

---

## Indholdsfortegnelse

<u>Indholdsfortegnelse</u>	<u>1</u>
Abstract	3
<b>1. Indledning</b>	<b>3</b>
Ungdom	3
Trivsel i udskolingen	7
Manglende kvalitativ viden om forebyggende interventionsarbejde	9
Meningsfuldhed og social intervention	14
Forskningsinteresse og mødet med MOT	16
Problemformulering og afgrænsning	22
<b>2. Teori- og analyseramme</b>	<b>24</b>
Et kritisk psykologisk perspektiv	25
Social praksisteori	26
Analytiske begreber	28
<i>Handlesammenhænge</i>	29
<i>Handleevne</i>	31
<i>Deltagelse</i>	33
<i>Selvforståelse</i>	35
<i>Daglig livsførelse</i>	37
<b>3. Metodologiske valg</b>	<b>39</b>
Det almene og det særlige i kvalitativ forskning	39
Forskningsdesign	40
Deltagende observation	41
Workshop som adgang til analytiske temaer og medforskere	44
Kvalitativt interview gennem chat	45
<b>4. Interventionen MOT og social forandring</b>	<b>47</b>
Målsætning, teorigrundlag og subjektsyn	48
<b>5. Analyse</b>	<b>52</b>

---

Præsentation af hovedpersonerne	53
<i>Stina</i>	53
<i>Liv</i>	53
<i>Katrine</i>	54
MOT's betydning for social forandring	54
<i>Social forandring gennem overførsel af ideologi til fælles praksis</i>	55
<i>Barriere for interventionens forandringsigte</i>	57
MOT's betydning for Livs selvforståelse og daglige livsførelse	59
<i>At være anderledes som betingelse</i>	60
<i>Dilemmaer forbundet med at inspirere andre</i>	62
<i>Brud i den daglige livsførelse får betydning i andre handlesammenhænge</i>	64
<i>Interventionens betydning for Livs omorganisering af sin daglige livsførelse</i>	67
MOT's betydning for Katrines selvforståelse og daglige livsførelse	70
<i>Dobbeltheden i selvforståelsen som svag og stærk på samme tid</i>	70
<i>'Hvis de kan så kan jeg fandme også'</i>	73
<i>Mulighed for at bryde med normativitet og legitimere det der er svært</i>	74
<b>6. Konklusion og perspektiverende betragtninger</b>	<b>75</b>
Social forandring skabes gennem overskridende handlinger i fællesskaber	76
MOTs betydning for de unges hverdagsliv	76
Diskussionspunkter	77
Kritisk refleksion	78
Specialets bidrag	78
<b>7. Litteraturliste</b>	<b>79</b>

---

---

## Abstract

This thesis is concentrated on how social interventions like MOT Denmark influence the conduct of everyday lives from young peoples perspective. It is based on critical psychology and methods and theories related to this.

# 1. Indledning

Dette indledende kapitel giver først indblik i en begrebsafklarende og samfundsmæssig indlejring af ungdom og hvordan begrebet sammen med social forandring forstås i nærværende speciale. Derefter følger et oprids af interventionsarbejde i forebyggende regi samt en afdækning af trivsel i udskolingen gennem eksisterende undersøgelser for at give et indblik i hvad problemformuleringen for denne undersøgelse udspringer af og hvad undersøgelsen skal ses i sammenhæng med. I forlængelse deraf vil motivationen for specialet og min vej ind i feltet udfoldes, for afslutningsvist i kapitlet at afgrænse forskningsinteressen og præsentere den valgte problemformulering.

## Ungdom

Der forekommer en generation af unge anno 2017, som må organisere deres liv i et samfund betinget af høje krav til deres fremtidsambitioner og kompetencer. De unge har ansvar for deres eget liv som et fremdrivende arbejds- og identitetsprojekt og hvor der samtidig stilles forventninger til deres præstation<sup>1</sup>. Der er mange unge som succesfuldt

---

<sup>1</sup> Sundhedsspot - Link 1

---

formår at håndtere og balancere det pres det skaber<sup>2</sup>, men der er også mange unge som oplever, at alle disse krav kan være svære at indfri, og der er dermed stor risiko forbundet med at skulle frigøre sig fra sine forældre til at forme en selvstændig livsførelse. Der har i ungdomsforskningen været en tendens til at anskue og analysere ungdom som en lineær størrelse - en fase med en begyndelse og en afslutning, som noget definerbart og særegent sat i forhold til barndoms- og voksenlivet.<sup>3</sup> Samtidig forstås ungdom ofte som en reaktion i forhold til et større samfundsmæssigt, politisk og historisk perspektiv, hvilket giver ungdom et oprørsk eller kritisk **andagt**. Hvis man skal se på definitioner af ungdom, er der indenfor det psykosociale felt en overordnet forskel mellem en forståelse af ungdom ud fra biologiske faktorer (såsom; hormoner, alder, pubertet), eller fokus på ungdom som en social konstruktion defineret af sociale overgange (Mørch, 2010:18). Man dog også finde en fælles forståelse af ungdom som begreb på tværs af de videnskabelige skel som ungdomsforsker Svend Mørch<sup>4</sup> betegner ved;

”en historisk konstruktion, som fandt sin form i forbindelse med det moderne samfunds opståen, og med udvikling af de borgerlige rettigheder og derfor borgerskabets individualisering i midt 1700-tallet. Ungdommen etableredes omkring den nye individualiseringsopgave, som skabte ungdom som en objektiv og subjektiv udviklingskategori, som opstod i spillet mellem udviklingen af den borgerlige barndom og de moderne individuelle kvalifikationskrav for samfundsmæssig virksomhed. Ungdommen fandt derfor sit udviklingsgrundlag i det nye borgerlige skolesystems individualisering” (Mørch, 2010:24).

Her er det værd at bemærke at ungdom som begreb opstod i uddannelsessammenhæng, og at ungdomsforskningen i den henseende beskæftigede sig med de unges problemer heri. Siden da har ungdomsforskningen været præget af skiftende diskurser og rationaler,

---

<sup>2</sup> Se SFI Børn og unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2010

<sup>3</sup> Der er f. eks. flere teoretikere der har begrebssat ungdom således ( Erik Eriksson 1968, Thomas Ziehe 1996 og Anthony Giddens, 1960 )

<sup>4</sup> Sven Mørch er lektor, Dr. Phil. ved Institut for Psykologi, Københavns Universitet

---

som ifølge Mørch overordnet kan relateres til et gennemgående skift mellem, hvorvidt unge anskues som problem eller som ressource for samfundet (Mørch 2010:15).

Udviklingen af ungdom som livsfase, går fra at have fokus på at sikre sig økonomisk selvstændighed, til en forståelse af ungdommen i det moderne samfund som en overgangsfase til at blive aktiv medborger og dermed tage del i samfundet. Dette hænger sammen med at de unge nu i højere grad har det, forsker Morten Nissen kalder en *kvalificeret*<sup>5</sup> selvbestemmelse over deres liv, og deres fremtid anses heller ikke udelukkende betinget ud fra den unges opvækstmiljø og familiebaggrund (Nissen, 2000, Mørch 2010) - selvom strukturelle vilkår også vil være en del af den unges livsbetingelser i et kritisk psykologisk perspektiv. Ved at kigge på ungdomskulturen kan man få en indfaldsvinkel til hvilke vilkår der er relevante og hvordan (Nissen, 2000).

“Begrebet om kvalificeret selvbestemmelse rummer en idealforestilling om 'ungdommens opgave', der udgør en form af 'det aktive samfunds' styringsrationalitet”  
(Nissen, 2000:241)

Selvbestemmelsen har karakter af en identitetsskabelse hvor den unge har til opgave at omdefinere sine personlige forudsætninger ind i sin egen livsform (Ibid).

Den unge skal altså derfor skabe en forbindelse mellem skolearbejdet, familien, fritidsarbejdet og ungdomslivet. Der foreligger en samfundsmæssig forventning om, at den unge kan administrere friheden og ansvaret til selv at vælge sin fremtid med de muligheder der er til rådighed, men at dette skal være i overensstemmelse med det aktive samfunds styringsrationalitet. Der forekommer her en dobbelthed i kravet til den unges egen selvbestemmelse og de betingelser de institutionelle og politiske rammer i grunden muliggør for den enkelte.

Dette ses f. eks. i forlængelse af Fremdriftsreformen 2013, hvor der stilles krav om aktiv deltagelse på normeret studietid pr. år, således den studerende bindes til at gennemføre

---

<sup>5</sup>Kvalificeringsaspektet drejer sig om, at man i ungdommen må tilegne sig de stadig højere niveauer af kvalifikationer, som kræves i det moderne samfund samt at disse kvalifikationer bliver tættere forbundet med selvbestemmelse (Nissen, 2000:242)

---

uddannelsen hurtigst muligt, uden ophold undervejs. Dette har skabt debatter om hvorvidt det i højere grad indskrænker den enkeltes frirum til at arrangere sit studie- og ungdomsliv<sup>6</sup> og dermed også sin identitet<sup>7</sup>. Et andet eksempel er Gymnasireformen af 2004, hvor et ønske om større tværfaglighed, indskrænkede de studerendes mulighed for at komme ind på de videregående uddannelser, da valget om den rette fagkombination nu havde større betydning for hvad der efterfølgende var uddannelsesmæssig adgang til. Den unge skal i kraft af de strukturelle ændringer derfor allerede efter 9. Klasse være afklaret med hvilken videregående uddannelse vedkommende stræber efter at komme ind på. Der er hermed meget på spil, hvis den unge vælger 'forkert' i forhold til sine ambitioner og potentialer - allerede første gang.

Man må som ovenstående afsnit antyder, forstå ungdommen som særligt udfordrende for subjektet, da denne er forbundet med en vis risiko for at falde udenfor og blive marginaliseret i samfundet (Mørck, 2006). Netop denne risiko har der gennem de seneste 20 år været et særligt politisk og pædagogisk fokus på at forebygge gennem socialt tilrettelagte indsatser (Juhl, 2014, 2017, Højholt og Røn, 2017), hvilket jeg vil uddybe nærmere i næste afsnit. Disse indsatser skal ligeledes forstås ind i det moderne selvbestemmelsesperspektiv hvor unge også i højere grad anses som aktive deltagere, bl.a som medskabere af de indsatser der henvender sig til dem som målgruppe.

Dette angiver en ungdomspædagogisk problematik som handler om på en side at skabe indsatser med voksenstøtte gennem voksendefinerede rammer og kulturel mening samt selve inddragelsen og kvalificeringen af unge indenfor rammerne, og på den anden side tilrettelæggelse af en voksenstøtte, som de unge kan anvende som ressource til selv at definere rammerne og den kulturelle mening (Nissen, 2000: 243) Interventioner der retter sig til unge er derfor flersidet eftersom der vil være et bestemt formål og rettetid for interventionen som er defineret af voksne - heraf typisk en politisk agenda og en

---

<sup>6</sup> Se f.eks Politikken debatindlæg 2013 - link 1

<sup>7</sup> Identitet hænger sammen med selvforståelse og vil blive uddybet i teoriafsnittet

---

pædagogisk oversættelse, men som også forsøger at aktivere de unge til at tage ejerskab over interventionens indhold, hvis den altså holder sig indenfor de forhåndskrevne rammer. Der er f.eks. mange interventioner der retter sig mod at de unge skal tage del i interventionen selv, ved at være udvalgte rollemodeller overfor andre og viderebringe interventionens budskaber og praktisere dem selv. Dette kræver både den unges engagement og aktive deltagelse, men også at den unge kan udvide sit handlerum ved at handle på nye måder i overensstemmelse med de voksendefinerede rammer og forventninger.

Ungdommen som livsfase<sup>8</sup> fordrer muligheden for at udvide de samfundsmæssige betingelser for hvad vilkårene for et godt ungdomsliv består af. Man kan således se livsfasen som et frirum mellem barnelivets og voksenlivets organiserede nødvendigheder, hvori der er mulighed for at udvikle fællesskaber i opposition til det eksisterende samfund, og i det hele taget kunne reflektere over livet i almenhed (Nissen, 2000), hvilket er netop denne forståelse af ungdom der gennem et kritisk psykologisk perspektiv er udgangspunktet for specialet.

## Trivsel i udskolingen

Hvis man kigger på den generelle måling af trivsel blandt unge i et statistisk perspektiv, vil man finde et overtal af unge der trives og er tilfredse med deres liv. Det er vigtigt at pointere at trivsel i denne sammenhæng er defineret gennem forskningen og ikke af de unge selv. Jævnfør en spørgeskemaundersøgelse fra 2014<sup>9</sup> om elevers syn på skolemiljøet er der 59,6 % der for det meste er glade for at gå i skole og 19,9 % der altid er glade for skolen. Derudover er der 62,2 % der synes klassekammeraterne for det meste behandler hinanden godt. Kigger man derimod på spørgsmålet om der tales hårdt til hinanden i klassen svarer 41,7 % at det sker en gang imellem og kun 6,1 % at det aldrig sker. Der er altså ifølge denne spørgeskemaundersøgelse en generel tilfredshed med at gå i skole, men

---

<sup>8</sup> Se Mørch, 2010

<sup>9</sup> Termometeret DCUM 2013-2014

---

også en tendens til at have en sproglig kultur hvor der snakkes hårdt til klassekammeraterne. Denne måling siger dog ikke noget om hvilken betydning et hårdt sprog har for de unge elever, Dog viser en rapport der undersøger unges seksualiserende sprogbrug, at et hårdt sprog har stor negativ indvirkning på de unges selvforståelse og trivsel (Rasmussen og Stenbak, 2012).

I Skolebørnsundersøgelsen 2014<sup>10</sup> lavet af Statens Institut for Folkesundhed og den nationale trivselsmåling 2016, er eleverne blevet spurgt til en række elementer, som er afgørende for et sundt skolemiljø. Disse inkluderer forskellige facetter af almen skoletrivsel og mobning. Ifølge disse undersøgelser er andelen, som er ofre for mobning, faldet markant i årene fra 1998 til 2002, samtidig med at mobning er blevet mere markant på dagsordenen i de danske skoler. I 2014 og 2015 er der dog siden 2002 en lidt højere forekomst af mobbeofre. Blandt de 15-årige og blandt de 13-årige piger er forekomsten af mobning nogenlunde uændret over de sidste 4 år. Dette siger noget om, at den mobning der forekommer ikke reduceres over tid og det må antages, at der ikke er iværksat indsatser som er effektive nok til dette formål, eller at der i nogle skoler slet ikke er iværksat indsatser til at forebygge og reducere mobning. Fra bekendtgørelsen af 2009 i Folkeskoleloven fremgår det at alle skoler skal have en antimobbestrategi, men en undersøgelse gennem Red Barnet i 2015<sup>11</sup> viste, at hver tredje skole ikke har en. Dette, og den seneste trivselsundersøgelse i 2016 har haft betydning for det øgede fokus på at bekæmpe mobning gennem interesseorganisationer som Red Barnet, Børns Vilkår, Børnerådet, Maryfonden<sup>12</sup> m.f som har lanceret interventionsprojekter til dette formål.

Mobning er dog ikke den eneste problematik der i et sammensat ungdomsliv har betydning for trivslen. En undersøgelse fra Statens Institut for Folkesundhed 2015, viser på trods af en uændret forekomst af mobning for de 13-15 årige unge, at der er en generel

---

<sup>10</sup> Statens institut for folksesundhed 2014

<sup>11</sup> [www.redbarnet.dk/projektdropmob](http://www.redbarnet.dk/projektdropmob) 19/01/17

<sup>12</sup> Se f. eks. 'DropMob', 'Fri for Mobning' og den nyeste tværorganisatoriske aktionsplan ; 'Alle for en mod mobning'



---

og bredere omsiggribende bekymring i udviklingen. Gennem de seneste 20 år vises det at et stigende antal unge har ondt i livet. Det viser sig i form af en øget forekomst af stress, angst, selvskade, søvnproblemer, ondt i maven og andre symptomer på, at det mentale helbred ikke er i balance. Det er sådanne problematikker der er barriere, for de unge, til at navigere i tilværelsen, lære nyt, træffe valg, klare overgange og gennemføre en ungdomsuddannelse (Mørch, 2010). Det er gennem seneste oplæg fra Ungeprofilundersøgelsen 2016 anvist, at en stor del af de unge i udskolingen ikke trives, og at der gennem formidling af den viden, nu er kommet langt større fokus på implementering af trivselsprogrammer i lokal praksis på kommunernes folkeskoler og ikke kun interventioner til at bekæmpe mobning -;

*Der er rigtig mange unge som ikke trives, unge som viser tegn på angst, unge som viser tegn på depressioner, unge som ikke kommer i skole af forskellige årsager... Det kalder på en indsats... vi ved det faktisk godt, de er nedprioriteret (red. unge i udskolingen) ... Vi må arbejde med de unges trivsel for at opprioritere det faglige fokus og derfor blev vi nødt til at handle på det"<sup>13</sup>*

Afdelingsleder Bjarne Ooppelstrup begrundet her valget om at implementere MOT som trivselsprogram på distriktskolen Smørum, med baggrund i bl.a.

Ungeprofilundersøgelsens resultater. At handle på, at forbedre trivsel blandt unge, tager gennem MOT udgangspunkt i at forebygge og *klæde de unge på*<sup>14</sup> til at tackle udfordringer. Det næste afsnit vil derfor uddybe forebyggelse som en socialt intervenserende praksis.

## **Manglende kvalitativ viden om forebyggende interventionsarbejde**

---

<sup>13</sup> Citat Bjarne Ooppelstrup, afdelingsleder Distriktskole Smørum - Medie 1

<sup>14</sup> MOT Håndbog

---

Forebyggelse er et begreb der ifølge professor i pædagogisk psykologi Edvard Befring, dækker tiltag og interventioner for at komme uønsket udvikling i forkøbet eller at modvirke forværring af en tilstand. I forhold til børn og unge vil der være tale om at beskytte, forstærke og understøtte de positive udviklings- og læringsbetingelser som findes og som gennem tilrettelagte indsatser er rettet mod at forbedre dem hvor behovet findes<sup>15</sup> (Befring, 2010). Befrings definition af forebyggende interventionsarbejde, taler ind i den måde hvorpå MOT har tilrettelagt deres indsats. De har til formål at forstærke det positive og forbedre der hvor behovet findes, og dette fokus kommer også fra en udvikling af hvordan man politisk tænker og forstår interventioner overfor børn og unge i et forebyggende perspektiv.

Der har gennem de seneste 20 år været et voksende fokus på at skabe forebyggende indsatser overfor børn og unge. Børne- og ungdomsliv har på skiftende måder været på den politiske dagsorden og formålet med sociale interventioner har ligeledes skiftet fra at være rettet mod problemerne i de unges liv til at være forebyggende med det formål at hindre problemerne i at opstå (Juhl, 2017, Højholt og Røn Larsen, 2017). Børneloven af 1905 var første statslige skridt mod at varetage børne- og ungdomsforsøg<sup>16</sup>, da dette forinden lå i det private f.eks. gennem velgørenhedsorganisationer. Loven var til for at beskytte samfundet *mod* børnene, da målgruppen af disse var betegnet forsømte og 'forbryderiske'. Den omhandlede derfor kun et fåtal af børn modsat de lovgivninger der er i dag vedrører alle børns trivsel (Bryderup 2005; Juhl, 2017).

I takt med udbygningen af velfærdsstaten og deri nogle universelle rettigheder på velfærdsområdet, begyndte lovgivningen at vedrøre alle børns liv og man begyndte at tale om børns *ret* (Ibid). Dette udløste også en forskningsinteresse i børn og unges hverdagsliv, og både forskning og praksis havde op gennem 1990'erne opmærksomhed på

---

<sup>15</sup> Inde på [socialebegreber.dk](http://socialebegreber.dk) findes lignende definition, samt i den tværfaglige ordbog på [dendigitaleværktøjskasse.dk](http://dendigitaleværktøjskasse.dk) hvor begrebet er sat ind i en socialt intervenserende kontekst

<sup>16</sup> foranstaltninger som kommunernes socialforvaltning kan iværksætte for at afhjælpe de problemer som børn og unge og deres familier kan have (Den Danske Ordbog)

---

børns risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer<sup>17</sup>. Der var dog også en anden udvikling i 1990'erne hvor man rettede familiepolitisk og socialt fagligt fokus fra at inddrage børns perspektiver (i 1980'erne) til at støtte forældre i at være eksperter på deres børns liv og på tilrettelæggelsen af dette gennem *frie valg* (Ibid). Det var umiddelbart kun hvis forældrene ikke havde evnerne til at varetage forældrerollen at myndighederne greb ind. I perioden 1993 - 2000 er forebyggende foranstaltninger ifht. børn blevet fordoblet og op gennem 2010'erne, med barnets reform (2008, m. lovændringer 2011) som rettesnor, begyndte der at komme stor opmærksomhed på at sikre børn og unge ret til et *almindeligt* hverdagsliv og dermed lige muligheder (Juhl, 2017, Socialstyrelsen, 2011) Det betyder også at der kommer fokus på læring og kompetencer i skolen, og allerede i dagtilbuddene ændres mål om leg, omsorg og udvikling til forebyggelse og skoleparathed (Juhl, 2017). Dette skal også ses i sammenhæng med, at samfundet ændres til at blive mere konkurrence- og præstationspræget for at kunne følge med udviklingen og arbejdsmarkedet på det globale plan<sup>18</sup> (jf. afsnit om ungdom) Man kan derfor se forebyggende interventioner som et tiltag der er begrundet i nogle samfundsmæssige idealer om at vi skal have ret til det gode liv, men også for at kunne bidrage på lige fod i et rationale om, at det giver et bedre økonomisk og ressourcemæssigt afkast. Man har dog, som udfoldet i afsnit om trivsel, fundet ud af, at fokus på præstation og læring ikke kan stå alene, men at trivsel er afgørende for om børn og unge risikerer at komme ind i en marginaliseringsproces<sup>19</sup> og dermed har sværere ved at deltage aktivt i samfundet, ud fra de præmisser det kræves for at blive anerkendt som en menneskelig ressource. Derfor er der også ud fra tankegangen om at kunne styre mennesker i en bestemt retning at der forekommer en særlig forståelse af intervention;

---

<sup>17</sup> Se f.eks Schultz Jørgensen, 1993 eller Kvello, 2013

<sup>18</sup> Den økonomiske krise 2008, og PISA-undersøgelsen fra 2001 har været indvirkende faktorer til at sætte endnu mere fokus på at styrke børn og unge gennem tidlig indsats og forebyggende interventioner

<sup>19</sup> Marginalisering som udstødelse af sociale fællesskaber og begrænset mulighed for deltagelse i samfundet på lige fod med andre borgere - min definition inspireret af Mørck 2006

---

“Institutionelle forvaltningslogikker får ofte betydning for, hvordan problemer i menneskers liv overhovedet kan begribes og gøres til genstand for intervention. Interventionsforståelsen er således en del af en særlig praksis og udspringer af forsøg på at håndtere problemer her - selve løsningen er dermed også en del af problemet”  
(Højholt og Røn, 2017)

Der er interventioner som har til formål at virke adfærdsregulerende, hvor grundforståelsen beror på at børn og unge kan trænes til at trives blandt hinanden og til at løse konflikter og blive mere robuste. Her kan nævnes internationale trivselstiltag som KiVa<sup>20</sup>, RULER<sup>21</sup> og Second Step som er sociale interventioner der udspringer af en forståelse af intervention som et operativt indgreb, der med de rette metoder og udførelsen heri ændrer klasse miljøer og får børn til at udvikle positive sociale kompetencer. Disse interventioner er blevet evalueret gennem kvantitativ dataindsamling ved at måle på effekt. Studierne tillader at interventionerne kan kalde sig evidensbaserede, da disse bygger på dokumenterede resultater gennem kontrollerede forsøg (Williford m.f. 2012, Kärnä m.f. 2011, Durlak m.f. 2011) Dette taler ind i det dokumentationsfokus<sup>22</sup> der er kommet i kraft af, at ville effektivisere indsatser, så de er så lidt indgribende og omkostningsfulde som muligt (Juhl, 2017, Brinkmann m.f. 2012) Det foretrækkes at iværksætte indsatser som man ved virker, før de overhovedet implementeres i en lokal praksis. Dette betyder også at praksis omkring interventionerne er manualiserede og det kræver certificering at kunne praktisere metoderne. Men der tages ikke højde for at interventioner er situeret i en konkret og lokal praksis, som kan have forskellig betydning alt efter hvem der deltager heri og hvilken kontekst den udspiller sig i.

---

<sup>20</sup><http://www.kivaprogram.net/program> 20/01/17

<sup>21</sup> [http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/08/pub318\\_Reyesetal2012\\_SPR.pdf](http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/08/pub318_Reyesetal2012_SPR.pdf) 20/01/17

<http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2013/09/How-RULER-Improves-Classroom-Culture.pdf> 20/01/17

<sup>22</sup> Der er tale om ‘evidensbølgen’ som den er diskuteret i Brinkmanns artikel i Information, 2012

---

MOT skal ud fra ovenstående betragtninger dermed også begribes ud fra disse historiske politiske tendenser, da MOT må aktualisere sig selv i den samfundsmæssige kontekst den som intervention skal indgå i. Det betyder også, at MOT løbende får evalueret sin praksis gennem spørgeskemaer <sup>23</sup> (intern evaluering ; *decemberundersøgelsen*), da en måling af resultater ud fra succeskriterier i interventionen, kan give et stærkt argument overfor dem som skal implementere det- i dette tilfælde skolerne. Da interventionsarbejdet i MOT er omfattende, grundet i, at programmet består af mange tiltag, som involverer mange forskellige aktører, kan måling af resultater dog også anfægtes med en vis usikkerhed. Hvordan ved man noget er direkte årsag til noget andet, når vi taler om sociale forandringsprocesser? Og er det kombinationen af forskellige påvirkninger og dem/den der påvirkes, der har betydning for om interventionen lykkes ud fra sine succeskriterier? Dette fordrer, at man udforsker interventionens betydning for de unge, fra et andet ståsted end det, den evidensbaserede forskning tager sit udgangspunkt i. Hvis man skal have viden om hvordan noget får betydning i menneskers hverdag, må vi udforske det fra et førstepersonsperspektiv, og vi må også udfordre vores forståelse af begrebet social intervention (Højholt og Røn, 2017) Derudover peges der på, i en norsk metaundersøgelse fra januar 2017 af forskning af trivselsprogrammer og sociale interventioner for børn og unge, at der mangler kvalitativ viden som undersøger problemstillingerne fra deltagernes eget perspektiv, og som følger de unge i deres hverdag (Breivik, 2017). Rapporten peger også på, at der er behov for analyser der kigger på betydninger af interventioner og vi har derfor brug for analytiske begreber der kan give indsigt i subjekters deltagelse i praksis.

Opsamlende for afsnittet vil jeg fremskrive pointen om ; at MOT som organisation har det anliggende at sælge sig selv og hvis dette skal lykkes at gøre som meningsfuld indsats hos dem som skal implementere det og styre denne proces, er MOT nødt til at pege ind i nogle af de rationaler der fremgår gennem folkeskoleloven og fremtrædende debatter og temaer

---

<sup>23</sup> Stina fra MOT har sendt mig et eksempel på dette, men dette har jeg valgt ikke at vedlægge som bilag, da det ikke har relevans for specialets problemstilling

---

gennem medierne jf. ovenstående afsnit, for at kunne legitimere sig som meningsfuld *social intervention*. Man kan sige at det sociale aspekt i interventionen her, henviser til et socialpolitisk ærinde i en velfærdsstatslig kontekst - nemlig at forebygge social udsathed. Man kunne måske spørge sig selv, ville interventionen eksistere hvis ikke socialt udsathed blev problematiseret på et velfærdsniveau? Med dette sagt henleder jeg jf. næste afsnit til at uddybe forståelsen af meningsfuld social intervention i et kritisk psykologisk perspektiv<sup>24</sup>, da dette er med til at sætte interventionen i et andet forskningslys end af de rapporter og evalueringer der indtil videre foreligger i Danmark og internationalt.

## Meningsfuldhed og social intervention

*“Mod til at leve, mod til omsorg og mod til at sige nej. Det de 3 simple sætninger, som har hjulpet mig til at huske mig på, hvem jeg er... jeg føler bare at med de tre sætninger, så har jeg haft nemmere ved at træffe beslutninger eller valg. Det er som om at det er tre simple leveregler, det ret kompliceret. Men med de fysiske øvelser og den ”psykiske” pointe, så synes jeg bare at det hele giver mening.”<sup>25</sup>*

Ovenstående er et citat fra en af dette speciales medforskere<sup>26</sup>, Liv på 16 år, der er Ung Motivator<sup>27</sup>. Liv har flere års erfaring som elev på en skole med MOT - som nævnt indledende er et forebyggende trivselsprogram<sup>28</sup> med formålet om at skabe robuste ungdomsmiljøer<sup>29</sup> i udskoling. Liv valgte at blive rollemodel og forløber i at sprede

---

<sup>24</sup> Mere om valget af dette perspektiv i kapitel 2

<sup>25</sup> Liv Interview

<sup>26</sup> Hvad dette dækker over præciseres i kapitel 3

<sup>27</sup> En særlig diplomuddannelse i at være rollemodel som unge i 9. klasse kan tage gennem MOT, (se afsnit om MOT)

<sup>28</sup> Trivselsprogram dækker over forskellige indsatser der har til formål at øge trivsel i skolen gennem en struktureret og systematiseret indsats

<sup>29</sup> MOT Håndbog

---

budskabet omkring MOTs værdisæt, da det efter hendes begrundelser gav mening, og det faktum at hun ville være med til at gøre en forskel for andre, på samme måde som MOT har haft særlig betydning, ved at have gjort en forskel i hendes hverdagsliv. Når jeg vælger at inddrage dette citat i dette indledende kapitel, er det for at illustrere en af dette speciales grundlæggende forståelser af, at social intervention skal være meningsfuld for de involverede (Krøjer og Dupret, 2017). Menneskers oplevelse af hvad der er meningsfuldt skal forstås som et grundlæggende element i alles hverdagsliv;

“...at opleve, at hverdagslivet giver mening for os subjektivt, er afgørende for, om vi overhovedet finder vores tilværelse værdifuld”  
(Haug, 1992, Dreier, 2011; Krøjer og Dupret, 2017)

Det er således også en betingelse for en given intervention at mennesket betragter det som et værdifuldt bidrag til deres hverdagsliv og dermed også noget der er værd at deltage og blive involveret i (Ibid). Meningsfuldhed er således forbundet til det at deltage og involvere sig i fællesskaber. MOT er et trivselsprogram som kan betegnes som en social intervention, idet den er rettet mod de unge som deltagere i sociale fællesskaber med hver deres ståsted og forskellige perspektiver på, hvad der er meningsfuldt for dem.

Selve ordsammensætningen i social intervention skaber særlig betydning af begrebet. Intervention står for at ‘indgribe’ eller komme imellem noget. Det kommer af det latinske ord *interventio* som betyder *mellekomst* (Krøjer og Dupret, 2017). Selve ordet *intervention* præciserer ikke karakteren af hvilken slags ‘mellekomst’ der er tale om, men det ligger i ordet at bryde med noget der foregår, således det kan udvikle sig i en anden retning. Interventionsbegrebet anvendes i dag i akademiske, professionelle og faglige sammenhænge, og i ordet ligger et uspecificeret, men konstateret behov for en vidensbåret indsats (Ibid). Den sociale tilføjelse til intervention giver begrebet en relationel eller fællesskabelig klang, da *socio* på latinsk betyder samkvem mellem mennesker, både lokalt og i større samfundsdimensioner. Det sociale i begrebet kan også henlede til at

---

tænke på et særligt fagligt felt indenfor områder hvor mennesker skal hjælpes gennem indsatser (Ibid). Menneskers socialitet giver dog også anledning til konflikt i forbindelse med interventioner, da mennesker har forskellige interesser og måder at forstå meningsfuldhed på (Ibid). Modstridende opfattelser af meningsfuldhed kan resultere i at interventionen får form af social kontrol - her især hvis den kommer ud fra en politisk dagsorden jf. ovenstående afsnit. Et eksempel kunne være røgfri skole / arbejdsplads med sundhedsfremmende tiltag som rygestopkurser. Denne interventionsform går ind og intervenserer ved menneskers daglige livsførelse gennem forbud. På trods af et positivt formål om sundhedsfremme, kan dette opfattes som social kontrol og gå i modstrid med et borgerideal om autonomi og frie valg for den enkelte. MOT kan forstås som social intervention med formål om at forstærke og opbygge positive sociale fællesskaber og robustgøre den enkelte. Men dette kan muligvis også opfattes på andre måder end inkluderende og positivt, hvis ikke MOT forekommer meningsfuldt for de involverede.

## **Forskningsinteresse og mødet med MOT**

Jeg blev bekendt med MOT primo 2016 gennem mit arbejde som udøvende musiker og artist, hvor jeg blev kontaktet skriftligt med henblik på et samarbejde med mig i rollen som ambassadør for organisationen. MOT-leder Stina mente min profil matchede de værdier MOT lægger vægt på hos en ambassadør, hvilket i MOT-regi er af afgørende betydning for deres profil. I mit tilfælde handlede disse værdier og karakteristika<sup>30</sup> om at være fremtræden artist på den danske musikscene, min åbenhed i medierne om mit barne- og ungdomsliv på en anbringelsesinstitution og mit engagement i arbejdet med unge gennem mit virke som socialrådgiver. I korrespondancen med Stina fortalte hun mig, at en ambassadør for MOT skal være en god rollemodel for unge, ved at vise oprigtighed og mod til at lade verden vide hvem man er, heri især hvis man har haft nogle udfordringer i livet, men overkommet disse ved at forfølge sin drøm;

---

<sup>30</sup> Forstået som særlige træk ved den (undertegnedes) offentlige identitet



---

*“MOT handler meget om at skabe sin egen fremtid uanset fortid. Om at acceptere de ting vi har i rygsækken og forstærke det positive. Lige nu opfylder vi drømme, som også er en del af programmet. I 8. klasse kan de unge ansøge om at få en drøm opfyldt. En af drømmene er en ung gut fra Gredstedbro, der drømte om at gøre sin storesøster glad. Hun er psykisk ude af balance og ikke mange ting gør hende glad. Men melodi grand prix gør hende glad! Så vi har skaffet billetter til generalprøven på fredag til ham og hans søster samt hans lærer eller forælder.”<sup>31</sup>*

Det fremstod for mig meget glædeligt og derfor motiverende, at organisationen kunne hjælpe med at opfylde unges drømme. Da Stina fortalte mere om dette, blev det især meningsfuldt for mig, at kunne bidrage til at hjælpe med den konkrete drøm, da jeg som udøvende kunstner var deltager i det Danske Melodi Grand Prix. Jeg gjorde mig dog også nogle etiske tanker om, hvordan det så var disse drømme blev valgt ud, hvilke drømme kunne MOT opfylde og hvilke kunne de ikke? Jeg spekulerede på, om de unge havde gjort sig tanker om hvad de skulle skrive, for at få en så realistisk chance som muligt på at blive valgt ud, og om de så i grunden skrev deres egne drømme, eller reducerede dem til nogle der lignede. Stina forklarede mig, at de unge skulle skrive en ansøgning til MOT, hvori de skulle begrunde hvordan opfyldelsen af drømmen kunne have betydning i deres hverdagsliv og fremtidige hverdagsliv. Stina gav mig et andet eksempel på en ung som drømte om at blive fotograf. MOT kunne hjælpe ham med at få opfyldt den drøm ved at købe ham et godt kamera og skabe kontakt til en fotograf, hvor han så fik lov at være udøvende fotograf for en dag. Dette fortalte Stina mig, gav ham endnu mere motivation til at forfølge drømmen, da den pludselig blev meget synlig og realiserbar for ham, da han pludselig befandt sig i den praksis.

‘Drømmeopfylder’, ‘Mod til at glæde dagen’ og ‘Ung med MOT’ er blot nogle af de nævnte arrangementer og tiltag MOT, ifølge Stina, tilrettelægger gennem deres interventionsarbejde. Inden min beslutning om at blive ambassadør mødtes vi til en

---

<sup>31</sup> Stina, MOT Møde 1

---

yderligere samtale hvor hun og en MOT kollega fortalte mig om interventionens mål, fremgangsmåde og evalueringsresultater.

*'Historierne...' fortalte hun; 'Historierne fra de unge er især det som overbeviser mig og os der arbejder med MOT, hvor meget det her virker'*<sup>32</sup>

På trods af at der i MOT bliver lagt stor vægt på hvad målingerne i evalueringer peger på i forhold til at MOT skaber effekt på trivsel, er det historierne fra de unge selv Stina fremhæver. Jeg spurgte ind til om der var blevet lavet nogle kvalitative undersøgelser som gik ind og analyserede de unges oplevelser og perspektiver, til dette måtte Stina konstatere at der ikke var blevet lavet, men at de brugte mange af historierne som eksempler på at MOT virker, når de skulle rekruttere nye sponsorer og skoler.

Stinas beskrivelse af hele tilrettelæggelsen og visionen bag MOT gav mig nysgerrighed på hvordan de unge oplever MOT som forebyggende intervention, rent faktisk har betydning i deres hverdagsliv.

MOT skaber som nævnt synlige og målbare resultater gennem forskellige kvantitative spørgeskemaundersøgelser der siden 2008 er lavet i Norge og Afrika<sup>33</sup> - herunder spørgeskemaer om mobning og trivsel i udskolingsklasserne, hvor MOT skolerne har påvist lavere antal af elever der føler sig mobbet eller er i mistrivsel end på skoler uden MOT;

'The MOT programme is a critical support intervention that has had a significant effect on student retention and success... since students reported the influence of MOT in encouraging them to become better students and to complete their programmes' (Evalueringsrapport MOT Afrika, 2012)

---

<sup>32</sup> Ibid

<sup>33</sup> Disse er udover MOT Danmarks interne evalueringer som beskrevet i forrige afsnit

---

Evalueringerne peger bl.a på at der er blevet målt en signifikant forskel gennem de spørgeskemaer der er udfyldt af de unge der har haft MOT på skolen.

Men som Stina fortalte mig, forefandt der endnu ingen kvalitative undersøgelser, ej heller internationalt som gik ind og stillede spørgsmål ved betydningen af det arbejde MOT gør, set fra de unges perspektiv og betydningen af den sociale forandring der ellers er målt på de unges trivsel og robusthed i klassemiljøet og udenfor klassesammenhæng - hvor interventionen også har til hensigt at virke (Højholt og Røn Larsen, 2017). Stina fortalte mig ligeledes hvordan organisationen i deres rekruttering af nye skoler og sponsorer, har svært ved at argumentere for resultaterne fra de kvantitative undersøgelser, da resultaterne på øget trivsel ikke nødvendigvis peger på at MOT's indsats er den variabel der udgør forskellen, og den siger end ikke noget om hvad der udgør forskellen og hvordan den skabes.

“Problemer i menneskers liv kan ikke forstås gennem entydige årsagssammenhænge påvirkningsfaktorer, som de forskellige individualiserede interventionsformer lægger op til. For at udvikle interventioner behøver vi derimod viden om, hvordan forskellige forhold hænger sammen og virker sammen i menneskers liv”  
(Højholt og Røn Larsen, 2017)

Der er mange variable i forebyggende interventionsarbejde der kan have indflydelse på et resultat, da socialt interventionsarbejde er komplekst og virker og får forskellig betydning for de involverede (Højholt og Røn Larsen, 2017, Juhl, 2017; Krøjer og Dupret, 2017). Stina problematiserede i vores første møde spørgsmålet om, hvordan man kan få viden om social forandring gennem MOT, hvis de eksisterende undersøgelser ikke kan give os svaret, og ambitionen fra MOT's side udover at skabe social forandring i form af ændring af kultur for de unge i skolemiljøet, også er at klargøre og robustgøre unge helt ind i voksenlivet. Stinas problemstilling skærpede min forskningsinteresse til at udforske MOT som forebyggende social intervention fra de unges perspektiv. Som ambassadør for organisationen, har jeg en særlig adgang til feltet, som jeg ikke nødvendigvis havde haft,

---

hvis ikke det var for min aktive rolle internt i organisationen. Bl.a fik jeg muligheden for at deltage ved et skole- og erhvervsarrangement, hvor jeg fremlagde et oplæg om betydningen af sociale fællesskaber og skolens engagement i de unges hverdagsliv på tværs af forskellige sammenhænge.

Oplægget bestod af en personlig beretning og et fagligt og teoretisk blik på ungdomslivets udfordringer og glæder. Jeg kom bl.a ind på mit arbejde som socialrådgiver, hvor jeg har mødt unge der har fortalt om deres drømme som noget urealiserbart og deres tro på egne evner som beskedne. Jeg kom ydermere ind på, hvordan jeg selv som ung kunne have haft gavn af en struktureret indsats i skolen. Herunder hvor vigtigt det er at blive hørt, anerkendt og set. Dernæst mit syn på hvad det er for muligheder MOT giver unge som lever i et konkurrencepræget samfund (Jf. afsnit om ungdom). Selvom jeg jo egentlig ikke havde den viden om de unges muligheder gennem MOT, andet end ud fra hvad jeg kunne forestille mig MOT kunne have givet mig af muligheder, hvis jeg var ung. Jeg oplevede alligevel hvordan mit og de andre ambassadørers oplæg fik en betydning for deltagernes tanker om MOT og afdelingsleder Bjarne Ooppelstrup på Smørum Distriktskole har senere begrundet valget om MOT gennem dette møde;

*“Da vi var på forårsmødet 2016 i Brøndby, der mødte vi jo hele MOT-konceptet... Vi fik nogle stærke fortællinger fra nogle unge som har været igennem MOT, nogle fortællinger som lige præcis handler om unge som mistrives og som fortæller hvad MOT kunne være med til at gøre for dem, og der var bl.a en ambassadør som kunne fortælle sin egen historie om hvordan hun var ved at bryde sammen og havde fortalt det til en lærer, så siger læreren, ja det kan jeg godt se , det er lidt problematisk, men jeg har ikke tid til det lige nu, og så brød jeg sammen, siger hun, og det er jo lige præcis det, der ikke må ske, vi skal se de unge, og derfor må vi ikke sige vi ikke har tid til at se dem”<sup>34</sup>*

---

<sup>34</sup>Afdelingsleder Bjarne Ooppelstrup - Medie 1

---

Min deltagelse på mødet fik altså flere betydninger - den bidrog sammen med de andre oplægsholdere med at få skolelederne til at reflektere over skolens praksis og her især hvordan trivsel er blevet nedprioriteret til fordel for en opprioritering af det faglige (Jf. tidligere citat af Bjarne på s. 9) og min deltagelse lukkede op for nogle nye forskerrelaterede nysgerrigheder på de unges historier, i mødet med dem . Jeg blev en del af det **praksisfællesskab**<sup>35</sup> MOT repræsenterer, og fandt mig selv deltage på nye måder, som lå udover mine opgaver som ambassadør. Jeg befandt mig allerede da i en dobbeltrolle, hvilket jeg vil reflektere mere over i kapitel 3.

Til hvert skolearrangement lignende dette eksempel fra Brøndby 2016, kommer der omkring 5 'Ung med MOT'<sup>36</sup> unge ud og fortæller deres personlige beretninger om hvilken forskel MOT har gjort for dem og deres klassefællesskab. Blandt historierne var sammenfaldet temaet om at forandre sig gennem interventionen, og dermed udvide sine muligheder i hverdagslivet. Enten i form af at deltage i nye fordrende sociale fællesskaber, fremfor fællesskaber med marginaliserende betydning på den unges livsførelse<sup>37</sup>, eller en markant forandring af egen selvforståelse blandt andre i klassen, fra at have været den der trak sig, og aldrig sagde noget, til at være den der rækker hånden op, tør sige sin mening og stå frem foran en forsamling. Der var historien om pigen, der fik mod til at overskride sine grænser i MOT-sammenhæng ved at fortælle en længe tilbageholdt hemmelighed om misbrug i hjemmet<sup>38</sup>, og der var pigen der ramt af sorg over sin ene forælders død fandt støtte og mening i MOT og redskaber til at mestre og acceptere det, der var svært og drage omsorg overfor sig selv. Det var i disse fortællinger jeg fik qua min forskningsinteresse fik sporet mig hen på at undersøge hvad den sociale forandring i MOT Danmark er for en størrelse, hvad er der på spil i sådan en type intervention og hvordan man gennem de

---

35

36 'Ung med MOT' er et tiltag for særligt udvalgte rollemodeller der har haft MOT, og som derfor kan blive udlært *Motivatorer* gennem MOTuddannelsen - se Kapitel 4

37 Feks. fortalte en dreng hvordan han bevægede sig væk fra et bandemiljø, fordi MOT havde givet ham mulighed for at indgå i nye og bedre fællesskaber - se eksemplet i analysen

38 Dette eksempel kommer jeg nærmere ind på i analysen, da pigen (Katrine) er en af specialets medforskere

---

unges perspektiv kan få mulighed for at udforske den og begrebssette den. Dette for at få en almengørende viden om hvordan forebyggende interventionsprogrammer som MOT får forskellig betydning for de unge deltagere i deres sammensatte og forskelligartede hverdagsliv, da dette endnu ikke er undersøgt.

## Problemformulering og afgrænsning

Ud fra dette kapitals betragtninger om problemfeltet og MOT som forebyggende social intervention, vil jeg afgrænse mig til følgende problemformulering ;

*Hvordan skaber MOT Danmark social forandring og hvordan får den betydning i de unges hverdagsliv?*

Jeg er således interesseret i at undersøge hvordan hverdagslivet for de unge ser ud fra deres perspektiv, for at analysere betydningen af MOT som intervention. Dette begrundes jeg ud fra et kritisk psykologisk perspektiv, hvor sociale interventioner forstås som noget der indgår i en række samspil mellem forskellige aktører, der ofte har forskellige perspektiver på de problemer interventionen er rettet mod, og som de (MOT / skolen / samfundet) som iværksætter denne og jeg selv som forsker, har begrænset kendskab til, forstået på den måde, at det er de involverede der har viden om hvordan problemerne opleves, hvad de spiller sammen med og hvilke betingelser der knytter sig hertil (Højtholt og Røn Larsen, 2017).

Jeg har med dette perspektiv for undersøgelsen udarbejdet følgende arbejdsspørgsmål til at hjælpe mig i besvarelsen af min problemformulering;

*-Hvilke problemstillinger oplever de unge at have i deres hverdagsliv?*

*-Hvordan kan den unge opnå nye handlemuligheder gennem MOT?*

*-Hvilke muligheder og begrænsninger oplever den unge i forbindelse med MOT?*

*-Hvordan beskriver den unge sig selv i forhold til ændring i eller opretholdelse af sin selvforståelse?*

---

Grundbegreberne indenfor kritisk psykologi vil jeg anvende som analytiske hjælpemidler til at teoretisere og forstå MOT som en konkret praksis, hvilket udgør en særlig måde at rammesætte og perspektivere min undersøgelse på (Dreier, 2001:47).

Når jeg skal se på social forandring gennem intervention, vil jeg have særligt fokus på begreberne *selvforståelse* og *deltagelse*, da det kan give mig blik for hvornår og hvordan social forandring optræder og forstås fra de unges perspektiv. Begreberne er dermed med til at åbne op for nye spørgsmål undervejs i forskningsprocessen. Begrebet *livsførelse* vil jeg bruge til at se på hvordan de unge handler i forskellige sammenhænge af deres liv og hvordan de begrundes deres valg af deltagelse heri, for på den måde at få viden om hvor og hvordan MOT kan have betydning i hverdagslivet og dermed udenfor den konkrete kontekst MOT optræder i, som primært er skolen. Social forandring skal i dette speciale forstås som en forudsætning for interventionens virke (Krøjer og Dupret, 2017). Sociale interventioner er som udgangspunkt skabt til at fremme sociale forandringer der rækker ud over selve interventionen. Den skal så at sige virke andre steder og på andre tider, samt under andre forhold, der indvirker på de problemstillinger interventionen er iværksat for at afhjælpe (Højholt og Røn Larsen, 2017).

Med dette udgangspunkt afgrænser jeg mig fra at undersøge selve interventionen og dens organisering, i forhold til om den virker ud fra de succeskriterier MOT selv har opstillet. Jeg kigger hermed heller ikke på de involverede som objekter for interventionen eller på hvordan de i en diskursanalytisk tilgang konstituerer sig selv gennem sprog og positioneringer. Jeg undersøger i stedet hvordan interventionen har betydning for de unge som subjekter med deres egne perspektiver, ståsteder og betingelser, og ud fra deres perspektiv kigger jeg på hvad de selv oplever den har skabt af social forandring i de sammenhænge de indgår i. Formålet med at formidle de unges førstepersonsperspektiv er således at kvalificere den eksisterende viden, tilvejebringe nye handlemuligheder og udfordre forståelser af social forandring gennem forebyggende interventionsarbejde. Der vil dog altid forekomme en vis form for fortolkning af de unges perspektiv, da jeg ikke er

---

de unge selv, og det vil derfor være min formidling af forståelsen af de unge som de forstår sig selv.

Der er ud fra ovenstående tale om en subjektvidenskabelig tilgang til min analyse, og dette taler ind i behovet qua eksisterende kvantitative undersøgelser jf. afsnit om forebyggende interventioner, ved at bidrage med viden om forebyggende interventioner som tager udgangspunkt i subjekters hverdag og livsførelse.

## 2. Teori- og analyseramme

Dette kapitel har til formål at introducere og præsentere den subjektvidenskabelige tilgang jeg har valgt at anvende i min analyse. På baggrund af de indledende overvejelser har jeg valgt at arbejde med et kritisk psykologisk perspektiv, som muliggør det at arbejde med situerede, kontekstualiserede og subjektiverende forståelser af MOT og den praksis der får betydning i andre handlekontekster for de unge. Nissen argumenterer for, at der i kritisk psykologi er en meget tæt forbindelse mellem ontologien og epistemologien og det derfor kan være problematisk at adskille metoden fra teorien, da subjektvidenskaben er metodologisk funderet (Nissen, 2002). Jeg ønsker derfor også at lade empirien styre indholdet og strukturen i analysen, og jeg inddrager derved både teoretiske perspektiver og anden forskning løbende, når det er relevant og udvidende for perspektivet i analysen. På trods af denne tætte forbindelse mellem ontologi og epistemologi i kritisk psykologi, præsenterer jeg i kapitlet de centrale begreber for min analyseramme for derefter i næste kapitel at præsentere mine overvejelser om metodologi og metode, da dette giver et overskueligt og konkret indblik i mine teoretiske og metodologiske argumenter og refleksioner for undersøgelsen (Mørck og Nissen, 2001:55).



---

## Et kritisk psykologisk perspektiv

Kritisk psykologi har sit filosofiske erkendelsesgrundlag og videnskabsteoretiske udgangspunkt i historisk dialektisk-materialisme, som kan føres tilbage til Marxismen hvor der brydes med en dualistisk og hermed opdelt forståelse af samfund og individ (Dreier, 2001).

Historisk dialektik skal forstås ved at den erkendte verden og den enkeltes forestillinger om denne er i kontinuerlig udvikling og forandring (Mørck, 2006:260). Det betyder at mennesket er underlagt og samtidig medskaber af sine betingelser, og samspillet mellem mennesker i verden betyder, at vi også udgør hinandens betingelser i begrænsende og mulighedsskabende variationer over tid. Således er det ikke bare den materielle verden, der er bestemmende for den menneskelige erkendelse, men en vekselvirkning mellem mennesket og verdenen mennesket er en del af (Ibid).

Den ontologiske forståelse beror på at menneske og samfund er gensidigt påvirkende af hinanden og man kan derfor ikke udforske et førstepersonsperspektiv isoleret set, men det må altid ses i en samfundsmæssig, historisk og social kontekst (Dreier, 2001). Den sociale kontekst er dialektisk betinget ved at vi som mennesker som nævnt, er medskabere af hinandens og egne betingelser, og man gennem deltagelse udvider rådigheden over fælles livsbetingelser (Mørck 2006:260). Ifølge Mørck er praksis opbygget af modsætninger, som både betinger hinanden, men også udelukker hinanden (Ibid). Dreier peger på at den dialektiske forståelse indbefatter at det generelle (det almene) og det singulære (det specifikke) altid vil være til stede på samme tid og skal forstås i sin gensidige relation (Dreier 2006: Mørck, 2006). Dette giver sig til udtryk i nyere kritisk psykologisk forskning hvor der analyseres ud fra dette dialektiske princip- i det almene og særlige i en given praksis som f.eks. interventioners betydning for de involverede, med analyser af de samfundsmæssige betingelser, samt hvordan analysernes bidrag kan overføres til andre lignende typer af interventioner, for dermed at kunne udvide praksis i

---

en mere generel og større henseende, men også for at udvikle den lokale specifikke praksis. ( Se bl.a; Juhl 2009, 2014, 2014, Mørck 2003c, Mørck og Hansen 2015, Højholt 2008, Røn Larsen 2011, Morin 2009, 2015).

Materialisme indbefatter en forståelse af at verden findes, men at vi kun kan forstå den gennem vores forhold til den (Mørck, 2006). Den kritiske psykologi adskiller sig derved fra en konstruktionistisk opfattelse af subjektet, hvor denne konstitueres gennem sprog og må betragtes gennem konstituerede diskurser frem for subjektet som deltager i praksis med konkrete betingelser, man i en kritisk psykologisk forståelsesramme ville analysere ud fra (Mørck og Nissen, 2001)

“According to critical psychology, we must grasp the psychological functioning of persons in the first-person perspective of situated subjects whose psychological processes serve as their resources in dealing with their situations. Psychology must be couched as a science of the subject from the standpoint and perspective of the subject.”

(Dreier, 2016:16; Schraube og Højholt, 2016)

Epistemologisk studeres mennesker gennem undersøgelse af deres handling i praksis (Dreier, 2003). Forskellen for den kritiske psykologi fra både den marxistiske og den kulturhistoriske teori er altså, at den tager udgangspunkt i subjektets eget perspektiv, og ikke anser subjektet som udelukkende værende en spejling af sine omgivelser, der uden refleksion tilfører sig normer og kultur (som den kulturhistoriske forståelse af internalisering). Den kritiske psykologi har dermed tilføjet en subjektvidenskab til den marxistiske og kulturhistoriske teori, som jeg vil uddybe i næste afsnit.

## **Social praksisteori**

Den kritiske psykologi har rødder tilbage til 1960'ernes Berlinerskolen i Tyskland, hvor blandt andre forskere, Klaus Holzkamp udviklede fundamentet for den nævnte;

'subjektvidenskab, ud fra et førstepersonsstandpunkt' (Holzkamp, 1983 ; Mørck, 2006).

Grundlaget herfor blev skabt og videreudviklet i opposition til den traditionelle psykologi

---

eller de udviklingspsykologiske teorier, som blev kritiseret for at betragte og analysere subjekter fra et tredjepersonsperspektiv, i stedet for at udforske deres eget perspektiv jf. forrige afsnit (Ibid). Siden 1990'erne begyndte man i dansk kontekst at videreudvikle den på det tidspunkt dansk-tyske kritiske psykologi som var udviklet gennem et tværgående samarbejde mellem Berlin og København. Den danske videreudvikling af dette har bevæget sig hen mod et endnu større fokus på det praksisorienterede felt. Dvs. at forskningsfelter som PPR-rådgivning, socialt arbejde- herunder sociale interventioner som indsatser overfor socialt forankrede problemstillinger, samt læringsmiljøer gennem denne videreudvikling, er blevet mere praksisorienteret i udvidende kraft af danske forskere som Ole Dreier, Charlotte Højholt, Line Lerche Mørck, Pernille Juhl, Morten Nissen, Dorte Kousholt m.f. Social praksisteori inkluderer flere forskellige teorier og filosofier med det fælles udgangspunkt at den beskæftiger sig med social praksis. Den kan derfor bestå af flere forskellige tilgange , men jeg har valgt at tage teoretisk udgangspunkt i den kritiske psykologi som beskrevet ovenfor, hvori deltagelse, daglig livsførelse og selvforståelse er centralt for den sociale praksis, og som lader mig som forsker kunne spore mig ind på de spørgsmål og tilkomne spørgsmål der relaterer sig hertil. For at kunne undersøge de unges hverdagsliv og MOT's betydning heri må jeg udforske subjekterne ved deres deltagelse i praksis og herunder hvilken betydning deltagelsen har på praksis og på deltagernes hverdagsliv. Mørck peger på i sin forskning af overskridelse af marginalisering for etniske minoritetsgrupper (Mørck 2003; 2006), at hvis man skal forstå betydningen af subjekters deltagelse i praksis, må man ligeledes tage højde for betydningen af subjekters selvforståelse, da denne er forbundet med subjektets fornemmelse for handlerum og udvidelse af dette blandt andre.

Jeg har derfor valgt at supplere med begrebet identitet, da dette ifølge Mørck kan have betydning for hovedpersonernes<sup>39</sup> deltagelse i interventionen og italesættelse af sig selv i forhold til deres livsform. Nissen beskriver identitetsdannelsen som noget hvor den unge omdefinierer sine forudsætninger (fortid) og sine livsperspektiver (fremtid) hvilket

---

<sup>39</sup> I dette speciale er hovedpersonerne Liv og Katrine

---

dermed også hænger sammen med hvordan de unge *italesætter* deres identitet gennem udforskning af deres selvforståelse. Identitet kan altså på trods af det ikke er et kritisk psykologisk begreb, forstås som den unges måde at integrere et samlet billede af sig selv ud fra hans eller hendes hverdagsliv. Det skal ikke forstås som noget statisk, men noget samlende for hvordan mennesker integrerer handlekontekster og dermed skaber og orienterer sig i en dagligdag som deltager i social praksis. Begrebet er dynamisk, da det er muligt at udvide sin handleevne, men der vil være en vis grad af stabilitet forbundet hertil, idet identitet netop betyder at man overordnet forstår sig som den samme<sup>40</sup> på tværs af handlesammenhænge og kontekster.

Mørck anvender begrebet italesættelse som en bredere udvidelse af Foucaults perspektiv på 'hvordan noget bringes på tale' i en samfundsmæssig dominerende diskurs hvor begrebet er knyttet til magt (Foucault 1978; Mørck 2006 : 15) Mørck anvender det i forhold til hvad der i forskellige sammenhænge bliver bragt på tale eller undlades. Jeg anvender begrebet italesættelse knyttet til Wengers beskrivelse af praksisfællesskab, om hvordan noget tales om på en særlig måde i et særligt fællesskab med et fælles indhold (Wenger, 2004). Selvom jeg i dette speciale ikke beskæftiger mig med diskursteorier eller anvender social konstruktionistiske begreber som Mørck f.eks. integrerer i sin anvendelse af social praksisteori (Ibid), vil jeg dog stadig plædere for at italesættelsen af interventionen og de unges rolle heri, fra de unges perspektiv overfor mig og overfor andre, er betinget af en særlig måde at tale om den på (Wenger, 2004), da interventionen er bygget op om et værdisæt som italesættes og bruges i udførelsen af interventionens program (jf. Afsnit om MOT ). Italesættelse eller jargon bliver derfor et tema jeg berører i min analyse i samspil med mine valgte begreber indenfor en social praksisteoretisk ramme.

## Analytiske begreber

---

<sup>40</sup> *Idem* betyder på latin *den samme* (Den danske ordbog)

---

Jeg vil i dette afsnit præsentere grundbegreber indenfor den kritiske psykologi og til sidst de analytiske begreber som jeg gør særligt brug af i min analyse, da de analytiske temaer er bygget op om netop disse.

### *Handlesammenhænge*

I den kritiske psykologi skal handlesammenhænge forstås som sammenhænge vores liv er organiseret i og hvori subjektet deltager. Begrebet har forskellige betydninger og rummer forskellige muligheder for subjektet, hvilket bevirker at subjektet ikke handler ens i de forskellige handlesammenhænge. Ifølge Dreier består handlemulighederne i;

“...Hvad der er muligt at gøre a) i denne situation, b) ved denne situation og c) ud over den og ind i andre situationer og samfundsforhold.”

(Dreier, 2002:32)

Subjektet bevæger sig altså på tværs af forskellige handlesammenhænge som er udtryk for forskellige steder med forskellige handlemuligheder, hvor subjektet deltager og agerer med andre subjekter, såsom skolen, fritidsklubben, familien, vennegruppen, kollegagruppen og andre former for grupper. Til dette uddyber Dreier;

“Vi har at gøre med et individ, der befinder sig på et særligt sted i et herigennem formidlet forhold til nogle særlige lokale samfundsforhold og til de overgribende samfundsstrukturer. Subjekterne kan derfor kun studeres på en adækvat måde i forhold til en særlig handlesammenhæng, hvor de befinder sig og deres handlinger finder sted.”

(Dreier, 2002:25)

Det vil sige en handlesammenhæng også er situeret i forhold til forskellige handlekontekster og er ligeledes betinget af lokale samfundsforhold samt samfundsstrukturer og subjektet må derfor betragtes og undersøges i kontekst. Skolen er

---

en handlesammenhæng for den unge hvori MOT-programmet står som særlig handlekontekst den unge befinder sig i blandt andre unge, lærere og MOT-coaches. MOT-programmet som intervention er et praksisfællesskab som skal forstås som ; et virksomhedssystem, hvor deltagerne har en fælles forståelse af, hvad de laver, og hvad det betyder for deres liv og for deres fællesskaber. Det er kendetegnet ved at være samlet om en praksis med et fælles indhold, med særlige måder at gøre tingene på, særlige måder at tale om det man laver på, og uskrevne regler for hvad der anses som legitime og illegitime måder at være på (Lave og Wenger 2003; Mørck 2006).

“we must comprehend the personal significance of what happens in a context within the complex everyday life persons lead across diverse contexts with diverse possibilities, concerns, and coparticipants”  
(Dreier, 2008:182)

Med forskellige deltagere med hver deres rolle og ståsted, må MOT også forstås gennem forskellige handlesammenhænge alt efter om man er en ung der deltager, en MOT-coach, eller en lærer, og hermed hvilke forskellige muligheder interventionen skaber for de involverede i deres hverdagsliv. MOT-programmet som handlesammenhæng kan dermed ikke kun forstås som et sted hvori man deltager, da MOT-programmet også udspiller sig i andre sammenhænge end i skolen. F.eks i MOT's lokale initiativer som 'MOT til at glæde dagen' hvor de unge bringer MOT med sig i nogle andre kontekster.

opsamlende optræder MOT altså i andre handlesammenhænge og kan dermed ikke forstås som en intervention der er tilknyttet et bestemt sted- såsom skolen eller et særligt tilrettelagt MOT-lokale. De unge overfører MOT i andre kontekster hvori der er andre deltagere- Det er ikke selve programmets øvelser der overføres, men nærmere en filosofi derfra og nogle værdibaserede handlinger og budskaber som udføres og er i tråd med en del af interventionens forandrende tilsigte. MOT kan dermed også forstås som en

---

intervention med et forandrings sigte gennem kultur<sup>41</sup>, som får forskellig betydning i forskellige handlesammenhænge, ud fra hvad deltagerne finder relevant at tage til sig og overføre.

### *Handleevne*

Subjektets personlighed er forankret i dets handlinger, og dets psykiske funktioner er derfor ikke underlagt eller bestemt af noget indre eller ydre, men derimod betinget af subjektets handlen i og på tværs af dennes forskellige handlesammenhænge (Mørck, 2006, Dreier, 2012) Handleevne skal derfor ses som centralt i forhold til det kritisk psykologiske subjektsyn, idet handleevne er en forudsætning for al handlen (Dreier, 1993).

Handleevnen er således også knyttet til en bestemt kontekst og refererer ikke til bestemte måder at handle på. Subjektets handleevne skal jf. ovenskrevne ikke forstås som noget statisk rodfæstet inde i mennesket, men som noget der udvikles og ændres qua subjektets livsbetingelser (Dreier, 2008). Handleevnen afhænger derfor af konkrete betingelser i subjektets forskellige handlesammenhænge, og skal ikke forstås som medfødte egenskaber, men rettere som potentialer for egenskaber af kognitiv, følelsesbetonet og social art, og handleevnen bliver dermed subjektets samlede forudsætninger og mulighed for at gøre indflydelse på dets livsbetingelser (Dreier, 2001).

Handleevne forstås som subjekters evne til at udvide rådighed over samfundsmæssige livsbetingelser i fællesskab med andre subjekter (Dreier, 1999, 2008, Mørch, 2006, Nissen, 2000). MOT er en intervention med en særlig tilrettelagt social praksis, men hvordan deltagerne handler i forhold til denne, er ikke noget der kan forudses ved f.eks at se på hvordan tidligere deltagere har ageret, da de unge har handleevnen til at udvide deres betingelser for interventionen. Det er derfor af betydning ikke kun at kigge efter ønsket adfærd som pejlemærke for interventionens virke. Med dette sagt, er handleevnen i fællesskabet af betydning, for den praksis man deltager i med andre. Mennesker kan

---

<sup>41</sup> Hvordan jeg forstår MOT som kultur vil jeg komme nærmere ind på i analysen

---

vælge at tilstræbe en udvidelse af deres livsbetingelser, såfremt det forekommer relevant for deres deltagelse (Dreier, 1999:84).

Subjektet skal også derfor forstås som et aktiv med egen vilje og mulighed for at vælge gennem handlen.

Den subjektive handleevne definerer således, hvordan individet udvider sin rådighed over sine livsbetingelser i fællesskab med andre i en bestemt konkret handlesammenhæng (Dreier, 2001; Mørck, 2006). Handleevnen kan udvikles og modificeres alt efter om den konkrete handlesammenhæng forandres (Dreier, 2008). Dvs. handleevnen er dynamisk og subjektivt betinget da det er subjektets oplevelse af muligheder og begrænsninger der er afgørende (Ibid).

Der tilkommer også begrebet *handlegrunde* som defineres ved at subjektet begrundet sin handlen ud fra de muligheder subjektet oplever at have til rådighed. Handlegrunde er derfor ikke objektive, men subjektivt funderet, da hvert subjekt har en handlegrund som er tilgængeligt for netop dette ud fra dennes ståsted og perspektiv (Holzkamp, 1998).

Lige så hører begrebet *handlerum* med til begrebet handleevne. Handlerummet udgøres af subjektets livsbetingelser, som er de muligheder og begrænsninger den enkelte er underlagt, og som den enkelte derved handler i forhold til (Mørck, 2006, Dreier, 2001). Hvis subjektet skal kunne udvide sin handleevne ved at kunne gribe ind og forsøge at ændre eller forbedre sine livsbetingelser, er det forudsættet af, at individet er i stand til at forestille sig konsekvenserne af sine egne handlinger i et fremtidsperspektiv (Dreier, 2008). Der sker ligeledes en ændring i individets forståelse af sig selv, når handleevnen udvides. Hvis der i subjektets hverdagsliv opstår modsætningsfyldte eller konfliktprægede handlesammenhænge, kan dette føre til uklare handlegrunde (Mørck, 2006)

De unges handleevne bliver altså udvidet og formet i takt med deres konkrete og individuelle livsbetingelser og handlemuligheder den enkelte har til rådighed. MOT har til hensigt at udvikle den unges handleevne i de handlemuligheder som denne oplever at



---

have, hvilket er forudsætningen for at ændre dennes livsbetingelser i en profiterende retning. Dette gøres ved at den unge deltager i fordrende og for den unge meningsfulde fællesskaber med andre unge, da det som Wenger påpeger er gennem deltagelsen i praksisfællesskaber at den unges handleevne kan udvikles (Wenger, 2004). Derfor er det også vigtigt at undersøge hvordan den unge begrundet sin handling og deltagelse med de nye handlemuligheder, forstået på den måde hvordan den unge selv oplever udviklingen af handleevnen og reflekterer over hvordan denne blev udviklet, således den unge kan overføre sin udvidelse af handlemuligheder og udvikling af handleevne i andre kontekster på tværs af den unges hverdagsliv (Nissen, 2000).

### *Deltagelse*

Deltagelse refererer både til at tage del i noget, men at tage del i dette noget med nogen og om noget- altså selv at medvirke i et aktiv med andre. I den kritiske psykologi forstås det enkelte menneske som deltager i social praksis. Dette betyder, at den enkelte må forholde sine handlinger og mål til andre deltageres. Deltageren forholder sig reflekterende og bevidst i større eller mindre grad, om sin relation til konteksten, til de andre deltagere og til de hændelser, som evt. kommer (Dreier, 1997: 79). Mulighederne for menneskelig bevidsthed har således rødder i den personlige deltagelse i social praksis.

Jeg har trukket inspiration til definition af deltagelse fra Wenger, både til den deltagelsesproces hvori den unge deltager og til de relationer til andre, der afspejler denne proces. Processen antyder både handling og sammenhæng, og kombinerer disse i samtale, tænkning, følelse og tilhørsforhold (Wenger, 2004). I Wengers forståelse er deltagelse altså en proces der er kompleks og som for subjektet et personligt engagement i sociale fællesskaber. Den er derved både personlig og social. I en kritisk psykologisk forståelse skal deltagelse ligeledes begribes som en subjektiv handling med nogen og med noget - altså et fælles tredje eller fælles rettedhed mod noget. Det betyder det altid fordrer et subjekt, andre subjekter og en sammenhæng (Dreier, 1993; Højholt, 2000). Begge definitioner beror på at en handling kun kan forstås, hvis man tager højde for dens sammenhæng i en social praksis (Højholt, 2000).

---

I selve begrebet deltagelse fremgår dialektikken mellem individ og samfund og gør derved begrebet essentielt for den kritiske psykologi. Deltagelse beskriver måden, hvorpå mennesker handler og udvikler sig i forhold til det, som de er en del af og måden, hvorpå de tager del heri (Dreier 1999: 78). Herunder skal forstås at subjektet både har mulighed for at handle, men også har adgang til alternativet: ikke at handle (Holzkamp, 2005), som ligeledes betragtes som en handling. Derfor er subjektet autonom i forhold til sine livsbetingelser da der altid vil være en grad af frihed til at vælge selv. Subjektet har rådighed over sine egne handlinger, og handlinger anses derfor i den kritiske psykologi ikke udelukkende som samfundsskabte, men som et dialektisk forhold mellem subjektet og dets betingelser (Dreier, 1999).

I specialet er vil jeg udforske de unges betingelser for deltagelse i MOT, og hvordan deres deltagelse i interventionen får betydning for, hvordan de kan deltage i andre handlesammenhænge på tværs af forskellige kontekster i deres hverdagsliv (Ibid). Subjektets deltagelse udspringer sig altid fra et konkret sted og kontekst, og er derfor situeret. MOT er en intervention der er situeret i flere handlesammenhænge, da den går på tværs af de unges hverdagsliv og disses forskellige kontekster jf. afsnit om handlesammenhæng. Subjekter deltager ligeledes på forskellige måder i forskellige kontekster, og herved bliver subjekter også forskellige deltagere i forskellige handlesammenhænge. Den unge vil derfor kunne handle på forskellige måder alt efter hvilken handlesammenhæng den unge deltager i. Dreier fastslår at dette skal ses i lyset af, at de handlesammenhænge, som subjektet befinder sig i, er forbundne, og det skal derfor ikke forstås således at subjektets identitet består af flere udgaver af 'selver' som i eksempelvis en postmodernistisk forståelsesramme. Det skal derimod forstås at der fremkommer fælles mønstre i subjektets forskellige handlinger (Dreier 1999) og disse knytter sig til identiteten som den unge udvikler løbende i forhold til sine livsbetingelser (Mørck og Hansen, 2015). Den unges deltagelse kan derved i nogle handlesammenhænge godt være begrænset ved f.eks. at have en særlig identitet som 'den stærke' eller 'modige' i klassen, mens den i andre sammenhænge ikke vil være det. Deltagelsen er flersidet, da

---

subjektets deltagelse er forbundet til de samfundsmæssige strukturer og betingelser som disse opstiller, samtidig med at subjektet qua sin deltagelse også reproducerer og forandrer samfundsstrukturen (Dreier, 2008). Subjektet er ved sin deltagelse i samfundet også med til at skabe sine egne betingelser og dermed også sig selv og sin forståelse med sig selv som en blandt andre (Mørck, 2006).

Man kan ud fra dette sige at deltagelsen og adgangen hertil er en proces som er dynamisk og dialektisk hvori subjektet forandrer og udvider sine betingelser. Subjektet handler nemlig i og med sine betingelser, og ikke på grund af sine betingelser. Den enkelte bliver derved til og udvikler sig som subjekt gennem sine handlinger, da denne både kan opretholde, opbygge og forandre sine betingelser. Det er ikke sikkert, at den unge har reflekteret over begrundelserne for alle sine handlinger, idet disse kan finde sted i modsætningsfyldte kontekster. Interviewsituationen kan være en kontekst hvori der skabes rum til refleksion. Der kan derfor i interviewsituationen blive skabt viden om sammenhænge i handlegrunde for subjektet mellem interviewer og den interviewede, som ikke på forhånd eksisterede (Schwartz, 2013, Forchhammer, 2001 ).

## Selvforståelse

I følge Holzkamp, er den kritiske psykologis projekt et selvforståelsesprojekt (Holzkamp, 1998:21). Selvforståelsen er ikke en opgave i sig selv for det enkelte individ, men handler snarere om en forståelse af egne og andres muligheder for at udvikle en fælles forståelse for, hvad en god udvikling er. Dette indbefatter en stillingtagen til andres forståelse af selvforståelse i den samme realitet. Denne indlevelse i andres (selv)forståelse kan aldrig være en tolkning ud fra sit subjektive standpunkt, men må foretages ud fra deres eget standpunkt (Dreier, 2002). Holzkamp udtrykker det således:

“... når andre vil forstå mig og bedømme mig 'hen over hovedet på mig', udelukker de mig faktisk fra den intersubjektive forståelsesramme. De nægter mig min status som

---

medmenneske ved at gøre mig til objekt for deres interesser, uanset hvordan de legitimerer dem.” (Holzkamp, 1998: 22-23)

Man kan altså ikke tolke andres handlinger, men vi kan spørge ind til deres handlegrunde og på det grundlag kan vi diskutere selvforståelsen / den fælles forståelse.

”Selvforståelse er altså ikke blot en oplevelse af, hvem jeg er, et billede eller konstruktion af mig selv, men en forståelse af mine grunde til at føre mit liv, sådan som jeg gør- eller til at ville ændre min livsførelse.” (Holzkamp, 1998:4)

Holzkamp fremtaler her, at selvforståelsen er mere end en forståelse af selvet. Der er også tale om en forståelse af de objektive betingelser, som kan have indflydelse på den daglige livsførelse. Selvforståelsen bevirker dermed til, at man ikke er determineret til at gøre, hvad man er *plejer at gøre*, men man er i stand til at reflektere over hvorfor man handler som man gør, og om det vil gavne, at man forandre og gør noget andet i sin daglige livsførelse. Holzkamp ser i denne forbindelse selvforståelse som at komme til forståelse med sig selv omkring noget – i dette tilfælde om livsførelsen, hvilket betyder, at man forstår sig selv i en sammenhæng med noget andet (Holzkamp 1998, Dreier 1999, Mørck 2006, 2015). Line Lerche Mørck<sup>42</sup> udvider definitionen med *at komme til forståelse med sig selv, vi og andre* (Mørck, 2006:46) Mørck fremskriver dermed betydningen af at komme til forståelse med sig selv i fællesskabet med andre og derfor i sammenhæng med den unges livsførelse, deltagelse og italesættelser sammen med andre om sig selv. Mørck definerer det som;

“...en uafsluttet foranderlig størrelse der skabes og ændres i en dialektisk relation mellem på den ene side social praksis (red. daglig livsførelse)... og deltagelse over tid i og på tværs af forskellig praksis, og på den anden side diskursiv praksis (red. italesættelse) i

---

<sup>42</sup> Line Lerche Mørck er psykolog, ph.d og lektor ved Danmarks institut for Pædagogik og uddannelse, DPU, Aarhus Universitet.

---

form af ... samfundsmæssige og lokale ideologier, der har betydning for personens egenforståelse, andres forståelse af den enkelte person, personens fællesskaber og... (red. personens) muligheder ... Holzkamp og Dreiers begreber om at komme til forståelse med sig selv og andre, der videreudvikles ved at understrege personens vi'er, dvs. fællesskabers betydning for selvforståelsen" (Mørck, 2006:262)

Det betyder at de unge kontinuerligt formaterer deres identitet ved at blive som mere af noget og mindre af noget andet i forhold til samfundsmæssige diskurser og lokale ideologier (Mørck og Hansen, 2015). I en kritisk psykologisk forståelse på livsførelse og selvforståelse handler det dermed som forsker om at komme til forståelse med de unges førstepersonsperspektiv og emotionelle befindende sig i forskellige situationer (Ibid) deres handlegrunde (Holzkamp, 2013) samt anliggender (Dreier, 2008) og refleksivitet over deres fremtidige muligheder (Nissen, 2000).

Med dette perspektiv på selvforståelse, vil det altså sige, at jeg ikke ønsker at tolke på hvorfor den unge handler som den unge gør, men derimod spørge ind til den unges handlegrunde og sammen med den unge udforske selvforståelsen, som en del af den analytiske proces. Der vil dog være særlige situationer hvor jeg ikke har adgang til den unges begrundelser for handling. F.eks ved den deltagende observation, hvor jeg ikke har haft mulighed for at snakke med alle de unge der deltog i undervisningen, men hvor jeg har oplevet dilemmaer som jeg belyser i analysen. Min forståelse af de unges førstepersonsperspektiv er derfor en samling af vores samtaler og mine observationer på handlemønstre, dilemmaer og konflikter som optræder heri (Schwartz, 2013).

Der vil altid forekomme være en vis form for tolkning, da analysen udføres af mig med mit subjektive standpunkt og forståelse og derfor også den måde jeg vælger at diskutere det jeg har observeret (Ibid).

Daglig livsførelse

---

Begrebet daglig livsførelse anlægger en forståelse af hverdagslivet som en praktisk realitet, som man må forholde sig aktivt til for at kunne *opretholde, realisere og udvikle sit liv*. (Holzkamp 1998). Holzkamp begyndte i 1990'erne at udvikle begrebet og siden da har andre forskere videreudviklet det i retning af et fokus på at mennesker organiserer deres hverdagsliv på tværs af kontekster og sammen med andre (Dreier, 2008, Schraube og Højholt, 2016, Juhl, 2014, Kousholt, 2011; Højholt og Røn Larsen, 2017). Subjektets handlegrunde og anliggender er vigtige i forståelsen af den daglige livsførelse, da de giver en opmærksomhed på hvordan en person forfølger forskellige anliggender i forskellige sammenhænge (Dreier, 2008, Mørch og Hansen, 2015) Anliggende skal forstås som en analytisk kategori der inkluderer det der giver mening for subjektet. Ole Dreier betegner det som subjektets 'matters' (Ibid). Det bliver derfor også vigtigt for min analyse af empirien at kigge nærmere på hvilke anliggender de unge har i deres livsførelse, da det også bidrager med en forståelse af hvordan MOT får meningsfuld betydning i de unges hverdagsliv. Skolen som institutionel handlesammenhæng giver en vis struktur i den daglige livsførelse, som medfører en overordnet forudsigelighed og retning i de unges selvforståelse. (Mørck, 2001:240) MOT går ind og intervenserer og dermed opbryder i denne struktur og bliver først og fremmest en del af den unges livsførelse i institutionel sammenhæng. Livsførelsesbegrebet udpeger de fundamentale sociale aspekter ved hverdagslivet og fremhæver derved social organisering og konflikter som centrale udfordringer for den personlige livsførelse. Det er med fokus på de kollektive processer hvor forskellige hverdagsliv som er forbunde, arrangeres (Højholt og Røn Larsen, 2017). Jeg forstår derfor MOT som en organisering ind i en eksisterende struktur med nye samarbejds måder og fællesskaber, som kan give anledning til konflikt. Konflikt er en fundamental del af den daglige livsførelse og skal ikke forstås som fejl eller tegn på disfunktion (Ibid). Ved at få øje på konfliktuelle sammenhænge kan vi dermed også få viden om de sociale forandringsprocesser som en intervention som MOT kan have betydning for.

---

# 3. Metodologiske valg

Metodologisk transparens i undersøgelsen er en forudsætning for at kunne vurdere validiteten i undersøgelsen (Kvale og Brinkmann, 2009). Dette kapitel vil derfor præcisere overvejelser og valg for den metodiske tilgang til indsamling af empirien, bearbejdningen af denne derefter og analysestrategien - for dermed at skabe en transparent forbindelse mellem forskningsspørgsmål, teoretisk fundering og metodisk tilgang til feltet. Dette vil være udgangspunktet for at kunne give en relevant og valid besvarelse til problemformuleringen (Ibid).

## Det almene og det særlige i kvalitativ forskning

Som nævnt i det indledende kapitel befinder vi os i en tid hvor evidensbaseret viden gennem kvantitative studier er særligt efterspurgt, hvilket sætter spørgsmål ved værdien af den produktion af viden de kvalitative studier kan frembringe (Haug, 1981; Dreier 2007) Den typiske case, og dermed en case med udgangspunkt i social praksis, skal være med til at almengøre viden og dermed kunne generalisere denne ud fra enkelttilfældet (Holzkamp, 1998) Det er dog problematisk hvis der abstraheres fra personers subjektivitet og fra den viden som findes i konkrete sammenhænge, da netop dette er omdrejningspunktet for den kritisk psykologiske forskning, og en tilstræbelse efter generalisering for at få den kritiske psykologi anerkendt som forskningsmetode, kan da forstås med en vis ambivalens. Ole Dreier har i stedet videreudviklet et generaliseringsprincip som tager udgangspunkt i situerede tilgange til studier af mennesker i social praksis (Dreier, 2007) *Generalitet*<sup>43</sup> skal forstås som en integreret del af situerede tilgange til studier af mennesker i social praksis, som baseres på viden om hvordan tingene hænger sammen i den konkrete sociale praksis (Ibid).

---

<sup>43</sup> Betegnelsen for Generaliseringsprincippet udviklet af Dreier, 2007

---

”Generelle aspekter er til stede i konkrete sammenhænge på varierende måder med varierende forbindelser til varierende andre aspekter og derfor med varierende betydning”. (Dreier, 2007:7)

Viden produceret i kvalitative undersøgelser består af både generelle og særlige aspekter, hvilket stiller krav til hvordan jeg formidler kompleksiteten i det fundne. Det kan være problematisk fuldstændig at løsrive det generelle fra den særlige kontekst den er forbundet med, og det vil derfor ikke være muligt at forstå det generelle uden at forstå hvilken sammenhæng det foregår i og hvem det foregår med- betydningen vil derfor som udgangspunkt altid være varierende.

Min forskningsbestræbelse taler med dette udgangspunkt ind i en almengørelse af forebyggende interventionensarbejde, ved at overføre viden om MOTs betydning på enkelte personers livsførelse, til andre lignende interventioner og målgrupper heri. Det er muligt ud fra Dreiers generaliseringsprincip at overføre betydninger hvis det overføres til lignende praksisser, under lignende strukturelle forhold og lignende deltagere. På denne måde er min forskningsbestræbelse praksisudvidende, da den kan bidrage med generelle betragtninger på hvordan interventioner får betydning for de unge, og derved mulig for andre forskere eller praktikere at drage relevant viden fra.

## Forskningsdesign

Mit studie af unges perspektiver på MOT, kan betragtes som et casestudie<sup>44</sup>, da det tager udgangspunkt i en mindre gruppe af personer og deres praksis omkring en konkret social intervention. Interventionen foregår i en arena som skolen, hvilket må forstås at være en almen handlesammenhæng for unge i Danmark. Derudover arbejder MOT med trivselsmiljøet i udskolingen, og som nævnt indledningsvist er der mange skoler der har

---

44



---

implementeret forskellige trivselsprogrammer med samme formål, eller et mere indsnævret formål som f.eks. at bekæmpe mobning (red. Børns Vilkår, Mary Fonden, Børnerådet) MOT som social intervention kan derfor også betegnes som en 'typical case' (Holzkamp, 1998) som tidligere nævnt, men foregående i en konkret og lokal praksis. Dette fordrer metoder der lader forskeren undersøge netop denne praksis, de involverede er en del af. Mine valgte metoder vil af de grunde være funderet heri, hvilket i et kritisk psykologisk perspektiv går ud på at mennesker grundlæggende må forstås igennem deres handlinger. Altså handlinger som tager udgangspunkt i en konkret praksis og handlesammenhæng (Højholt og Røn Larsen, 2017).

Jeg har valgt at inddrage perspektiver fra to unge gennem interview, som har været en del af MOT på hver deres måde. Derudover vil jeg løbende inddrage andre perspektiver som f.eks. Stina der er leder af MOT og mit eget perspektiv som deltagende observatør, med den kritisk psykologiske pointe om, at de unges perspektiver ikke kan stå alene, men må ses i sammenhæng med de deltagende andre, konteksten og de strukturelle betingelser (Mørck, 2006, Højholt og Røn Larsen, 2017, Dreier 1999).

Specialet bygger på følgende empiriske frembringelser;

1 dags deltagerobservation af 2 timer på en skole med MOT med dertilhørende feltnotater

2 møder med Stina og hendes kollega

3 kvalitative interviews med de to udvalgte unge og Stina gennem chat

1 workshop på 45 min med 7 'Ung med MOT' unge

Videomateriale udarbejdet af MOT

1 dags deltagerobservation til skolearrangement i Brøndby, 2016

Løbende SMS-korrespondance med Stina

1 notat fra Livs foredrag

## **Deltagende observation**

---

Når man ønsker adgang til de subjektive dimensioner i menneskers liv, er deltagende observation en meget direkte måde at generere empiri omkring personers deltagelse på (Krogstrup & Kristensen, 1999:99). Jeg har været til stede som deltager i flere af MOTs arrangementer og aktiviteter, men har vekslet mellem total eller partiel deltagelse (Krogstrup & Kristensen, 1999:58). Det har ikke altid været planlagt hvor meget eller hvor lidt jeg således skulle deltage, da min planlægning omkring den deltagende observation blev trukket ind i MOT's forventninger om min optræden og deltagelse i deres praksis. Helt konkret handler det om, at jeg blev spurgt om jeg ville optræde med en sang for de unge, når jeg skulle besøge dem i klassen<sup>45</sup>. Min forpligtelse som ambassadør kom derfor i spil i den sammenhæng og jeg måtte finde en måde at arrangere mit virke som ambassadør og forsker i samme kontekst.

Antropolog Vibeke Steffen<sup>46</sup> peger på, at man som forsker er et sammensat og inkonsistent selv<sup>47</sup>, hvilket betyder at forskeren i takt med at deltage i uvante sammenhænge, oplever sig selv i en intervenserende selvudviklende proces (Krogstrup og Kristensen 1999:75) Steffens egne erfaringer fører tilbage til et forskningsprojekt som deltagerobservatør, hvor hun gennemførte en evaluering af Minnesotamodellen (ibid). Her erfarede hun, hvordan hun blev inddraget i felten, og fik større adgang til menneskers personlige beretninger, selvom dette var i modstrid med Steffens forudgående forskningsinteresse og valgte metodologi. Hun konkluderede, at hun ved at blive delagtiggjort på lige fod som de deltagere der var i alkoholmisbrugsbehandling, følte sig som 'deltager i den samme terapeutiske proces', og hun når afslutningsvist frem til, at det er muligt at indgå i en proces som er personligt involverende, uden at den faglige autencitet mistes (Ibid: 76).

---

<sup>45</sup> Observation, skole

<sup>46</sup> antropolog ved Københavns Universitets Institut for Antropologi

<sup>47</sup> Dette skal ikke forstås som udtryk for den kritisk psykologiske ontologi, da mennesket ikke betragtes som et 'selv' med indre egenskaber som kan udvikles, pointen om at opleve sig selv overskride sit handlerum er derimod mit fokus

---

Den deltagende observation har i mit tilfælde været en forudsætning, for at komme i kontakt med de unge og få et indblik i hvilke *dilemmaer, processer og dynamikker* der optræder blandt dem med MOT som handlesammenhæng. Pludselig var jeg selve interventionen, den intervention som jeg egentlig havde til hensigt at observere og undersøge, fra et andet sted end fra centrum af klassen med en mikrofon i hånden. Jeg oplevede dog også hvordan min optræden, i sammenhæng med forklaringen om hvad jeg *også* havde til hensigt med besøget (som forsker), åbnede op for nye muligheder for kontakt med de unge (Schwartz, 2013). Min åbenhed omkring mit speciale og heri min forskningsinteresse i de unges perspektiver på MOT, lod også til at medvirke til en løsere og behageligere omgang med mig som deltagende observatør, og jeg blev derved mindre 'forstyrrende' i klassen, da jeg så trak mig igen, og lod deres praksis omkring MOT-undervisningen komme i fokus.

Ved at vise åbenhed omkring min forskningsinteresse muliggjorde jeg også for de unge at reflektere over, om de kunne have fælles interesse i at udforske mit forskningsspørgsmål i samarbejde med mig, eller eventuel en egeninteresse i at indgå i forskningsammenhængen med mig (Forchammer, 2001). Helt konkret fortalte Stina højt i klassen (Begge klasser) at jeg ledte efter unge til interview, som kunne hjælpe mig med at blive klogere på hvad de som unge er optaget af i deres hverdagsliv og hvordan de oplever MOT have betydning. Jeg var dog opmærksom på, at ved at finde interviewpersoner gennem Stina, med den særlige position både hun og jeg har i MOT, kunne have en begrænsende indvirkning på om de unge ville åbne op omkring problematiske betydninger gennem MOT. Observationsdagen ledte mig til en erkendelse af, at jeg som udefrakommende fremmed, fremtrædende MOT-ambassadør og i deres øjne velkendt ansigt gennem tv-optrædener, havde en særlig indflydelse i klassens rum i kraft af min blotte tilstedeværelse (Schwartz, 2013, Højholt, 2011, Juhl, 2014, Krogstrup og Kristiansen, 1999).

---

## Workshop som adgang til analytiske temaer og medforskere

MOT arrangerer særlige uddannelsesforløb for udvalgte unge som de kalder ungmotivatoruddannelsen eller 'Ung med MOT'. Her kommer de unge på en bootcamp hvor de mødes med andre unge fra andre skoler, og de deltager i aktiviteter der knytter sig til det at være Motivator. Som nævnt i ovenstående fandt jeg mig vekslende mellem en rolle som forsker og som ambassadør i MOT, hvilket havde betydning for hvad jeg kunne undersøge, præmisserne herfor og hvordan. Jeg henvendte mig til Stina for at få kontakt med unge der var involveret i MOT, til at lave kvalitative interviews. Jeg havde på forhånd gjort mig nogle tanker om, hvordan jeg inden disse interviews kunne få et indblik i hvad der i det kollektive blandt unge berørte sig allermost i forhold til problemstillinger og betydninger gennem MOT. Inspireret af Frigga Haugs<sup>48</sup> *memory work* metode udarbejdede jeg en workshop hvor en gruppe af unge skulle beskrive en situationen eller begivenhed hvor de havde oplevet social forandring, forstået på en måde, hvori de selv havde oplevet dette eller har været opmærksomme på dette i blandt andre. Haug tager udgangspunkt i erindret erfaring og hvordan man kan arbejde med denne for at få øje på nye udvidende muligheder - her især i forhold til determinerende diskurser vedrørende minoriteter og kvinder som køn (Haug, 1999). Der er altså tale om en forskningsmetode med det overordnede formål at være kollektiv analyse samt afdækning af de magtforhold, der socialiserer kvinder (Ibid:25).

I min inspiration handler det hverken om at afdække magtforhold eller frigørelse af kvindekønnet, men derimod at bruge Memory Work som en social forskningsinterventionsmetode<sup>49</sup> der muliggør, at jeg som forsker kan deltage i en kollektiv refleksionsproces med de unge, på emner og begivenheder som netop optager dem. Det var derved de unges fortællinger der blev styrende for den empiriproduktion

---

<sup>48</sup> Frigga Haug er uddannet i sociologi og blev i 2001 professor i sociologi ved Hamburger Universitat fur Wirtschaft und Politik, hun udgav i 1999 "Memory Work – a Research Guide"

<sup>49</sup> Min betegnelse

---

der under workshoppen blev skabt. Velvidende at denne metode læner sig op ad aktionsforskning mere end en egentlig social praksisforskningstilgang, var den særdeles fordrende for min adgang og kontakt til mulige medforskere<sup>50</sup>, da konteksten for det første kun bestod af unge der på forhånd havde sagt ja til at indgå i mit forskningsprojekt. Jeg forstår derfor de deltagere der var med til workshoppen, som nogen der fandt deres deltagelse relevant (Krøjer og Dupret, 2017). Jeg vil dog også argumentere for at Memory Work i lighed med kritisk psykologi, har til formål at sætte subjektet i centrum for videnskabelig forskning, samt min betragtning på at Memory Work kan forstås som udvidende handleevne ved at deltagerne er fælles om at reflektere over nye handlemuligheder. Metodisk har Memory Work ligeledes fællestræk med kritisk psykologi, idet der i metoden er tale om et ligeværdigt forhold mellem koordinatoren<sup>51</sup> af workshoppen og deltagerne heri, og formålet er både fordrende for koordinatoren og deltagerne. Workshoppen blev også et led i min deltagende observation, da workshoppen gav mig mulighed for at se de unges handlen og ageren overfor hinanden og mig.

Jeg valgte efter afholdelse af workshoppen at kontakte Liv, som var deltager deri, da jeg blev opmærksom på, at hun for det første var meget engageret i MOT, for det andet beskrev sig selv som forandret gennem MOT, for det tredje fremstod reflekteret til sit liv og handlegrunde heri.

## Kvalitativt interview gennem chat

Det kvalitative interview skal ud fra et kritisk psykologisk standpunkt forstås som en handlesammenhæng hvori forsker og medforsker deltager og udgør foruden forskellige

---

<sup>50</sup> Medforskere skal forstås som de personer der deltager i forskningen med et engagement og en vis interesse, de samarbejder i forskningen gennem selv at blive udforsket, og stiller sig med et problem de selv har interesse i at overskride (Højholt 1993:21; Mørck 2006:223)

<sup>51</sup> Haug kalder denne rolle for forsøgslederen, men da jeg mener det sprogligt antyder en uligvægt i forhold til deltagerne, vælger jeg at kalde det koordinatoren for workshoppen

---

livssammenhænge og betingelser heri også hinandens betingelser gennem samtalen som centralt middel (Forchhammer 2001:28-29) Det betyder at vi også hver især har forskellige erfaringer der knytter sig til vores livssituation og forskellige mål for selve samtalen som vi deltager i, hvilket kan have betydning for interviewets udfald og forløb (ibid). Der kan så at sige både ligge muligheder og begrænsninger i at anvende interviewet som metode, hvilket man bør have blik for. Forchhammer peger på, at interviewet som en handlesammenhæng;

“(…) ofte er karakteriseret af en mangfoldighed af ofte modstridende og til tider direkte konfliktuerende mål” (Forchhammer 2001: 29)

.Det er derfor min opgave som interviewer at være bevidst om hvilke mål de forskellige interviewpersoner måtte have for at vælge at deltage i interviewet. Jeg må derfor også udfolde mit eget anliggende og mål for samtalen overfor den interviewede (jf. den deltagende observation).

Mit formål med at udføre et interview, der udspringer af et kritisk psykologisk teoretisk udgangspunkt, er at belyse deltagerens daglige livsførelse med fokus på de subjektive betydninger og begrundelser (ibid.). Der forekommer som nævnt dog også begrænsninger ved interviewet som metode, da det er tidsmæssigt afgrænset, hvilket udfordrer at lade den interviewede og jeg som interviewer forholde os reflektivt til vores emner.

Af praktiske begrundelser lod jeg interviewet foregå som direkte chat, hvori den unge og jeg løbende korresponderede med hinanden. Dette gav mig muligheden i at holde samtalen kørende over tid, og det var både for den unge og for mig en fordel at kunne se samtalen visuelt og dermed hurtigere lade nye spørgsmål og tanker opstå på baggrund af det allerede udforskede. Begge piger, jeg har interviewet, fortalte mig, at de var glade ved at gøre det på den måde. Katrine fortalte at det var roligt og afslappende for hende, og jeg tolker det som, at det giver hende muligheden for at tale mere frit. Hun har været i en interviewsituation før, hvor hun ikke følte sig ligeså tilpas;

---

*S: Hvad har været anderledes ved den måde vi har gjort det på her?*

*K: At det har været meget afslappet og på en stille og rolig måde*

*Men jeg har også kun prøvet det foran et kamera før*

*okay, altså så du skulle tale med en interviewer mens der var et kamera der filmede eller hvordan?*

*Ja lige præcis*

*Hvordan var det?*

*Jeg synes det var lidt nervepirrende*

*(Katrine, interview)*

I mine overvejelser omkring chat som interviewmiddel, lå også tanken om at de unge som deltagere i et it- og mediefunderet samfund, ville føle sig komfortable og vante gennem chatmediet. Dette forestillede jeg kunne have en fordrende indvirkning på selve indholdet af interviewet. Det er dog også med bevidstheden om de begrænsninger sådan en interviewform medfører. Heri at det tager væsentligt længere tid at skrive end at tale, samt at den unge kunne blive træt af at skrive, og derved komme med korte og uddybende svar.

## 4. Interventionen MOT og social forandring

MOT er et forebyggende interventionsprogram, som gennem holdningsskabende indsatser har til formål at styrke ungdomslivet og gøre unge bevidste om at træffe egne valg og udvise omsorg for sig selv og andre. Jeg vil i dette kapitel uddybe interventionens målsætninger og tilgang for at beskrive praksis hvor den sociale forandring optræder i forhold til og beskrive den ramme der udgør indholdet for de deltagende i interventionen.

---

## Målsætning, teorigrundlag og subjektsyn

Først og fremmest består MOT's arbejde i at være et holdningskabende interventionsprogram i udskolingen (7-10.) Interventionen bygger på et fagligt perspektiv og teorigrundlag der har blik for det enkelte menneskes ressourcer. Centralt for dette er individets positive holdninger til sig selv og sine egne muligheder for at realisere sine fremtidsambitioner og udvikle eget råderum (Befring, 2010). Gennem programmet er organisationens mål at øge de unges muligheder for at turde at overskride grænser eller barriere. Det, der i organisationen betegnes som 'mod'. Mod er den *egenskab* eller som jeg forstår det i et kritisk perspektiv, handlemulighed som MOT fremhæver som den væsentligste for individet<sup>52</sup> til at kunne forandre sig og træffe valg der gør vedkommende til et helstøbt og robust menneske. De grundlæggende målsætninger ligger i dette begreb og går for den unge ud på at have mod til at leve, mod til at vise omsorg og mod til at sige nej. MOT har derfor en grundlæggende ambition om at styrke mulighederne for at børn og unge skal kunne overkomme at tage et målrettet og konstruktivt spring ind i voksenlivet. Interventionen kan derved siges at være koncentreret om at være en meningsfuld *opvækstinstans*<sup>53</sup> som skal have sin virkning ind i voksenlivet når målgruppen ikke længere deltager i interventionen (Befring, 2010, Krøjer og Dupret, 2017, Højholt og Røn Larsen, 2017). Det betyder at social forandring i MOTs arbejde handler om at skabe langsigtede og holdbare ændringer i den enkeltes hverdagsliv, samt den enkeltes oplevelse af handleevner og selvforståelse gennem en fælles kontekst<sup>54</sup>.

MOT arbejder som sagt for at skabe et trygt opvækstmiljø gennem selve bevidstgørelsen hos de unge til at træffe egne valg og vise mod. Organisationens vil bidrage til de unges

---

<sup>52</sup> Dette adskiller sig fra den kritiske psykologi, da man ikke ser på egenskaber som noget indre i individet, og er dermed ikke et udtryk for teorien i specialet

<sup>53</sup> Befrings betegnelse, som rammesætter interventionens målgruppe - altså en instans der har betydning i den unges opvækstmiljø

<sup>54</sup> Min definition



---

oplevelse af *personlig udvikling*<sup>55</sup> ved at styrke selvtilliden og troen på egne kræfter og muligheder, for derved at gøre ungdomslivet mere robust mod eventuelle risikoforhold, og stimulere til at de unge træffer bevidste valg. De unge skal udvikle deres tolerance og hjælpe hinanden- heri acceptere forskellighed. Dette er et udtryk for MOTs holdningsværdier der skal bidrage til at styrke beskyttelsesfaktorer og minimere de risikoforhold der er forbundet med ungdomslivet (Dette taler ind i beskrivelsen af adfærdsregulerende interventionsformer og *tidlig indsats* tankegangen jf. indledningen). Man kan også forstå MOT's indhold, værdier, budskaber, og fremgangsmåder samlet som en **praksisideologi** (Mørck, 2006:268) der afspejler mål-middel-sammenhænge i lokale praksisfællesskabers fælles foretagende og repertoire. Der ligger i begrebet en ideologisk og normativ udpegning af, hvad der anses for godt og forkert (Ibid). Jeg vælger at anvende dette samlende begreb, som i min valgte definition også udgør den særlige kultur og praktisering herigennem, som MOT gerne vil 'smitte' med<sup>56</sup>.

Den primære målgruppe for interventionen er unge i alderen 12-25, og den sekundære målgruppe er forældre og lærere. I MOT's håndbog ' skole med MOT og kommune med MOT' oplistes grundkonceptet i disse kategorier;

**Vision**

- Varmere og tryggere opvækstmiljø

**Værdier**

- Mod til at leve
- Mod til at vise omsorg
- Mod til at sige nej

---

<sup>55</sup> Den personlige udvikling knytter sig til MOTs eget psykosociale teorigrundlag

<sup>56</sup> I mit interview med MOT-leder Stina, fortæller hun om den særlige smittende MOT ånd som en værdibaseret fælleskultur

---

### Principper

- At arbejde på forkant
- At se det hele menneske
- At forstærke det positive
- At bruge ansvarlige kulturbyggere til at inkludere andre

### Opgave

- MOT skal være fremragende til at nå de unge på en ungdommelig, mulighedsfokuseret og oprigtig måde.
- MOTs filosofi, program, tiltag, partnerskabsmodel og logo skal skabe robuste, varme og trygge ungdomsmiljøer

(MOT gennemførelseshåndbog, 2015)

MOT's subjektsyn går ud på at mennesket som udgangspunkt er sårbart- og et produkt af sin opvækst og sine omgivelser, men ligeledes er mennesket robust og modstandsdygtig og kan bestemme sin egen fremtid uafhængig af sin fortid (Stina, interview, MOT Håndbog). Dette menneskesyn fordrer individet til at være en aktiv deltager i sit eget liv, og handlekraftig på trods af det også er indlejret i nogle miljømæssige og strukturelle betingelser der har betydning for personens råderum. Forståelsen af mennesker som både sårbare, robuste, forskellige og ligeværdige, er et udtryk for hele MOT's værdigrundlag (Befring, 2010). Det dialektiske samspil mellem strukturelle betingelser og et handlende subjekt, kan dermed siges at lægge sig op ad den kritisk psykologiske subjektvidenskab, men MOT tillægger modsat den kritisk psykologiske tænkning, mennesket særlige egenskaber og indre muligheder for at kunne ændre sin fremtid. I et kritisk psykologisk perspektiv ville man tale om at vi som subjekter både er determineret af vores betingelser og medskabere af disse (Mørck, 2006:260).

Arbejdsprogrammet er et samlet pædagogisk program, der består af 15 besøg med eleverne i løbet af 3 år, to MOT-foredrag/møder med forældre til deltagerne og årlige forventningssamtaler med lærerne fra hver årgang. Dette gennemføres af voksne MOT-

---

informatører / coaches<sup>57</sup>, som er uddannet af MOT centralt. I gennemførelses håndbogen udarbejdet af MOT, beskrives programmet bestående af dialogbaserede aktiviteter, øvelser, rollespil og ung til ung-formidling hvor det derigennem ønskes at bevidstgøre de unge deltagere til at 'tage vare på sig selv og hinanden' og til at *træffe egne valg*. Alle besøgene har forskelligt indhold, temaer og målsætninger. Det væsentlige er, at programmet er udarbejdet som manuskript og fordrer at MOT-forløbene er fuldstændig ens i udformning og udførelse. Derfor har MOT også skabt særlige uddannelsesforløb, både for skolens udvalgte ansatte og udvalgte unge hvilket refereres som MOT-coaches. Disse coaches rekrutteres gennem MOT's ledelse i samarbejde med skolen, og der er nogle specifikke krav til hvilke der bliver valgt til opgaven på hver skole. Mindst en af disse coaches skal være ansat på skolen og bo i lokalområdet, samt have erfaring med ungdomsarbejde og passe ind i en særlig 'MOT-profil' som omhandler personernes måde at handle på og andres forståelse af disse;

'At have MOT-informatører med rette identitet er helt afgørende for at lykkes med MOT som værktøj' (MOT, håndbog).

Dertil har MOT sit eget rekrutteringsgrundlag som beskrives som værende væsentligt for at nå ind til de unge så de føler sig taget seriøst. MOT-coaches skal derfor kunne bidrage med følgende beskrevet karakteristika ; Passioneret, Rundhåndet, Interesseret, Målbevidst, Ungdommelig, Mulighedsfokuseret og Oprigtig. MOT-coaches har ansvaret for gennemførelse af MOT's program på skolen.

Der fremhæves ydermere i MOT's materiale, at Ung med MOT (UMM), er en vigtig del af MOT i udskoling. De gennemfører tre skolebesøg i 6. Klasse og arbejder for at forbedre

---

<sup>57</sup> De startede med at hedde MOT-informatører, men da organisationen har reflekteret over den mulige association ved *informatør*, som en udefra der ville komme med viden og putte på de unge, blev dette ændret til MOT coaches, da hele tankegangen omkring MOT handler om deltagelse i fællesskabet og dermed også få de unge til at reflektere om MOT's budskaber sammen med deres coach.

---

skolemiljøet ved at være synlige rollemodeller, samt forberede 6. Klasses eleverne på hvordan det kommer til at være at have MOT når de skal til at starte i 7. klasse.

Denne del af programmet beskrives som særlig betydningsfuld i forhold til at skabe engagement og inspiration på skolerne og sikre at deltagerne (de unge) selv kan være en drivende kraft for implementeringen og processen i interventionen. De unge som ønsker denne rolle skriver en ansøgning og udvælges derefter af MOT-coaches. Der lægges i udvælgelsen vægt på den unges engagement og vilje til at efterleve MOT's værdier ved at være en god rollemodel og forbillede som kan styre opvækstmiljøet i en positiv retning og samtidig tage og skabe ejerskab over skolens kultur (MOT, Håndbog).

## 5. Analyse

Analysen for dette speciale er med udgangspunkt i en decentreret analytisk tilgang, delt op i analytiske temaer indenfor den kritisk psykologiske begrebsramme. Mørck peger på at man gennem en decentreret analysestrategi kan analysere betingelser, betydninger og handlegrunde ud fra forskellige perspektiver, ståsteder og positioner (Mørck, 2006:232). De overordnede temaer vil være selvforståelse og daglig livsførelse, da disse er med til at udfolde betydninger og betingelser for social forandring gennem MOT. Social forandring skal i dette speciale forstås som kollektiv og subjektiv udvidelse af handleevne. Analysen søger derved at belyse betydning af MOT som intervention i forhold til muligheder og begrænsninger i de unges daglige livsførelse og hvordan de unge forstår sig selv og andre før og efter de har haft MOT på skolerne. Stina er MOTs leder og ildsjæl<sup>58</sup> og eftersom Stina har et stort kendskab til de unge og til praksis omkring MOT som social intervention vil hun optræde i analysen som et supplerende perspektiv. Ligeledes vil der blive inddraget observationsnoter der vedrører flere unge, end de to piger som jeg har valgt

---

<sup>58</sup> Stinas eget udtryk der forstås som en ; person der udviser brændende entusiasme eller stor begejstring  
<http://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=ildsj%C3%A6l> 20/01/17

---

som medforskere. Først i kapitlet vil jeg præsentere hovedpersonerne, således deres perspektiv og citater også får en sammenhæng med det jeg på forhånd ved om dem, dernæst en analyse der først breder sig ud om interventionen betydning for social forandring og dernæst de unges perspektiv på dette i forhold til selvforståelse og daglig livsførelse og afslutningsvis en analyse af nye handlemuligheder for unge gennem MOT.

## Præsentation af hovedpersonerne

### *Stina*

Leder for Kerneaktivitet i MOT Danmark. Stina er uddannet folkeskolelærer, men blev konsulent efter 7 år som lærer i udskolingen i den danske folkeskole. Derfra har hun undervist voksne og unge i kommunikation, motivation, coaching og værdiarbejde. Stinas opgaver i MOT er at få flere skoler til at indgå samarbejde om MOT og derefter støtter hun op om implementeringen. Stina står for ansvaret i at de 150 frivillige som er en del af MOT er rekrutteret korrekt til at varetage MOT på skolen. Stina er med i MOT Global konceptledelse, som er med til at at sørge for programmet er tidssvarende i forhold til aktuel forskning. Stinas perspektiv på hvordan MOT skaber social forandring vil som nævnt blive inddraget i analysen, og jeg har derfor valgt at præsentere hende her som en af specialets hovedpersoner, selvom hun ikke er en af de unge.

### *Liv*

Jeg mødte Liv, da hun havde meldt sig til den workshop jeg arrangerede på Motivatoruddannelsens bootcamp (dato), og senere fik jeg kontakt med hende over facebook, efter Stina havde spurgt om jeg måtte få hendes kontaktoplysninger. Liv går i 9. klasse og blev introduceret for MOT, første gang i 6. klasse som præsentation og senere i 7. klasse hvor de fik MOT som en fast del af undervisningen. Liv beskriver sig selv som en meget aktiv

---

ung, der både er elevrådsformand, ung motivator og næstformand for hendes kommunes skole. Jeg så også Liv fremtræde i tv-sammenhæng hvor hun fortalte om MOT og hvad MOT har gjort for hendes skole.

Liv har fra starten af vores kontakt været åben og italesat det samarbejde jeg har haft med hende, som meningsfuldt, da hun gerne vil hjælpe. Liv er et pseudonym for hendes rigtige navn, da jeg har valgt at anonymisere begge piger, med deres samtykke og gensidige ønske herom, således de ikke følte de skulle stå til ansvar for det sagte eller blive konfronteret med deres historier, hvilket kunne have en begrænsende effekt på vores fælles fremstilling af empiri.

### *Katrine*

Jeg mødte Katrine, da jeg skulle være oplægsholder til et skolerekrutterings-arrangement på Brøndby Stadion 6. april 2016. Katrine var selv mødt op sammen med 4 andre unge for at holde oplæg for de deltagende skoleledere. Katrine fortalte hvilken betydning MOT havde haft i hendes liv. Både i forhold til fællesskabet i hendes klasse, men også i forhold til at turde tale om et seksuelt misbrug hun igennem en periode havde været offer for. Hendes fortælling gjorde stort indtryk på de deltagende ved arrangementet, inklusiv mig selv. Derfor fik jeg kontakt med Katrine, også over facebook, gennem Stina, og Katrine ønskede at hjælpe som medforsker i specialet. Katrine blev færdig med 9. klasse i sommers, og går nu i Gymnasiet. Katrine blev bekendt med MOT omkring 7. klasse, men er ikke ung Motivator - ligesom Liv er blevet. Katrine har dog stillet op til arrangementer for at fortælle sin historie. Til dagligt går Katrine til fodbold og er sammen med venner i fritiden.

## **MOT's betydning for social forandring**

Når man skal forstå de problemer som sociale interventioner er rettet mod, må man analysere de sociale *betingelser* og hvordan de kan få utilsigtede eller tilsigtede betydninger for de involverede (Højholt og Røn Larsen, 2017:130). Denne analysedel vil tage udgangspunkt i den sociale praksis med MOT som handlesammenhæng, da dette

---

begreb kan hjælpe til at udforske sammenhænge som både opleves socialt og personligt (ibid). Som beskrevet i kapitlet om MOT som intervention, består selve interventionsarbejdet bl.a i at overføre praksisideologier til de unges oplevelse af handleevne. Værdierne MOT arbejder ud fra, må derfor også siges at tale ind i en normativ tilgang til arbejdet med de unge, da de unge gennem øvelser og aktiviteter skal få øje på hvad der føles 'rigtigt' og hvad der føles 'forkert', for dermed at kunne omsætte det til deres eget hverdagsliv. Det er med det analytiske fokus på betingelser og betydning i forhold til social forandring at jeg udfolder empirien.

### **Social forandring gennem overførsel af ideologi til fælles praksis**

I min deltagende observation og i mit interview med Stina blev jeg særligt opmærksom på hvordan MOT kontinuerligt satte kollektive forandringsprocesser igang. Stina begrundede den sociale forandring gennem MOT med det, at arbejde med individer i fællesskaber. Der vil så at sige altid ske en social forandring i kraft af, at vi arbejder med mennesker i de fællesskaber deres liv er en del af;

*Social forandring i MOT regi er det, der sker når du arbejder med individer i det fællesskab de begår sig i. Når du arbejder med fællesskabet i den kultur det er i. Når du arbejder med en kultur i det samfund kulturen er i, osv. Det dialektiske samspil der opstår der, skaber social forandring på en langsigtet og holdbar måde, fordi det sker naturligt og i det tempo individet og fællesskabet byder ind med. På deres initiativ, men muligheden og scenen er skabt af MOT.*

(Stina, interview)

Stina forklarer her hvordan rammesætningen gennem MOT skaber et mulighedsrum for social forandring. Stina peger på at det er et dialektisk samspil der fordrer, at den sociale forandring eller det den har ændret, kan holde ved og derfor virke i andre sammenhænge af de unges liv. Stina understreger en væsentlig pointe ved at det skal være på de involveredes initiativ til forandring eller til ønske om overskridelse af handleevne, hvilket er det Højholt og Røn Larsen (2017) peger på, er afgørende for om interventionen kan

---

skabe forandring der hvor den skal virke. For at illustrere den pointe vil jeg inddrage et observationsnotat fra en MOT-time hvor jeg deltog;

*Mark samler klassen. Spørger; " hvor mange i klassen tror i der der føler sig som 1-2 ". der bliver sagt 0," der er 1... Hvordan er det egentlig at vide at der er nogen der føler sig som etter og 2'ere." "Det er jo ikke rart fordi det er jo ens klasse'. Siger en dreng. " Hvem har ansvaret. Det er ikke jeres lærer." " Det er klassekammerater," siger en anden dreng. " ja og en selv. Ikke simones (Red. lærer) opgave." Simone kommer ind. Dreng yderst siger ' simone der er en der føler sig alene' Simone svarer 'nå det må vi da gøre noget ved så' og så sætter hun sig ind. Mark spørger ud i klassen "Hvordan fylder vi på hinanden? Behøver man at kunne lide vedkommende?" Nej bliver der sagt højt i enighed.*

Mark som er klassen MOT-coach her sætter rammen for hvilken handlekontekst de unge og Mark her er sammen om. De unge har forinden dette skulle aflevere et tal fra 1-6 på hvordan de følte deres position i fællesskabet. Følte de sig anerkendt, inkluderet og forstået? eller følte de sig ensomme, kede, ekskluderet. Klassen får øje på en problematik i at der er en fra fællesskabet, der føler sig udenfor på den ene eller anden måde. Mark spørger hvem der har ansvaret og de unge byder ind. Mark gør de unge opmærksomme på at det ikke er deres lærer der har ansvaret for om alle trives i klassen, men derimod den enkeltes ansvar. I samme øjeblik kommer klassens lærer ind ad døren, hvilket får en af de unge til at handle ud fra den nye fælles orientering mod at tage *ansvar* for at få hjælp. Den unge overfører altså budskabet om ansvar til det konkrete ved at inddrage klasselæreren. Dette på trods for at Mark sagde det ikke var klasselærerens ansvar. Den unge dreng i dette tilfælde udvider altså nogle betingelser for hvordan man kan tage ansvar, ved at inddrage andre og være fælles om problemløsningen, til at nogen ikke skal føle sig ekskluderet eller ensomme. Klasselæreren responderer på det anliggende om at få hende involveret til en fælles løsning, ved at bekræfte det *fælles*; 'det må vi da gøre noget ved så'. Da jeg lavede workshop med de unge, kom vi på et tidspunkt med udgangspunkt i en af de unges fortællinger, til at reflektere over betydningen af at fortælle man har det svært, som udvidende for sine betingelser. Historien handlede om en dreng der havde oplevet et opbrud i sit hverdagsliv i form af en familietragedie som var forbundet med stor sorg. I



---

fortællingen talte de unge dilemmaet frem - Hvis han trækker sig fra fællesskabet, hvordan skal man da handle, skal man drage omsorg ved at opsøge ham og spørge ind til ham, eller skal man vise omsorg ved at lade ham være, og ikke tvinge ham til at forholde sig til sin aktuelle livssituation?

De kom bl.a frem til at det ville være svært, hvis man kom til at såre nogen eller gøre dem utilpas ved at være opsøgende, og derfor lod man dem nok bare være (Workshop, bilag 2). I løbet af workshoppen kom et nyt perspektiv dog i spil;

*S: men igen, Motivationen skal komme fra en person eller skal det komme fra noget andet?*

*Pige Jeg synes det skal komme fra en fælles enhed ligesom MOT. Altså noget man er fælles om fordi det virker ret mørkt at gøre det alene. Det virker syrealistisk at gøre det alene*

(Workshop, bilag 2)

Pigen pointerer her hvordan MOT kan være en fælles enhed, altså det vi er sammen om, til at kunne overskride handleevne. Hun italesætter det, at det kan være mørkt at skulle tackle sin udfordringer selv med begrundelsen at det er syrealistisk at gøre det alene. MOT bliver altså mulighedsrum for social forandring, ved at det er en enhed hvor man i fællesskabet finder nye handlemuligheder og anerkendelse i sin livssituation. Men de unge beskriver altså også således, at der er dilemmaer forbundet med at praktisere ideologien om at tage sig af hinanden. Det at handle opsøgende på nogen der har det svært, kan skabe potentielle konflikter, da man kan risikere, at den man opsøger oplever sig i en mere udsat position.

### **Barriere for interventionens forandringsigte**

Ved at iværksætte radikale ændringer gennem social intervention i en skolepraksis, kan dette også få nogle utilsigtede konsekvenser, og der kan dukke konflikter op undervejs, som altså skaber en barriere for den sociale forandring. Stina fortæller;

*Reformen har både været en barriere og en "åbner". Nogle skoler siger nej til MOT, fordi reformen har fyldt så meget og der har været så meget nyt, hvor andre har tænkt, at*

---

*reformen netop gjorde at trivselsdelen i skolerne ville blive nedprioriteret og derfor måtte de bare have MOT på skemaet.*

Dette er et eksempel på hvordan strukturelle og objektive samfundsforhold som skolereformen, har en betydning for hvordan skolerne prioriterer deres organisering. Der er nogle skoler som grundet en nedprioritering af trivsel qua et større krav til mere faglig undervisning, som en begrundelse til at få MOT ud som social intervention. Andre skoler begrundet deres fravalg af MOT med at reformen har bevirket, at de i forvejen skulle tage stilling til mange nye ting, og MOT derfor ville være endnu en ændring i deres strukturelle organisering at måtte forholde sig til. Stina forholder sig til de politiske rationaler;

*Politisk set har der de sidste år været meget fokus på at skærpe faglighed og ikke alle ser og forstår at øget trivsel i en klasse, på en skole = bedre vilkår for fagligheden. Der tænkes en del i lønkrone, når der skal sættes tid af til MOT - mere end i effektivitet og resultater deraf. Og så må vi sige at skolerne er meget "lukkede" og meget lidt fantasifulde i forhold til at finde økonomi og tid til MOT.*

*Det ligger i skolekulturen og sådan har det altid været, tror jeg. Jeg mærkede det selv som lærer.*

*Det der rent faktisk virkede, men som tog tid og krævede langsigtede investeringer, er ikke så populære. Vi vil hellere have en ud og holde et foredrag om ex mobning, og betale en bondegård for det, og så krydse fingre på at det virker (Stina, interview)*

Stina taler her ind i den problemstilling som også er nævnt i specialets indledende afsnit. Nemlig hvordan man gennem fokus på effekt og økonomi, i anvendelsen af sociale interventioner som er designet til at problemudpege i forhold til unges forskellige forudsætninger (risikofaktorer) mister blik for konteksten og relationerne. Interventioner der retter sig hermod kan derfor komme til at lægge sig i forlængelse af en individualiserende forståelse. Der er som del af en kritik mod den individualiserede problemudpegning en anden forståelsesfigur; nemlig den organisatoriske/kulturelle (Højholt og Røn, 2017) Her er det kulturen og organiseringen omkring de samfundsmæssige institutioner der må udforske, interverneres i og forandres for at afhjælpe vanskeligheder i skolen. MOT kan som intervention forstås med et forandrings sigte ind i både den institutionelle organisering og den kulturelle profil. Da

---

MOT er designet ud fra denne forståelsesfigur og ikke den individualiserende, har det altså som begrænsning at nogle skoler vælger den fra, da den kræver en langsigtet investering og engagement og vilje til at forandre kulturen fra skolens side også.

Interventionen vil simpelthen ikke kunne få betydning for social forandring, hvis ikke skolen er indvilliget i at organisere sig på nye måder og arbejde med det kulturelle fællesskab.

Da jeg spurgte de unge hvad MOT ikke kunne hjælpe de unge med, sagde Liv bl.a sådan;

*‘MOT kan ikke gøre noget ved selve samfundet, men MOT kan hjælpe dig ud i det.’*

*(Liv, interview)*

Med denne forståelse skal vi altså udtrække at MOT begrænser sig til i første omgang at virke i sin egen lokale kontekst og skabe social forandring i det fællesskab der knytter sig til den handlekontekst MOT foregår i. Med tanken om at MOT samtidig er noget der kan hjælpe dig ud i samfundet. Noget som altså kan forberede den unge til at integrere sig og tage stilling til det samfund den unge har til hensigt at blive en aktiv del af i sit voksenliv.

## **MOT's betydning for Livs selvforståelse og daglige livsførelse**

Liv beskriver undervejs i interviewet hvordan hun har ændret sin selvforståelse og hvorledes denne ændring relaterer sig til betydningsfulde andre i hendes daglige livsførelse. I følgende eksempel, har jeg sammen med Liv prøvet at udforske Livs kamp om at komme til forståelse med sig selv og andres forståelse af Liv inden MOT fik indflydelse heri. Dette er for, at have blik for de begrænsende og mulighedsskabende betingelser Liv oplevede i sit hverdagsliv, for derved bedre at kunne sætte det i perspektiv til Livs selvforståelse efter MOT blev en del af hendes daglige livsførelse. Men først spørger jeg altså ind til hvordan Liv forstår sig selv og sit liv inden MOT og hvilke betingelser der på daværende tidspunkt havde betydning for hendes selvforståelse.

---

## At være anderledes som betingelse

*-Jeg har haft en skøn barndom, lige indtil jeg kom i 6 klasse, hvor man begyndte så småt at blive teenager og det med at være anderledes var forkert.. og oven i det var mine forældre lige blevet skilt.*

*Og det tog rigtig hårdt på mig, jeg var sønderknust .. Men blev nødt til at acceptere det og kom videre i livet... Da jeg var yngre, var jeg meget buttet, jeg var utilfreds med min krop og var rigtig ofte ked af det fordi at jeg godt kunne få af vide af mine søskende når de drillede mig at jeg var tyk. Så da jeg var ca. 12-13 år, valgte jeg at sige "Nu taber jeg mig." Og det gjorde jeg. Jeg løb stort set hver evig eneste dag de 7-10 km. Det var hårdt, men jeg blev ved. Det var mit mål, at blive som de andre. Jeg endte med at tabe mig 10 kg, så det har givet mig motivation til at styrketræne, så nu styrketræner jeg 3-4 gange om ugen, for at holde mit mål.*

(Liv, interview)

Liv forholder sig her til spørgsmålet om hvordan hun vil beskrive sit liv i forhold til sin barndom og betydningsfulde forhold heri. Hun beskriver først hvordan hun som yngre forstod sig selv som **buttet** og hvordan dette har haft en betydning for at være **ked af det** og utilfreds med sin krop. Begrundelsen for at blive ked af det, er koblet til hendes søskendes handlinger i form af, at drille hende med at sige hun var tyk, samt oplevelsen af at føle sig anderledes og forkert i modsætning til at være som de andre.

Liv kobler praksisfællesskabet i 6. klassen sammen med følelsen af det at være anderledes er forkert og hun beskriver ligeledes hvordan muligheden for anerkendelse i fællesskabet har ændret sig i kraft af ungdomslivet som biologisk betingelse har medført uundgåelige forandringer for alle unge i 6.klasse som de på hver deres måde må forholde sig til. Det at blive teenager medfører derfor nogle potentielt konfliktuelle eller opbrydende tanker om hvordan man forstår sig selv blandt andre. Liv beskriver også, at det først er da betingelserne for hvordan man er rigtig og altså accepteret som deltager i det sociale fællesskab, har ændret sig, at Liv ændrer forståelse med sig selv og sin umiddelbare identitet som værende 'anderledes'. Men selve følelsen af det at være 'anderledes' bliver først i Livs beskrivelse betydningsfuldt, da hendes søskende italesætter hende som tyk.

---

Der er altså i kraft af hendes søskendes handlinger noget der får hende til at ville *ændre* sig og blive mere noget andet.

Bevægelsen til at blive noget andet er ligeledes koblet til processer af at komme til (ændret) forståelse med sig selv, vi og andre (Mørck, 2006: 44, 73) Det er her vi kigger på Livs formation af sin identitet; hvordan bliver Liv mere til noget og mindre af noget andet. I et kritisk psykologisk perspektiv vil jeg forsøge at komme til forståelse med Livs førstepersonsperspektiv og hendes handlegrunde og anliggender (Dreier, 2008; Mørck og Hansen 2015) Liv vælger at handle på hendes oplevelse af at blive 'ked af det' i kraft af sine søskendes drillende handlinger ved italesættelsen af Liv som 'tyk' og Livs egen 'utilfredshed' ved sin krop. Jeg spørger uddybende ind til dette;

*S: "føjte du dig utilfreds pga. andres reaktioner på din vægt? eller hvad kan have haft betydning for du ikke brød dig om at være buttet?"*

*L: "Ja jeg tror at det fordi at det var den alder hvor man begyndte at kunne lide drenge, så det var vigtigt at se godt ud og at jeg så anderledes ud i forhold til de andre piger i min klasse, som var noget mindre end jeg." (Liv Interview)*

Liv har altså en forståelse af sig selv som anderledes ved at sammenligne sig med de andre piger og deres udseende i forhold til vægt, hvor Liv bemærker de var mindre end hende. Liv begrundet hvorfor det er vigtigt at blive som de andre i forhold til vægt, med at alderen som teenager er forbundet med at begynde at kunne lide drenge. Det bliver altså en betingelse i Livs daglige livsførelse at skulle forholde sig til drenge og dette er hermed også det der motiverer Liv til at handle anderledes og gøre noget andet. I mit interview med Katrine deler hun nogle af de samme tanker som Liv om at der i forbindelse med at være ung forventes noget særligt til hvordan man er sammen med andre. Heri hvordan forventningerne til hvordan man forstås blandt andre er forskellige alt efter hvilken handlesammenhæng man befinder sig, feks. skolen eller i familien; '*Det*

---

*er svært at være ung, man kan godt føle at man skal leve op til hvad de "seje" på ens skole synes, og så kan det godt være svært at enes med sine forældre.. (Katrine, interview)*

Det betyder at Liv i kraft af disse betingelser som begrænser Liv i at være 'som de andre' også tager stilling til at ændre sine betingelser (Dreier, 1999). Dette gør Liv ved at vælge at sige 'nu taber jeg mig' og forfølge det anliggende.

### **Dilemmaer forbundet med at inspirere andre**

Liv udvider sine betingelser ved at tage stilling til sig selv og sin forståelse med sig selv gennem andre. Hun forholder sig til hvad der er muligt for hende at handle på, for at følge en rettedhed mod at blive 'som de andre' og dermed undgå de konsekvenser hun har oplevet følge med, ved blive 'ked af det'. At tage stilling til at ville ændre sine handlemuligheder og følge det, er umiddelbart ikke uden komplikationer. Juhl beskriver det som en uafklaret og uafsluttet proces samt en ; *"...modsætningsfyldt og kompleks forholden sig til en praksis, der konstant er i bevægelse, og hvor betingelserne derfor hele tiden forandres"* (Juhl, 2009).

For Liv har det at forfølge målet om at blive mindre buttet været hårdt, men hun blev ved. Tanken om at kunne blive noget andet, og blive anerkendt holdt hende fokuseret og vedholdende i hendes bestræbelse på at tabe sig. Liv oplevede at tabe sig 10 kg, som har ført til hendes ændrede forståelse af sig selv, som en der nu fysisk ligner de andre. De ændrede betingelser i Livs livsførelse gjorde det dermed også muligt for Liv at fastholde sin motivation i at (for)blive som de andre, ved at styrketræne 3-4 gange om ugen.

Juhl påpeger, at når ét standpunkt<sup>59</sup> er afklaret, afføder det ny tvivl, dilemmaer og dobbeltheder (Juhl, 2009). Dilemmaet giver sig også til udtryk i Livs fortælling om sig selv ved et foredrag i forbindelse med et MOT arrangement;

---

<sup>59</sup> Dreier definerer standpunkt som en personlig stillingtagen til på den ene side de muligheder, der foreligger i praksis, og på den anden side hvordan disse muligheder relaterer sig til subjektetsinteresser (Dreier 1999:80; Juhl, 2009)

---

*“Når man kigger på mig, afspejler jeg ikke ligefrem ordet ”ansvar”. Førstehåndsindtrykket af mig, er en lille 11-årig pigen på 1,45 cm høj, som ikke kan opnå særlig meget respekt fra andre. Sådan følte jeg hvert fald i starten. For da jeg var yngre turde jeg ikke særligt meget, og fulgte egentlig bare altid med ”strømmen”. Hvilket ikke altid var til fordel. For det er rigtig træls at gå i en lille krop, som også har en mening der måske kunne inspirere andre, hvor man så ikke kan åbne sig, fordi ens venner lukker munden med en ”Jeg er højere end dig” replik, som skulle forstås som at bare fordi jeg er lille, har jeg ikke nogen mening eller noget ansvar. “ (Liv Foredrag)*

Liv beskriver her sig selv som 'lille', men relateret til sin højde og dermed ikke som tidligere sin vægt. Dobbelttheden og dilemmaet i Livs ønske om at ændre livsbetingelser for at blive mere som de andre, tilkendegiver sig ved at Liv fortæller om det at følge med strømmen, ikke altid for Liv var til fordel. Det at (for)blive og være som de andre førte til en begrænsning for Liv til at kunne åbne sig og inspirere andre. Dog er det fra Livs perspektiv alligevel betingelsen ved at være den lille og dermed værende anderledes i forhold til sine venner som er højere, der har betydning for, at Liv i eksemplet ikke føler hun kan sige sin mening og derigennem inspirere andre. Det er derfor ikke selve det at være som de andre i fysisk forstand der skaber dilemmaet, men netop ikke at være det, på trods af Liv gennem sine handlinger gør det samme og følger med strømmen.

Der foreligger også i Livs fortælling et nyt anliggende om at inspirere andre ved at sige sin mening. Heri ses dobbelttheden i, at Liv først kan få adgang til at følge det anliggende; at inspirere andre, når hun oplever at have handlemuligheden; at sige sin mening. Samtidig fordrer det anliggende; at inspirere andre ved at sige sin mening, betingelsen ved at være mere som sig selv end som andre, hvilket er i konflikt med Livs tidligere bestræbelser på at blive som de andre. Liv ønsker at overskride den begrænsende betingelse for hende af at føle sig *anderledes* og gennem overskridelsen skabe kollektiv opmærksomhed på, at de andre også kan sige deres mening (Mørck, 2006:151) Livs anliggende her har derfor et socialt udvidende perspektiv, som hvis det lykkes, ligeledes vil kunne ændre Livs selvforståelse og andres forståelse af Liv i en bevægelse fra værende

---

'anderledes' i en forkert forstand mod en accepteret og inspirerende forstand. Liv er dog på dette tidspunkt ikke i stand til at udvide eller overskride sin handleevne, hvilket hun begrundet med nogle personlige betingelser;

*Jamen jeg var altid den pige som gjorde alt hvad der blev sagt, og prøvede nogle gange at gøre ting for at fx. Virke sej overfor for de andre elever. Jeg gør alt hvad de andre gjorde, fordi at jeg var så rædsel for at de andre ikke kunne lide mig. Og hvis de mente noget, mente jeg altid det samme. - Jeg følte ikke at jeg var mig selv.*

(Liv, interview)

I Livs tilstræbelse på at blive som de andre, opstår der et dilemma ved, at hun ikke længere kan genkende sig selv i de handlinger hun gør. Livs selvforståelse hænger derfor sammen med hvordan hun handler i fællesskabet med de andre elever fra klassen. Det er umiddelbart ikke kun det, at gøre som der bliver sagt, eller gøre det samme som de andre, men gøre *noget* der giver Liv en følelse af ny identitet i klassen. Liv afprøver nye handlemuligheder, men føler ikke at dette giver hende adgang til det hun gerne vil, eller det hun prøver at undgå. Liv er i eksemplet i det dilemma, at hun i sin bestræbelse på at være en de andre kan lide, mister sammenhæng og mening med den hun i virkeligheden forstår sig selv som. Liv forstår dermed ikke sig selv som en der er sej, men en der *prøver at virke sej*, hvilket er i konflikt med hvad Liv i virkeligheden gennem sine handlinger ønsker adgang til ; anerkendelse for den hun selv forstår sig som blandt de andre for at føle sig inkluderet i fællesskabet og have betydning for andre deri (Mørck, 2006:158)

### **Brud i den daglige livsførelse får betydning i andre handlesammenhænge**

Liv fortæller mig om hvordan hendes livsbetingelser ændrede sig brat i kraft af hendes forældres skilsmisse. Dette brud i Livs daglige livsførelse havde betydning for hvordan Liv kunne føre sit liv og handle på nye måder på tværs af forskellige handlesammenhænge;



---

og oven i det (red. at føle sig anderledes som teenager i 6. klasse) var mine forældre lige blevet skilt. Og det tog rigtig hårdt på mig, jeg var sønderknust .. Men blev nød til at acceptere det og kom videre i livet. Da mine forældre blev skilt, valgte jeg at flytte med min far, da han har det meget svært.. Så siden jeg var Ca. 12 har jeg påtaget mig meget ansvar, jeg var ofte den der feks. ringede til en håndværker hvis noget var i stykker, fordi min far ikke kunne så meget dansk. Han var heller ikke særligt god til at lave mad eller kigge på regninger osv. Så allerede i en meget tidlig alder havde jeg meget ansvar og blev hurtig moden af min alder. Og med moden hjemmefra påvirkede også min vennekreds. Jeg var kun sammen med folk som var ældre end mig, jeg synes de andre på min alder var barnlige. Og sådan er det stadig, jeg omgås med folk som er ældre og min kæreste er 17, og jeg er 15. Jeg føler mig mere tilpas ved at omgås med nogle som er ældre.

(Liv interview).

Liv tog et valg om at flytte hjem til sin far, da forældrene blev skilt, hvilket fik en betydning for hvordan Liv måtte arrangere sig i sit hverdagsliv. Liv befandt sig selv i krise som *sønderknust*, men måtte arbejde med, at den følelse ikke skulle begrænse hendes opretholdelse af sit og sin fars fælles liv. Hun begrundet sit valg om at flytte hjem til sin far med at *han havde det meget svært*. Liv er dermed optaget af at hjælpe sin far i hans opbrudte livsførelse, hvilket udfordrer Liv til at føre det liv som hun kendte det. Hun kæmper derfor for at udvide sit handlerum, for at kunne få tingene i deres fælles liv til at hænge sammen og skabe en *meningsfuld livsførelse* ovenpå en kritisk situation (Mørck, 2015:287).

Det betyder Liv må tage mere ansvar i det huslige og praktiske, samt agere som et forbindende led mellem de sammenhænge Livs fars hverdag som voksen var en del af. F.eks måtte Liv ringe til håndværkere og agere tolk for sin far. Livs handleevne i denne udvidende forståelse, blev også betydningsfuldt i andre handlesammenhænge af den daglige livsførelse. Liv beskriver hvordan det at agere som moden (relateret til at tage ansvar for voksne praktiske gøremål) i hjemmet, fik betydning for hvilke

---

venskabsrelaterede fællesskaber Liv valgte at deltage i. Liv kom til forståelse med sig selv, som en der var moden af sin alder, og dermed kom Liv til forståelse med andre på sin egen alder som *barnlige*. Dette fortæller Liv, er en del af hendes aktuelle forståelse af sig selv også, da hun stadig søger fællesskaber med nogle der er ældre end hende selv. Liv fortæller derudover hvordan det problematiske opbrud i hendes familiefællesskab fik betydning for hendes betingelser i andre handlesammenhænge, herunder skolen;

*Jeg var hele tiden ude af fokus, og havde svært ved at koncentrere mig om de ting jeg skulle, fx.*

*Skole. Men efter jeg fik MOT på skolen snakkede jeg ofte med vores MOT lærer Racha, hun snakkede mig om situationen. Og jeg glemmer aldrig da hun nævnte at jeg skulle have MOT til at leve, leve videre. Og brugte lommelygten som et eksempel. Som jeg altid vil huske. At selvom alt ser mørkt ud, bestemmer jeg selv hvad jeg vælger at fokusere på. Nemlig det positive. Efterfølgende gik dagene smurt og for hver MOT time vi fik, fik jeg kun et mere bredt smil på læben. Og samtidig oplevede jeg at folk faktisk lyttede til mine forslag, og var interesseret i hvad JEG mente.*

(Liv, Foredrag)

Racha er MOT-coach og Liv møder hende når de har MOT på skolen. Racha er derfor en del af det praksisfællesskab Liv deltager i gennem MOT, og er derved til rådighed for Liv i de konkrete sammenhænge. Liv beskriver hvordan Racha blev en betydningsfuld anden<sup>60</sup> ved at de snakkede situationen (Livs opbrud i familiefællesskabet) igennem. Racha præsenterer nogle relevante handlestrategier for Liv til at tackle og handle overskridende i forhold til sin problematiske situation og dermed til at *leve videre*. Liv oplevede hvordan de strategier hjalp hende til at få dagene til at *gå som smurt*. Denne oplevelse forstår jeg ved, at Liv kunne få sit hverdagsliv til at hænge sammen på en meningsfuld måde, og det betød også at Liv blev gladere og havde et smil på læben efter MOT timerne. Liv oplever samtidig at hendes deltagelse i MOT-timerne ændrede hvordan andre handlede og agerede i forhold til hende. De andre deltagere lyttede til Livs foreslag

---

<sup>60</sup> En som har betydning for hvordan individet kommer til forståelse med sig selv og sine handlemuligheder (Mørck, 2006:251)

---

og meninger. Liv understreger her betydningen af *jeg* i sætningen 'var interesseret i hvad JEG mente'. Denne fremhævelse af *jeg* understreger Livs tidligere dilemma ved ikke at føle hun kunne sige sin mening, fordi hun ikke var som de andre. Livs deltagelse i MOT-timerne udvider altså Livs handlerum i forhold til at opleve at have muligheden; at kunne sige sin mening, uden at gå på kompromis med hvordan hun forstår sig selv blandt andre. Dette forstærker dermed også Livs forståelse af sig selv. Livs selvforståelse blandt andre bliver til og bliver legitim gennem Livs deltagelse i MOT som handlesammenhæng. Dreier peger på, at det er gennem deltagelsen i handlesammenhænge at vi som mennesker kan forstå os selv;

*"Jeg kommer til at blive og kende mig selv som subjekt og personlighed gennem bestemte former for deltagelse i handlesammenhænge"* (Dreier 2002: 64)

MOT som handlesammenhæng skaber nogle nye betingelser for Livs deltagelsesformer, og jeg undersøger herefter sammen med Liv hvordan hendes aktuelle forståelse af sig selv og sin personlighed har udviklet sig

### **Interventionens betydning for Livs omorganisering af sin daglige livsførelse**

Det blev hurtigt tydeligt i samtalen med Liv at hun har ændret sin selvforståelse hen imod de værdier MOTs praksisideologi består af. Den forståelse har også haft en forstærkende kraft i Livs oplevede handlemuligheder. Liv begyndte at stille op i nye arrangementer, som altså også krævede en omorganisering af Livs hverdagsliv;

*Hvordan ville du beskrive dig nu?*

*Helt klart mere robust, stærke meninger holdninger og ikke mindst modig. Jeg sidder som formand for min skoles elevråd, og næstformand for hele (red. Kommunes navn) folkeskoles elevråd. Så at jeg tør at repræsentere så mange mennesker nu, det havde jeg aldrig turdet hvis jeg ikke havde fået styrke og blevet mere robust med MOT.*

---

*wauw, det lyder ret fantastisk. Så du føler du har udviklet dig meget? Hvad tror du har gjort du har fået denne 'styrke' og 'robusthed'?*

*Tak:) - Jeg føler helt klart, at jeg har udviklet og udvidet mig meget siden da. Jeg tror bare at det er psykisk, for MOT's øvelser har nogle fantastiske pointer og de 3 værdier. Mod til at leve, mod til omsorg og mod til at sige nej. Det de 3 simple sætninger, som har hjulpet mig til at huske mig på, hvem jeg er. Det er som om at det er tre simple levere regler, det ret kompliceret. Men med de fysiske øvelser og den "psykiske" pointe, så synes jeg bare at det hele giver mening.*

(Liv, interview)

Livs peger altså på at hendes deltagelse i MOT har givet hende en ny måde at forstå sig selv på som en der har *stærke meninger, er robust og modig*. De nye personlige forhold Liv tillægger sin forståelse af sig selv, har dermed udvidet Livs handleevne til at deltage i nye fællesskaber på nye måder (Dreier, 2002, 2008). Værdisætningerne i MOT's budskaber begrundes Liv som medvirkende til, at hun kan opretholde og udvikle sin selvfølelse, i takt med de handlesammenhænge hun indgår i ; skolens elevråd, kommunes folkeskole elevråd og MOT. Hun har gennem de værdier MOT og den betydningsfulde MOT-coach har præsenteret, taget dem meningsfuldt til sig og praktiseret dem ved at turde gøre noget andet og noget nyt. Dette har haft betydning i hendes daglige livsførelse, da hun nu skal arrangere sig på nye måder, så de fællesskaber hun indgår i kan balanceres kontinuerligt og uden opbrud (Mørch og Hansen, 2015: 283). Det medfører dog nogle nye dilemmaer for Liv at skulle organisere sit liv med så mange forskellige arrangementer der skal kunne balanceres ind i en samlet livsførelse. Derudover ser Liv også på sig selv som ung i et samfund der opstiller særlige betingelser til ungdommen som livsfase der udfordrer hendes bestræbelser i at arrangere sit liv (Mørch, 2010, Jf. indledning).

*Mmh.. altså jeg synes at der er mange forventninger om hvordan man skal blive. Der er mange forventninger om hvordan man senere i livet kommer til at bidrage i samfundet og ens uddannelse. Og det pres der er blevet sat på os unge i denne generation, kan lede til depression osv. Har selv haft en periode hvor jeg havde stress, med alt det frivillige jeg meldte mig til, fordi folk havde så mange forventninger af mig..*

---

*Fortæl mere om disse forventninger- hvem forventede noget af dig? Hvordan tacklede du det pres?*

*Jeg havde fx. 1-2 uger hvor jeg skulle nå så mange ting. Fx En tale jeg skulle holde foran 500 elever og lærer. Fordi at der var nogle voksne som havde en forventning om at jeg ville være en inspiration for de unge. Derudover havde min chef også en forventning om, at jeg prioriterede mit arbejde højt. Jeg skulle også til møde med nogle som skulle give os et tilskud, til vores elevråd. Og der havde mit elevråd en forventning om at jeg skulle gøre det godt. Også ikke mindst skolen. Og alt dette foregik omkring 1,5 uge. Jeg havde så meget at se til, men alligevel sagde jeg ja til det hele, fordi at jeg ikke ville skuffe deres forventninger. Hvor jeg tænker tilbage, på at jeg skulle ha' haft mod nok til at sige  
nej*

*...Bare generelt når jeg både skal passe mit fritidsjob, elevråds arbejde og sommetider MOT, når det hele sker i løbet af den samme periode, kan jeg mærke jeg bliver stresset, og nød til at passe på mig selv..*

(Liv interview)

Det er altså ikke uden dilemmaer for Liv at opretholde en selvforståelse som en der er robust og modig, og føre et hverdagsliv bestående af mange handlesammenhænge hvor der i hver praksis af disse, foreligger særlige forventninger fra andre til Livs deltagelse heri samt Livs forståelse af forventninger til sin deltagelse i samfundet. Liv forholder sig reflektivt til den konkrete livssituation og overfører en af MOT's værdier *mod til at sige nej* som en anden handlemulighed, hun kunne have valgt i stedet, så hun ikke havde følt sig stresset og dermed havde *passet på sig selv*. Ole Dreier beskriver denne refleksion af tidligere anvendte handlemuligheder i nye kontekster, som en ændring i forståelsen af sine problemer;

*'When they begin to see a range of options, their understanding of a problem changes...(red. the understanding) becomes more certain by virtue of seeing possibilities for dealing with it and seeing more clearly that it is grounded in their practice, has understandable reasons and might be changed by changing their practice'*

(Dreier, 2008:179)

---

Liv fortæller mig at hun har brugt handlemuligheden *at sige nej* før i en anden handlesammenhæng under en MOT-time, hvor Liv blev spurgt om at stille sig op foran klassen og synge en sang, hvilket hun i den konkrete situation havde sagt nej til, på trods af det var en øvelse der foregik gennem MOT, hvor hun ellers forstår sig selv som en aktiv og inkluderet deltager. Liv blev af MOT-coachen anerkendt for sit *mod til at sige nej*, hvilket Liv fortæller mig var hele pointen for øvelsen. Hun oplevede at *nej* som handlemulighed hjalp hende til at *passer på sig selv*, og samtidig ændrede de andre elever deres forståelse af Liv som en der turde stå ved sig selv (Liv, interview) Liv udvikler altså sin forståelse af de problemstillinger hun oplever i hverdagslivet, hvor MOT faktisk som handlesammenhæng, kommer til at fylde så meget i Livs daglige livsførelse, at hun også må lave en omprioritering af sine arrangementer for at undgå at blive stresset. MOT bliver derfor også et betydningsfuldt arrangement, der kan gå hen og blive problematisk for Liv, hvis ikke hun handler i overensstemmelse med sin fornemmelse for egen handleevne.

*'their more comprehensive and differentiated understandings link problems with other problems and with their complex social practice as a aspects of personal and joint developments'*  
(Dreier, 2008:180)

Med Dreiers pointe her om hvordan Liv som handlende subjekt overfører sin forståelse af et problem over til et andet problem, kan Livs refleksion forstås som et udvidende handleperspektiv, der lader Liv omorganisere og arrangere sin daglige livsførelse på nye måder.

## **MOT's betydning for Katrines selvforståelse og daglige livsførelse**

### **Dobbeltheden i selvforståelsen som svag og stærk på samme tid**

---

Da jeg mødte Katrine ude til skolearrangementet på Brøndby stadion, fortalte hun et dilemma der havde fyldt meget i hendes hverdagsliv. Katrine var offer for seksuelt misbrug, hvilket havde en stor indvirkning på hendes daglige livsførelse, da det betød hun måtte deltage i nye handlesammenhænge for at få adgang til hjælp. Dette betød at Katrine måtte indgå i et behandlingsforløb hos en psykolog, sorggruppe samt deltage ved juridiske arrangementer i retten, som havde afgørende betydning for Katrines sagsforløb og dermed på hvordan Katrine kunne arrangere sig og tackle sin nye livssituation. De praksisfællesskaber Katrine normalt var en del af, såsom praksisfællesskabet i hendes klasse, praksisfællesskabet omkring fodboldtræning og praksisfællesskabet i vennegruppen, fik Katrine begrænset adgang til, da hun ikke længere kunne deltage på samme måde som før, da hun også var nødsaget til at deltage i de nye handlesammenhænge hendes daglige livsførelse var betinget af. Katrine var i et dilemma, da hun kæmpede med at få den daglige livsførelse til at hænge sammen, fortsætte med at være inkluderet i forskellige sociale kontekster, men blev mødt med undren fra sine klassekammerater og venner, på hvorfor hun pludselig ikke deltog i samme omfang og på samme måde som før;

*Jeg fortalte det et halvt år efter det var sket, så det var omkring sommeren 2015.. og jeg fortalte det fordi at jeg begyndte at være en del væk pga psykolog, advokat og sorggruppe, så da folk begyndte at spørge ind til hvorfor jeg var så meget væk følte jeg at jeg ikke kunne holde det for mig selv.*

(Katrine, interview)

Katrine oplever et dilemma i, at andre ikke længere kan forstå hvorfor hun er så meget væk, og det blev derfor vigtig for Katrine at legitimere hendes manglende deltagelse, for at opnå forståelse fra de andre med de særlige betingelser Katrine måtte navigere med. Der var dog meget på spil for Katrine ved at åbne op omkring sin livssituation;

*Men det var et dilemma for dig at sige det til dine venner? Hvad gjorde det svært ?*

*Det var det og jeg tror at det der gjorde svært var at jeg var bange for hvad de vil sige, og om de vil se på mig på en anden måde end før*

---

*Hvad ville det have haft af konsekvenser tænkte du? altså at de så dig på en anden måde end før?*

*Jeg har altid været en meget stærk person, så jeg var nok bange for at de så mig som svag.. men jo længere tid der gik indså jeg også at jeg ikke er svag, for vi har alle ting som vi kæmper med og det her er bare min ting*

(Katrine Interview)

Katrine begrundet dilemmaet i at fortælle de andre om sin livssituation med risikoen i at de andre kunne komme til, at forstå Katrine på en anden måde end før. Katrine forstår sig selv som en meget stærk person, og forbinder sin livssituation omkring overgrebet som noget der i andres øjne får hende til at virke svag. Der er derfor konsekvenser forbundet for Katrine i at handle eller ikke handle på at fortælle om overgrebet, som både kan give muligheder og begrænsninger for Katrines livsførelse. Det er derfor et sats Katrine må tage, med usikkerhed på hvilken betydning det får for hendes og andres forståelse af hende. Paradokset ligger i at Katrine må vise styrke ved kampen om at overskride fortællingen om sig selv som offer for en forbrydelse som et seksuelt misbrug er, men samtidig er hun bange for at den overskridelse får hende til at fremstå svag i andres forståelse (Mørck og Hansen 2015:280). Der er derfor et modsætningsfyldt forhold i Katrines selvforståelse, da hun forbinder misbruget af hende, som noget der får hende til at fremstå svag, og samtidig forstår hun sig som stærk og som en der har overkommet sine udfordringer.

*Jeg havde ikke regnet med mit overgreb og at jeg har skulle være så påvirket af det, jeg havde heller ikke med at min far vil blive rigtig syg og skulle passe på ham.. (Katrine, interview)*

Der er altså flere opbrud i Katrines daglige livsførelse som har betydning for hvordan hun kan deltage i andre handlesammenhænge og hvordan hun forstår sig selv. Det er overraskende for Katrine at opleve sig selv være så påvirket af overgrebet, hvilket jeg forstår som en forbindelse til det, at Katrine tidligere har forstået sig selv som en der kunne overkomme udfordringer og være stærk. Katrine befinder sig i en krise hvor hun både skal forholde sig til sin egen livssituation, men også sin fars livssituation, da han er blevet syg, og Katrine vælger at *passe på ham*. Katrine befinder sig altså i en dobbeltrolle



---

hvor hun både oplever sig selv som en der er meget påvirket af sin livssituation og samtidig en som er stærk nok til at passe på andre og drage omsorg.

### **‘Hvis de kan så kan jeg fandme også’**

Under interviewet udfordrer jeg Katrine ved at stille nogle spørgsmål, der lader hende forholde sig reflektivt til den specifikke handlekontekst vores samtale drejer om. Nemlig overskridelsen af at holde noget tilbage ved at tale højt om sine livsbetingelser og begivenheder der har haft betydning heri. Katrine fortæller, at hun med tiden indså, at hun ikke var svag, og hendes udfordringer derfor ikke var knyttet til hendes umiddelbare identitet, men knyttet til praksis, og som noget hun kunne handle på. Den erkendelse kom over tid, men jeg stiller mig nysgerrig på hvilke andre processer der kan have været medvirkende til at Katrine afpersonaliserede<sup>61</sup> sine udfordringer. Dreiers begreb **personalisering** dækker over *‘Tendensen til at antage at begivenheder, relationer og tilstande, der reelt er betinget af og og begrundet i forhold til bestemte handlesammenhænge, udelukkende skyldes en bestemt person, og er produkter af bestemte egenskaber hos denne’* (Dreier 1993:42 ; Mørck 2006:266) Jeg forstår dette som at Katrine først har forbundet begivenheden omkring misbruget med noget der havde med hende selv at gøre, gennem begrundelsen at hun var bange for de andre skulle tænke hun var svag. Katrine fortæller om denne afpersonalisering af misbruget;

*Hvad var det der fik dig til at indse det tror du?*

*Jeg tror lidt at det var det med at høre hvad folk havde at sige også når vi havde MOT, høre dem fortælle om hvad de kæmpede med fik mig nok bare til at indse at hvis de kan så kan jeg fandme også*

*så det at I i fællesskab delte hver jeres dilemmaer eller konflikter - så blev det mere legitimt at sige tingene højt?*

*Ja det synes jeg*

*(Katrine, interview)*

---

<sup>61</sup>Her at tage problemet væk fra personen og begrunde problemet gennem individets betingelser

---

MOT bliver en handlesammenhæng og handlekontekst hvor det er legitimt at dele sine udfordringer med fællesskabet. De udgør dermed hinandens betingelser og udvider handleevnen til at sige tingene højt (Højholt og Røn Larsen, 2017:124). Katrine spejler sig i det de andre fortæller og deres kampe, hvilket giver Katrine en rettedhed mod at overskride det; at holde tilbage fra at fortælle sin historie. Katrine beskriver selve dagen hvor hun oplever sig selv overskride den udfordring;

*Jeg havde bare en hård dag og vil faktisk bare hjem, så da en fra min klasse spørg hvad der sker tænkte jeg nu er muligheden for at gøre det, så jeg spurgte min lærer om jeg måtte sige noget i klassen... og det fik jeg lov til så jeg fortalte det, jeg tror at folk blev lidt chokeret, de havde ikke rigtig noget at sige før dagen efter, men det tror jeg også har noget at gøre med at det er en ret voldsom ting og man ikke normalt har skulle ha noget at sige til den slags ting... så jeg tror at de lige skulle tænke over hvad jeg lige havde sagt. Men det var en lettelse og sige det*

(Katrine, interview)

Det at en fra Katrines klasse er opmærksom på at Katrine har en hård dag, og spørger ind til det, udvider Katrines mulighedsrum. Hun henvender sig i første omgang til sin lærer, som hun oplever opbakning fra. Der sker et brud i klassens fællesskab, ved at det er en voldsom ting Katrine får sagt højt. Katrine begrundet det, at de andre fra klassen ikke havde noget at sige med *at man normalt ikke skulle have noget at sige til den slags ting*. Hun forbinder det hermed ikke til sig selv og det at have sagt tingene højt, men derimod nogle almene normer for hvad der tales om i et praksisfællesskab som skolen.

### **Mulighed for at bryde med normativitet og legitimere det der er svært**

I skolen har elever og lærer nogle normative forventninger til hvordan man er sammen, hvad man er sammen om, og hvad der tales om i det fællesskab. Der er knyttet forskellige praksisideologier til forskellige praksisfællesskaber så at sige (Nissen, 2000). MOT som social intervention udfordrer de måder eleverne forstår hinanden på, ved at legitimere at tale om det der er svært. Katrine fortæller mig hvordan det at overskride normativiteten

---

omkring fælleskabet og praksis i klassen ved fortælle en *voldsom historie* om sit liv, fik betydning for andre;

*Der var en time hvor vi sad og snakkede med vores lærer og så blev jeg spurgt ind til mit overgreb og jeg svarede på tingene som jeg blev spurgt og så pludselig er der en dreng fra min klasse som siger at han vil fortælle os noget, og han siger så at han er til drenge og vi andre lyttede bare og støttede ham... og der tror jeg at MOT har været med til at hjælpe os til at kunne sige ting til hinanden som man normalt vil have svært ved at sige til nogle.*

(Katrine, interview)

Katrine begrundes MOT som betydningsfuld i forhold til hvordan eleverne i klassen lytter og støtter når nogen fortæller noget der også i andre sammenhænge kan være svært at sige til nogen. MOT bliver her en særlig handlekontekst for Katrine og for hendes klassekammerater, da de kan gøre noget der afviger fra normaliteten og også normativiteten. Der forventes ikke af klassekammeraterne i skolen at de skal dele de udfordringer de har i deres samlede daglige livsførelse.

## 6. Konklusion og perspektiverende betragtninger

Gennem en decentreret analyse af MOTs muligheder og begrænsninger for social forandring- herunder betydning i de Liv og Katrines hverdagsliv, vil jeg i dette kapitel sammenkoble de analytiske pointer. Dernæst vil jeg gennemgå de nye spørgsmål der af analysens resultater er fremkommet og diskutere disse i forhold til aktuelle

---

samfundsrelaterede problemstillinger. Til sidst en kritisk refleksion over valgte metoder og specialets bidrag til forskningsfeltet og til andre relevante sammenhænge.

## **Social forandring skabes gennem overskridende handlinger i fællesskaber**

Formålet med nærværende speciale har været at udforske de unges perspektiver på MOT som intervention og på hvordan MOT har fået betydning for deres selvforståelse og hverdagsliv. I første analysedel tog jeg udgangspunkt i at finde betingelser for at MOT kunne skabe social forandring. Der var flere ting der gjorde sig gældende. Først og fremmest må dem som er involverede i interventionen og som også rammesætter den gennem de objektive, fysiske og kulturelle rammer være med på at skulle engagere sig i implementeringen, og derfor også overføre den praksisideologi MOT som intervention repræsenterer. Det kræver derfor også at skolerne kan se interventionen som relevant og meningsfuld for deres sociale praksis, da den adskiller sig fra andre mere individualiserede og problemudpegende interventionsformer. Derudover blev det gennem den deltagende observation tydeligt hvad der skabte forandring eller bestræbelse mod forandring. Analysen peger på at det er i de overskridende handlinger at den sociale forandring tydeliggøres og kan italesættes. Når der er en der handler udvidende i forhold til sin handleevne, får det altså betydning for hvordan andre oplever handlemuligheder. Det blev også tydeligt gennem analysen at det ikke er risikofrit at handle overskridende i forhold til hinanden. De unge italesatte dilemmaer i forhold til at komme til at reproducere eller forstærke udsatte positioner i bestræbelsen på at inkludere eller forfølge praksisideologien gennem MOT om at drage omsorg for hinanden. I selve rummet med MOT som handlekontekst blev der ligeledes reflekteret over hvordan man må være opmærksomme på hinanden og ansvaret blev gennem MOT formidlet til noget fælles anliggende, som også krævede fælles handlen.

## **MOTs betydning for de unges hverdagsliv**

---

Det er ud fra analysen af både Liv og Katrine forskellige betingelser der sætter nogle udfordringer i deres hverdagsliv. De var begge optaget af hvilket forventningspres der gennem andre, både i en samfundsmæssig kontekst, men også forventninger i de forskellige handlesammenhænge deres hverdagsliv er sammensat af. Liv oplevede opbrud i hendes daglige livsførelse i form af sine forældres skilsmisse, hvilket fik betydning for hvordan hun måtte forstå sig selv som stærk og moden. Hun fik nogle nye ansvarsopgaver, som ligeledes havde betydning for hvilke handlesammenhænge og relationer hun indgik i udover familiefællesskabet hvor hun måtte ændre forståelse med sig selv. Liv var også optaget af at ændre forståelse med sig selv som anderledes, og hun var i konflikt med på en side at ville være som de andre, men på den anden side kunne stå ved sig selv og sige sin mening, til at inspirere andre. Det var her MOT fik betydning, da hun gennem MOT og en betydningsfuld anden fik nogle nye handlemuligheder til at kunne sige sin mening, og hun overførte hermed også MOTs budskaber ind i sin daglige livsførelse. Katrine oplevede ligeledes brud i sin daglige livsførelse som fik en betydning for hvordan hun kunne deltage i de praksisfællesskaber hun plejede at deltage i. Hun måtte forholde sig til at omarrangere sit hverdagsliv for at få sammenhæng heri. Katrine oplevede dog problematikken i at skulle gøre dette uden at blive forstået af andre i de praksisfællesskaber hun befandt sig i. MOT blev en betydningsfuld handlesammenhæng hvor hun oplevede sig selv overskride dilemmaet i at fortælle om det seksuelle misbrug hun havde været udsat for. Dette gav Katrine mulighed for at få anerkendelse og forståelse i klassefællesskabet. Katrine beskrev hvordan hendes egen overskridelse førte til andres overskridelse og hvordan normativiteten i det man i klassefællesskabet plejede at tale om blev brudt, og det blev så at sige legitimt og belønnet gennem anerkendelse at fortælle om sine udfordringer.

## Diskussionspunkter

MOT er en social intervention der set fra et kritisk psykologisk synspunkt, som udgangspunkt har forskellig betydning for de forskellige deltagere der indgår deri. Det kan diskuteres om MOT kan have utilsigtede konsekvenser, f.eks i form af yderligere

---

ekskludering af en person der allerede befinder sig i en udsat position. Når man taler så meget om at blive robust og forstærke det positive, kan man diskutere og man dermed ikke anerkender at mennesker kan have betingelser der gør det svært for dem at navigere i? En konsekvent forstærkning af det positive lader os ikke arbejde med vores problemstillinger, men lader os i stedet fokusere på noget andet. Peter Hagedorn<sup>62</sup> rejser kritik mod robusthed som en slags buzzword, hvor man lægger ansvaret for sine betingelser og rådighed over disse udelukkende på individet, og man mister derfor blikket for kontekst, strukturelle betingelser og

## Kritisk refleksion

I og med jeg med mine valgte metoder dermed får mulighed for at udforske empiri der relatere sig dertil, kunne andre metoder og tilgange have givet andre resultater. Det er også relevant at overveje hvilke resultater analysen ville have givet hvis mine medforskere havde været unge som ikke selv havde samme engagement i MOT som de to respektive unge jeg havde valgt som medforskere for undersøgelsen. Hvordan oplever andre unge som ikke er motivatorer eller oplægsholdere for MOT, at MOT har betydning i deres hverdagsliv?

## Specialets bidrag

Med dette speciale bidrager undersøgelsen til en kvalitativ indsigt i unges perspektiver på forebyggende interventionsarbejde. Helt konkret vil jeg udarbejde en udvidende rapport med en større analyse, til brug for MOT og til brug på en praksiskonference hvor interventionsarbejdet med unge skal på dagsordenen, og pointer fra dette speciale vil blive præsenteret herpå. Derudover har workshoppen med de unge i forbindelse med undersøgelsen givet materiale til en MOT sang som ligeledes vil blive opført til en faglig praksiskonference hvor betydningen af meningsfulde fællesskaber vil fremgå.

---

<sup>62</sup> <https://www.lederne.dk/ledelse-i-dag/ny-viden/2016/ledelse-i-dag-maj-juni-2016/der-er-forskel-paa-robusthed-og-robusthed/>

---

# 7. Litteraturliste

- Holzkamp, K. (2005). Mennesket som subjekt for videnskabelig metodik. Nordiske Udkast, 33 (2), 5-33.
- Mørck, L. L. (2006). Grænsfællesskaber - læring og overskridelse af marginalisering (Vol. 1, 2. oplag). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Arffmann, M. Petersen, M.L., Bak,P.L., Svendsen, K.K. & Obel, C. Ungeprofilundersøgelsen 2015. Copyright © Komiteen for Sundhedsoplysning, 2016 1. udgave, 1. Oplag ISBN 978-87-93213-57-9
- Befring, E., & Moen, B. E. (2010). Positive holdninger: *Ressurser for et verdig liv*. Organisasjonen MOT under lupen. Trondheim.
- Breivik, K. (2017)Norsk rapport om mobning, forebyggelse og mental sundhed blandt unge. <http://dcum.dk/media/1496/mobningrapportno2016.pdf>
- Brinkmann, S. (2010). Etik i en kvalitativ verden. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder - en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. 23 juli 2012. ”Den Nye Gud”. København: Information. <https://www.information.dk/debat/2012/06/nye-gud>
- Center for dansk undervisningsmiljø. [http://dcum.dk/sites/default/files/filer/dokumenter/undervisningsmiljoe/undersoegelser/elevernes\\_syn\\_paa\\_um\\_2013\\_2014.pdf](http://dcum.dk/sites/default/files/filer/dokumenter/undervisningsmiljoe/undersoegelser/elevernes_syn_paa_um_2013_2014.pdf).
- Dreier, O. (1993). Psykosocial behandling. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Mesterlære - Læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dreier, O. (2001). Virksomhed - læring - deltagelse. Nordiske Udkast, 2, 39-58.
- Dreier, O. (2003). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. In O. Dreier (Ed.), *Subjectivity and social practice*. Århus: Center for Health, Humanity, and Culture, Århus Universitet.
- Dreier, O. (2007): Det særlige og det almene i viden. I: Nordiske udkast. Vol. 34, Nr. 2 s. 15-24
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Forchhammer, H. (2001): Interviewet som handlesammenhæng. I: Nordiske udkast, nr.1, s.23-32.
- Haug, Frigga, 1999: *Memory Work – a Research Guide*. Hentet fra <http://friggahaug.inkrit.de/> (20 01 2017)
- Hendry, L. B. & M. Kloep (2012): *Adolescence and Adulthood. Transitions and Transformations*. Palgrave MacMillan.

- Henriksen, P.W., Holstein, B.E., Nelausen, M.K. & Ingholt, L.(2015) ”Fysisk aktivitet og social deltagelse: Kvalitativt feltstudie blandt unge i en dansk syvendeklasse”, Nielsen, A.M. & Mathiassen, C. (red.)*Psyke & Logos* nr. 1 årgang 36, 322-342,København: forlaget Dansk Psykologisk Forlag
- Hjemmeside: <http://www.alleforenmodmobning.dk> (05 01 2017)
- Hjemmeside: <http://www.dendigitalevaerktokjaskasse.dk/den-tvaerfaglige-ordbog.aspx>( 05 01 2017)
- Hjemmeside: <http://www.sfi.dk/projekter/ungeprofilundersoegelsen-12169/> (04 01 2017)
- Hjemmeside: <http://www.stopsexmobning.dk/index.php/om-sitet> (05 01 2017)
- Hjemmeside: <http://www.trivselsleder.dk/dk/HJEM/> (11 01 2017)
- Holzkamp, K. (1998). Daglig livsførelse som subjektvidenskabeligt grundkoncept. Nordiske Udkast (2), 5-31.

[http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id\\_78820/cf\\_202/Opl-g\\_fra\\_Jens\\_Christian\\_Nielsen-\\_Danmarks\\_institu.PDF](http://www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_78820/cf_202/Opl-g_fra_Jens_Christian_Nielsen-_Danmarks_institu.PDF) (d. 18 01 2017).Oplæg fra Jens Christian Nielsen, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

- Internt dokument; Gennemførelses håndbog. Skole med MOT og Kommune med MOT (håndbog 2015)
- Jefferson, Andrew M, 2004, Confronted by Prattice: Towards a Critical Psychology of prison practice in Nigeria. PhD thesis, Department of Psychology, University of Copenhagen
- Kampmann, J. (2000). Børn som informanter og børneperspektiv. In P. Schultz Jørgensen & J. Kampmann (Eds.), *Børn som informanter*. København: Børnerådet.
- KL SUNDHEDSSPOT 06 10 2015
- Kousholt, D. (2011). Børnefællesskaber og familieliv: børns hverdagsliv på tværs af hverdagsliv og hjem. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Krogstrup, Hanne Kathrine, Søren Kristiansen 1999 ‘ kapitlet ‘Når deltagende observation bliver data i en forskningsproces’. Kbh. : Hans Reitzel, 1999
- Krøjer, J. & Dupret, K. (2016) ”*Social Intervention: meningsfuld indgriben i menneskers liv*.Frederiskberg: Frydenlund Academic
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). Interview - introduktion til et håndværk (Vol. 2). København: Hans Reitzels Forlag
- Mørch, S. (2010): ”Ungdomsforskningen som perspektiv og mulighed”, i *Psyko & Logos*, nr. 1/10. TEMA: Ungdom og de unges liv. Dansk Psykologisk Forlag
- Mørck, L. L. (1995). Praksisforskning som metode, teori og praksis: refleksion over praksisforerens positionering i og mellem handlesammenhænge. Nordiske Udkast, årgang 23 nr. 1, 24-78.



- Mørck, L. L. (2009). Samarbejde omkring problemer og handlemuligheder. In K. Bro, O. Løw & J. Svanholt (Eds.), *Psykologiske perspektiver på intervention - i pædagogiske tekster*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Mørck, L. L., & Nissen, M. (2009). *Praksisforskning*. In T. Bechmann Jensen & G. Christensen (Eds.), *Psykologiske og pædagogiske metoder - kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis* (Vol. 1, 3. oplag). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Mørck, L.L. & Hansen P. (2015) "Fra rocker til akademiker", Nielsen, A.M. & Mathiassen, C. (red.) *Psyke & Logos* nr. 1 årgang 36, 266-298, København: forlaget Dansk Psykologisk Forlag
- Mørck, L.L.(2006) *Grænsefællesskaber: Læring og overskridelse af marginalisering*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag
- Nissen, M. (1996). Undervisning som handlesammenhæng. In C. Højholt & G. Witt (Eds.), *Skolelivets socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver* (pp. 209-252). København: Unge Pædagoger
- Nissen, M. (2000): Projekt gadebørn. Et forsøg på dialogisk, bevægelig og lokalkulturel socialpædagogik med de mest udsatte unge. Frederikshavn, Dafolo.
- Nissen, M. (2000). Projekt Unge: Et forsøg med dialogisk, Bevægelig og lokalkulturel Socialpædagogik med de mest udsatte unge. Frederikshavn: Dafolo. [https://www.academia.edu/1948532/Projekt\\_Gadebørn\\_Et\\_forsøg\\_med\\_dialogisk\\_bevægelig\\_og\\_lokalkulturel\\_socialpædagogik\\_med\\_de\\_mest\\_udsatte\\_unge](https://www.academia.edu/1948532/Projekt_Gadebørn_Et_forsøg_med_dialogisk_bevægelig_og_lokalkulturel_socialpædagogik_med_de_mest_udsatte_unge)
- Nissen, M. (2002) *Det kritiske subjekt* Publisher: DANSK PSYKOLOGISK FORLAG
- Nissen, M. og Mørck, L.L. (2001): *Vilde forskningsprocesser – kritik, metoder og læring socialt arbejde*. Nordiske udkast, nr.1, s.33-60.
- Ottosen, M. H., Andersen, D. Nielsen, L.P. Lausten, M. & Stage, S.Sfi 2010. *Børn og unge i Danmark, Velfærd og trivsel*. København: © 2010 SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd [https://pure.sfi.dk/ws/files/256756/1020\\_Boern\\_og\\_unge.pdf](https://pure.sfi.dk/ws/files/256756/1020_Boern_og_unge.pdf)
- Publication Name: PSYKE OG LOGOS
- Rasmussen, D. & Stenbak, S. (2012) Rapport over AMOK survey om sexmobning / [http://www.mobbeland.dk/Naar\\_Teenagere\\_sexmobber\\_Final\\_Marts\\_2012.pdf](http://www.mobbeland.dk/Naar_Teenagere_sexmobber_Final_Marts_2012.pdf)
- Rasmussen, M., Pedersen, T.P.& Due, P. (2015) "Skolebørnsundersøgelsen 2014". København: Statens Institut For Folkesundhed. [http://dcum.dk/sites/default/files/filer/dokumenter/undervisningsmiljoe/undersogelser/elevernes\\_syn\\_paa\\_um\\_2013\\_2014.pdf](http://dcum.dk/sites/default/files/filer/dokumenter/undervisningsmiljoe/undersogelser/elevernes_syn_paa_um_2013_2014.pdf). <http://www.hbsc.dk/downcount/HBSC-Rapport-2014.pdf>
- **Rigbolt, M.** DEBATINDLÆG21. NOV. 2013 KL. 12.57. København: Politikken. <http://politiken.dk/debat/debatindlaeg/art5485118/Fremdriftsreformen-umyndiggør-os-studerende>

- 
- Titel: Fortrolige voksne i de unges liv Forfattere: Helle Rabøl Hansen, Ditte Winther-Lindqvist og Jens Christian Nielsen Udgivet af: KULT – Konsortiet for forskning i Ungdomsliv, Læreprocesser og Transition Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, 2015 Rekvirent: Gentofte Kommune © 2015, forfatterne 1. Udgave
  - Unge, udenforskab og social forandring Nordiske perspektiver Trine Wulf-Andersen, Reidun Follesø & Terje Olsen (red.) 2016
  - Winther-Lindqvist, D. (2010): ” På tærsklen til et ungdomsliv – social identitet og fremmelighed”, i Psyko & Logos, nr. 1/10. TEMA: Ungdom og de unges liv. Dansk Psykologisk Forlag.