnoser, men besidder også mange kompetencer, herunder sociale kompetencer. Han har en stor vennekreds udenfor STU, som han ses med flere gange om ugen. Det er tydeligt at Oliver har et liv på STU og et liv udenfor STU, og at han ved, at hans hverdag ikke er identisk med sine venners.

Jeg tolker, at Oliver er opmærksom på risikoen for at blive stemplet som afviger af sine venner, hvis de reagerer på hans handlinger og håndhæver reglerne i præstationskulturen. Det er tydeligt at Oliver foretrækker at holde sine udfordringer private over for vennerne, fordi han har stemplet sig selv som afviger. Ifølge Becker kan individer stemple sig selv som afvigere, selvom ingen sociale grupper synes at håndhæve reglerne. Jeg tolker dermed Oliver som et eksempel på selvstempling, hvor han straffer sig selv for sin adfærd, pga. sine begrænsede kompetencer (Becker et al., 2020, s. 33+48).

Ligeledes er en anden ung, Ahmed, også bevidst om, at man forventes at præstere for at kunne socialiseres ind i samfundet:

Jeg drømmer om at komme ud af specialvæsenet, for jeg vil gerne videre i uddannelsessystemet og ud på den anden side, hvor jeg kan lave noget journalistisk, hvor jeg bliver taget seriøst i breaking news. For jeg er ikke en TV Glad medarbejder der interviewer Thomas Helmig. [...]. Og så føler jeg lidt, at jeg har brugt min tid på specialvæsenet og det synes jeg er pisseirriterende (Ahmed, ID 2, 66, Bilag 10).

Ahmed fortæller her, at den eneste og rigtige vej for ham er at bryde ud af det specialiserede system og videre ind det normale uddannelsessystem. Ahmed er en ung mand med

komplekse udfordringer, som det meste af sit liv har gået på specialskole, hvor hans udfordringer har taget al pladsen fra det faglige. Nedenstående beskriver hvordan han har fået mere styr på tingene nu:

[...] Jeg er der, hvor jeg har indhentet det, jeg ikke kunne på en specialskole tidligere.
[...]. Jeg har rykket mig virkelig hårdt og virkelig lang tid. Og har været ved at dø af skræk, når jeg gik op til eksamenerne. For jeg har ikke troet, at jeg kunne bestå dem (Ahmed, ID 22, Bilag 10).

Ahmeds udsagn giver et indblik i den kamp, han har kæmpet for at kunne tage eksamener, og hvordan han har formået at overgå de forventninger, han selv havde til sine præstationsmuligheder. Ovenstående citater illustrerer at Ahmed har udviklet en afvigende karriere igennem sin tid i det specialiserede skolesystem, som han gerne vil bryde med. Ifølge Becker udvikler individet afvigende motiver og interesser gennem social interaktion med andre, der allerede deltager i disse aktiviteter.

Ahmeds placering i et specialiseret skoleområde har fungeret som en ramme, hvor han gennem samvær med andre i lignende situationer gradvist har udviklet en forståelse for og tilknytning til en bestemt subkultur. Denne subkultur har været karakteriseret af unge med store udfordringer, som har modtaget undervisning på en særlig måde, der har adskilt sig fra det almindelige uddannelsessystem (Becker et al., 2020, s. 47). Ahmeds tid i det specialiserede skoleområde har været præget af interaktioner, hvor hans adfærd og præstationer er blevet mødt med negative forventninger fra dem uden for specialskoleverdenen. Disse sociale grupper har håndhævet samfundets normer og regler, hvilket har forstærket Ahmeds følelse af at være en afviger (Becker et al., 2020, s. 27-28).

Becker beskriver at et individ, der bliver stemplet som afviger, begynder at identificere sig selv som sådan og agerer derfor i overensstemmelse med dette stempel. Jeg tolker dermed at Ahmed har internaliseret dette stempel og har vedligeholdt og opbygget et stabilt mønster af afvigelse gennem hele sin skolegang. Dette stempel og hans opfattelse af at have en afvigeridentitet har derfor været en central del af hans selvopfattelse (Becker et al., 2020, s. 48). Jeg tolker at Ahmed har besluttet sig for at ændre sin selvopfattelse ud fra udtalelsen *"jeg har rykket mig virkelig hårdt og virkelig langt"*. Derudover ser jeg Ahmeds beskrivelse af *"ud på den anden side"*, som et udtryk for den afvigerkarriere, han føler han har haft. Han føler, at han har spildt sin tid i det specialiserede skolesystem, hvilket gør ham *"pisseirriteret"*, og han føler nu, at den eneste måde at ændre dette på er ved at bryde ud af det.

Hans udtalelse om at blive taget seriøst som journalist afspejler hans følelse af utilstrækkelighed og manglende anerkendelse, fordi han har været en del af det specialiserede miljø. Han føler, at han kun vil blive taget seriøst, hvis han virkelig præsterer og viser, hvad han er i stand til. Udtrykket " *TV Glad medarbejder* " bliver derfor et kontrastpunkt, der viser, hvordan han føler samfundet ikke anerkender adfærd indenfor specialområdet på samme måde, som hvis han lavede " *breaking news* " indenfor normalområdet. Ahmed er tydeligt påvirket af samfundets konkurrence- og præstationsdiskurs i forhold til uddannelse og fremtidige job og føler, at den eneste måde, han kan deltage på, er ved at bevise, at han kan præstere på samme niveau som andre. Igennem Ahmeds fortælling bliver specialsystemet et udtryk for noget negativt, som han føler medvirker til at fastholde hans følelse af at være anderledes og afvige fra det normale.

Ifølge forskningsartiklen *Ung med handicap*, er Ahmeds følelse af utilstrækkelighed i forhold til at leve op til samfundets idealer om "det gode ungdomsliv", meget almindelig blandt personer med særlige behov. Rapporten fremhæver vigtigheden af at finde en alternativ vej til hvad god livskvalitet er for en selv (M. Hansen, 2008, s. 24). Ud fra Ahmeds beskrivelser argumenterer jeg for, at han ikke har erkendt sine komplekse udfordringer. Dette tegner et billede af, at Ahmeds drømme er urealistiske og ikke stemmer overens med hans faktiske evner. Det ser det ud til, at han kun kan se en vej til at opnå et godt liv, nemlig ved at følge de gængse samfundsforventninger.

5.3.3 Delkonklusion 3

Præstationssamfundet har en betydelig indflydelse på de unges selvopfattelse af at føle sig som afvigere fra normaliteten. Det fremstår tydeligt, at de unge har internaliseret præstationslogikken og føler, at de skal præstere for at være på lige fod med andre unge. Eksamenspræstation og evnen til at følge med fagligt bliver et mål for, hvor godt de unge føler, de kan følge med i præstationskulturen.

Det fremgår yderligere at de unge håndterer følelsen af at skulle præstere på forskellig vis, hvilket kan føre til hemmeligholdelse af deres egentlige identitet eller en reel kamp for at komme ud af det specialiserede system og vise deres værd. Dermed bliver det tydeligt at de unge med særlige behov kan føle sig endegyldigt ekskluderet, fordi de aldrig har en chance for at kunne tilpasse sig samfundets normer. De unge står dermed i et dilemma mellem at erkende deres egne udfordringer, som de har brug for hjælp til, og en følelse af at gerne ville være ligesom alle andre. Hermed bliver spørgsmålet om hvad der giver livskvalitet, og hvad

det gode liv er, svært for de unge at navigere i, fordi de oplever en splittelse mellem deres egentlige kunnen, og det de føler de burde. Dermed ses det tydeligt, hvordan præstationssamfundets normer og værdier påvirker de unges opfattelse af sig selv som afvigere fra det ”normale”.

6 KONKLUSION

Formålet med nærværende opgave har været at belyse, hvordan unge med særlige behov på Særligt Tilrettelagt Ungdomsuddannelse (STU) oplever og navigerer i præstationssamfundet. Specialet anvender casestudie som forskningsdesign, hvor præstationssamfundet er det centrale fænomen, og en STU i hovedstadsområdet er den kontekst, der undersøges. Specialets videnskabsteoretiske tilgang er baseret på hermeneutikken, og det metodiske udgangspunkt har været den kvalitative tilgang. Undersøgelsen har omfattet to fokusgruppeinterviews og syv semistrukturerede interviews med i alt elleve STU-unge i alderen 17-22 år. Formålet med undersøgelsen har været at besvare opgavens problemformulering:

Hvordan oplever unge på en Særligt Tilrettelagt Ungdomsuddannelse (STU) præstationssamfundet, og hvordan håndterer de unge dette?

For at forstå hvordan de unge oplever præstationssamfundet, er der taget afsæt i Ove K. Pedersens fremstilling af konkurrencestaten, Anders Petersens observation af præstationssamfundet samt hans og Søren Chr. Kroghs beskrivelse af præstationskulturens udvikling. Gennem analysen fandt jeg, at de unge ikke oplever, at STU fremfører en konkurrencelogik med fokus på, at de unge skal agere som ”soldater” i konkurrencen. Alle de unge beskriver tydeligt, at de ikke oplever pres eller uoverstigelige krav fra underviserne og miljøet på STU. I stedet oplever de unge at blive mødt ud fra deres nærmeste udviklingszone og blive støttet og guidet i at håndtere valg, hvilket er med til at fremme deres autenticitet. Trods dette beskriver de unge, hvordan præstationslogikken er indlejret i dem. Det fremgår af præstationskulturen, med vægt på præstation og høje krav til dem selv, var noget de unge selv bragte med sig til STU og ikke noget, der kom fra STU.

Til at håndtere oplevelsen af uoverstigelige krav eller pres, benytter de STU-unge sig af livsmestring som en strategi til at tackle de udfordringer, de møder i præstationssamfundet. Jeg konkluderer, at de unge håndterer præstationssamfundet gennem støtte og vejledning fra deres undervisere. Samtidig er præstationskulturen så dybt internaliseret i de unge, at de føler sig nødsaget til at anvende livsmestring som en form for beskyttelsesmekanisme mod præstationssamfundet.

Jeg finder at anerkendelse på STU ikke hænger sammen med præstation. I stedet faciliterer STU præstationsfrie rum, hvor de unge værdsættes for at være autentiske og gøre en indsats. De unge oplever at blive synliggjort og set som unikke individer med egne

personligheder. Gennem analysen tydeliggøres det, at de unge får opfyldt Axel Honneths tre behov for anerkendelse: *kærlighed, den retslige og social værdsættelse*. De tre anerkendelsesbehov ses at spiller sammen og har en betydning for de unges identitetsdannelse. Jeg konkluderer, at anerkendelse er en afgørende faktor for, hvorledes de STU-unge oplever præstationssamfundet, da de derigennem bliver synliggjort og lyttet til og forstået ud fra deres individuelle behov, hvilket kan modvirke det pres og de forventninger, som præstationssamfundet repræsenterer.

Med afsæt i Howard Beckers afvigerteori konkluderer jeg, at præstationssamfundet påvirker de unges syn på dem selv som afvigere fra normaliteten. Det fremgår tydeligt, at de unge har internaliseret præstationskulturen i sig, hvilket får dem til at føle, at de skal præstere i forhold til at komme videre i uddannelsessystemet. Når de unge oplever at skille sig ud og ikke være ”normale”, håndterer de dette ved enten at hemmeligholde at de går på STU, eller ved at kæmpe mod det specialiserede systemet og prøve at bryde ud af det. Dette stiller de unge i en indre konflikt mellem deres egne begrænsninger og de forventninger, de føler sig underlagt. Dette resulterer i en dobbelthed mellem at føle at de på STU har mødt mest hensyn og er blevet synliggjort og anerkendt, mens de på den anden side føler sig stemplet som afvigere fra samfundet og ville ønske de bare kunne være normale og ligesom alle andre.

Afslutningsvis kan det konkluderes, at de unge oplever præstationssamfundet på en helt særlig måde. På den ene side oplever de ikke en hverdag på STU præget af præstation, tempo, pres og høje krav, da underviserne på STU ikke fremmer et miljø baseret på konkurrencelogik. I stedet mødes de unge med en anerkendende tilgang fra både undervisere og deres familier, hvilket beskytter dem mod præstationssamfundet og mindsker deres oplevelse af præstationspres. På den anden side kan de unge siges at have internaliseret præstationskulturen i sig, hvilket betyder, at de selv stiller krav og har høje forventninger til deres egne præstationer. De håndterer oplevelsen af præstationssamfundet ved at anvende livsmestring som strategi. Samtidig ses det tydeligt, at de STU-unge søger støtte og hjælp hos deres undervisere og familier til at guide deres til og fravalg i livet.

7 PERSPEKTIVERING

Efter at have gennemført denne undersøgelse er det essentielt at kigge på, hvilke nye perspektiver og spørgsmål denne har bragt med sig.

Opgaven har belyst, hvordan de unge føler, de får den nødvendige støtte og anerkendelse gennem STU, men også hvordan de unge føler sig ekskluderet fra samfundet. Dette stiller det sociale arbejde overfor en central opgave: Hvordan sikrer vi, at de unge ikke marginaliseres, samtidig med at de får den nødvendige støtte? Dette leder til en bredere inklusionsdiskussion: Burde de STU-unge inkluderes mere i det generelle uddannelsessystem for at undgå eksklusion fra samfundet?

Min undersøgelse viser at flere unge har afbrudte skoleforløb på grund af for høje præstationskrav. Derfor tror jeg ikke nødvendigvis, at løsningen for det sociale arbejde er at inkludere STU-unge i det generelle uddannelsessystem. Risikoen for yderligere nederlag og eksklusion er for stor. Men hvor stiller det så STU-unge? Hvad er den gode løsning, for at de føler at de er en del af det ”normale” ungdomsliv? En mulig løsning kunne være at integrere unge fra STU i det almindelige ungdomsliv uden for STU, hvor de med støtte fra en underviser eller mentor, kunne deltage i ungdomsklubber og fritidsaktiviteter.

Et andet vigtigt spørgsmål, der kan rejses forlængelse af min opgave, omhandler overgangen fra STU til videre arbejde eller uddannelse. Bekymringen går på, hvad der sker, når det sikkerhedsnet og værn mod præstationssamfundet, som STU tilbyder, fjernes. Ud fra den nye politiske lovgivning på STU-området peges der på vigtigheden af fyldestgørende dokumentation fra STU. Baseret på min opgave, hvor det fremgår, hvor betydningsfulde underviserne er for de STU-unge, har jeg en formodning om, at en vellykket overgang kun kan opnås med støtte fra deres undervisere. Derfor kunne en løsning være, at den unges kontaktperson følger med efter endt STU-forløb, hvilket ville sikre en tryk overgang baseret på en betydningsfuld relation og gensidig anerkendelse.

Jeg ser at min opgave peger fremad, idet den fremhæver den essentielle rolle, som uddannelsesinstitutioner som STU spiller for unge med særlige behov. Jeg har en formodning om, at STU i fremtiden vil opleve en øget tilgang i antal af unge, grundet den stigende mistrivsel blandt unge og det stigende antal af unge der får diagnoser. Udfaldet af dette kan være, at en større gruppe af unge kan komme til at føle sig udenfor samfundet.

Jeg ser ikke, at det sociale arbejde kan løse denne opgave alene. Der er brug for politisk handling og en kulturkamp, hvor der gøres op med den dominerende samfundsdiskurs, der belønner præstation og konkurrence.

8 LITTERATURLISTE

- Albrechtsen, C. (2024, Mar 22.). *Trin-for-trin-guide: Sådan forbereder du en fokusgruppe*.
<https://tovejs.dk/2019/03/14/saadan-forbereder-du-en-fokusgruppe>.
- Andersen, I. (2019). *Den skinbarlige virkelighed : vidensproduktion i samfundsvidenskaberne* (6th ed.). Samfundslitteratur.
- Antoft, R., & Salomonsen Houlberg, H. (2007). Det kvalitative casestudium - introduktion til en forskningsstrategi. In R. Antoft, M. Jacobsen Hviid, A. Jørgensen & S. Kristiansen (Eds.), *Håndværk & horisonter: tradition og nytænkning i kvalitativ metode* (1st ed., pp. 29-57). Syddansk Universitetsforlag.
- Becker, H. S., Søgaard, S., & Visby, M. (2020). *Outsidere: studier i afvigelsessociologi* (2nd ed.). Hans Reitzel.
- Bøgh Andersen, L., Cecchini, M., & Laustsen, L. (2021). Forskningskriterier. In S. Welling Hansen, K. Møller Hansen & L. Bøgh Andersen (Eds.), *Metoder i statskundskab* (3rd ed., pp. 97-121). Hans Reitzel.
- Bonnesen, E., & Gade, S. (2023). *Forslag til: Lov om ændring af lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov*. Folketingstidende 2022-23 (2. samling), Tillæg C.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2022). *Aftale om flere rettigheder og bedre tilrettelæggelse af STU [Aftaletekst af 24. maj 2022]*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2023a). Kommissorium for Trivselskommissionen., 1-4.
- Lov om ændring af lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov, (2023b).
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2023/731>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2023c, Okt 02.). *Målgruppe og optagelse*. Retrieved Apr 4, 2024, from: <https://www.uvm.dk/saerligt-tilrettelagt-ungdomsuddannelse/maalgruppe-og-optagelse>.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2023d, Okt 02.). *Om særligt tilrettelagt ungdomsuddannelse (stu)*. Retrieved Apr 4, 2024, from: <https://www.uvm.dk/saerligt-tilrettelagt-ungdomsuddannelse/om-stu>.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2023e, Aug 11.). *Regeringen nedsætter Trivselskommissionen*. Retrieved Apr 4, 2024, from: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2023/aug/230810-regeringen-nedsaetter-trivselskommissionen>.
- STU-loven, (2023f). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2023/1077>

- Børne- og Undervisningsministeriet. (2024, Feb 8.). *Statistik om særligt tilrettelagt ungdomsuddannelse*. Retrieved Apr 2, 2024, from: <https://www.uvm.dk/statistik/oevrige-ungdomsuddannelser-og-forberedende-forloeb/statistik-om-saerligt-tilrettelagt-ungdomsuddannelse-stu>.
- Bransholm Pedersen, K., & Juul, S. (2012). *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori: en indføring* (1st ed.). Hans Reitzels Forlag.
- Bråten, I. (2006). *Vygotsky i pædagogikken*. Frydenlund.
- Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative interview* (1st ed.). Hans Reitzel.
- Brinkmann, S. (2015). Etik i en kvalitativ verden. In S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (2nd ed., pp. 463-480). Hans Reitzel.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder: en grundbog* (2nd ed.). Hans Reitzel.
- Carl Ry Nielsen, J., & Repstad, P. (2006). Når mauren også skal være ørn. In F. Nyeng, & G. Wennes (Eds.), *Tall, tolkning og tvil: bak metodevalg i økonomi, ledelse og markedsføring* (pp. 245-277). Cappelen Akademisk Forlag.
- Christensen, M. (2021). Hermeneutik - forståelse, fortolkning og mening. In M. Christensen, R. E. Jørgensen, N. H. Lysen & C. Rosenberg (Eds.), *Videnskabsteori og socialt arbejde: en grundbog* (1st ed., pp. 115-134). Samfundslitteratur.
- Dansk Ungdoms Fællesråd. (2023). *Ungeanalyse 2023*. Dansk Ungdoms Fællesråd.
- Frederiksen, M. (2018). Design. In M. Monrad, & S. P. Olesen (Eds.), *Forskningsmetode i socialt arbejde* (1st ed., pp. 83-106). Hans Reitzel.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2002). *Samfundsvidenskabernes forudsætninger. Indføring i samfundsvidenskabernes videnskabsfilosofi*. Reitzel.
- Görlich, A., Katznelson, N., & Pless, M. (2022). *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering: om ny udsathed i ungdomslivet* (1st ed.). Aalborg Universitetsforlag.
- Graversen, L., Görlich, A., Katznelson, N., & Pless, M. (2019). *Ny udsathed i ungdomslivet: 11 forskere om den stigende mistrivsel blandt unge* (1st ed.). Hans Reitzel.
- Halkier, B. (2008). *Fokusgrupper* (2nd ed.). Samfundslitteratur.
- Halmø Terkelsen, L. (2018). *Mental sundhed* (2nd ed.). Sundhedsstyrelsen.
- Hedegaard Jensen, O. (2017). *Konkurrencestaten Danmark* (1st ed.). Systime.
- Heide Ottosen, M. (2022). *Børn og unge i Danmark: velfærd og trivsel 2022*. VIVE.
- Høilund, P., & Juul, S. (2015). *Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde* (2nd ed.). Hans Reitzel.

- Højbjerg, H. (2014). HERMENEUTIK: Forståelse og fortolkning i samfundsvidenskaberne. In L. Fuglsang, P. B. Olsen & K. Rasborg (Eds.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne: på tværs af fagkulturer og paradigmer* (3rd ed., pp. 289-324). Samfundslitteratur.
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2017). *Kvalitativ analyse: syv traditioner* (1st ed.). Hans Reitzel.
- Jeppesen, P., Obel, C., Lund, L., Bang Madsen, K., Nielsen, L., & Nordentoft, M. (2020). *Mental sundhed og sygdom hos børn og unge i alderen 10-24 år :forekomst, udvikling og forebyggelsesmuligheder* (1st ed.). Vidensråd for Forebyggelse.
- Juul, S. (2012). HERMENEUTIK. In K. Bransholm Pedersen, & S. Juul (Eds.), *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori: en indføring* (1st ed., pp. 107-148). Hans Reitzels Forlag.
- Juul, S. (2016). Afvigelse og socialpolitik i diagnosesamfundet. In I. Hornemann Møller, & J. Elm Larsen (Eds.), *Socialpolitik* (4th ed., pp. 605-626). Hans Reitzel.
- Juul, S. (2017). *Selvets kultur: en kritik af individsamfundets menneskesyn og fornuft : et essay* (1st ed.). Hans Reitzel.
- Katznelson, N. (2023). Vores måde at tale om mistrivsel risikerer at skabe en snæver forståelse af normalitet. Retrieved Apr 2, 2024, from: <https://www.altinget.dk/fonde/artikel/maaden-vi-taler-om-mistrivsel-risikerer-at-skabe-en-snaever-forstaaelse-af-normalitet>
- Katznelson, N., & Sørensen, N. U. (2015). Unges identitetsdannelse i forandring. In M. Sørensen (Ed.), *Skole- og fritidspædagogik* (1st ed., pp. 175-192). Akademisk Forlag.
- Kvale, S. (1996). *InterViews:an introduction to qualitative research interviewing*. Sage.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3rd ed.). Hans Reitzel.
- M. Hansen, N. (2008). Ung med handicap. *Ungdomsforskning*,
- Madsen, O. J. (2023). *Life Skills and Adolescent Mental Health: Can Kids Be Taught to Master Life?*. Routledge.
- Monrad, M. (2018). Tilvirkning af data. In M. Monrad, & S. P. Olesen (Eds.), *Forskningsmetode i socialt arbejde* (1st ed., pp. 107-144). Hans Reitzel.
- Monrad, M., & Olesen, S. P. (2018). *Forskningsmetode i socialt arbejde* (1st ed.). Hans Reitzel.
- Olesen, S. P. (2018). Analysestrategi. In M. Monrad, & S. P. Olesen (Eds.), *Forskningsmetode i socialt arbejde* (1st ed., pp. 145-170). Hans Reitzel.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. Hans Reitzel.

- Petersen, A. (2016). *Præstationssamfundet* (1st ed.). Hans Reitzel.
- Petersen, A. (2019). Alle er potentielt udsatte. In L. Graversen, A. Görlich, N. Katznelson & M. Pless (Eds.), *Ny udsathed i ungdomslivet: 11 forskere om den stigende mistrivsel blandt unge* (1st ed., pp. 79-94). Hans Reitzel.
- Petersen, A., & Krogh, S. C. (2021). *Præstationskultur* (1st ed.). Aarhus Universitetsforlag.
- Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration* (1st ed.). Hans Reitzel.
- Sundhedsstyrelsen. (2022). *Den nationale sundhedsprofil 2021*. Sundhedsstyrelsen.
- Sundhedsstyrelsen. (2023, Jun 20,). *Psykkiske lidelser hos børn og unge*. Retrieved Apr 2, 2024 from: <https://sst.dk/da/fagperson/sygdomme-lidelser-og-behandling/psykkiske-lidelser/boern-og-unge>.
- Sundhedsstyrelsen. (2024). *Den Nationale Sundhedsprofil Midtvejsundersøgelsen 2023 – centrale udfordringer*. Sundhedsstyrelsen.
- Taylor, C. (2002). *Modernitetens ubehag, autencitetens etik*. Philosophia.
- Undervisningsministeriet. (2017). *Evaluering af Særlig Tilrettelagt Ungdomsuddannelse*. Epinion.
- Welling Hansen, S., Møller Hansen, K., & Bøgh Andersen, L. (2020). *Metoder i statskundskab* (3rd ed.). Hans Reitzel.
- Willig, R. (2003). Indledning. In A. Honneth (Ed.), *Behovet for anerkendelse: en tekstsamling* (1st ed., pp. 7-23). Hans Reitzel.
- Willing, R. (2006). Indledning. In A. Honneth (Ed.), *Kamp om anerkendelse: sociale konflikters moralske grammatik* (1st ed., pp. 7-18). Hans Reitzel.