



# Stigmatisering af elever med psykisk handicap på erhvervsskoler

---

Roskilde Universitet  
Forår 2020

Et tværfagligt speciale

---

Stine Juliane Johansen (54487)

Tanya Root Miguel Petersen (54292)

Antal tegn: 180.352

Vejledt af Lene Larsen og Jørgen Lerche Nielsen



***Følgende tværfaglige speciale er udarbejdet i fællesskab af de specialestuderende***

***Stine Juliane Johansen (54487) og Tanya Root Miguel Petersen (54292)***

## Indholdsfortegnelse

<b>Abstract</b>	<b>4</b>
<b>1. Emnets politiske aktualitet (fælles)</b>	<b>5</b>
1.1 Problemformulering (fælles)	8
<b>2. Socialkonstruktionisme (Tanya)</b>	<b>8</b>
2.1 Handicap som en social konstruktion (Tanya)	8
2.1.1 Samfundets indretning skaber handicap (Tanya)	9
2.1.2 Fem forståelser af handicap og de tilhørende fordomme (Tanya)	10
2.2 En socialkonstruktionistisk normativitet (Tanya)	11
2.3 Opsamling på den videnskabsteoretiske forståelse (Tanya)	12
<b>3. Teoretisk perspektiv på stigmatisering og dialog (fælles)</b>	<b>12</b>
3.1 Uddannelses- og afvigelsessociologi (Stine)	13
3.1.1 Uddannelsesmæssige sorteringsmekanismer (Stine)	13
3.1.2 Stigmatisering (Stine)	15
3.2 Dialogisk kommunikationsteori (Tanya)	17
3.2.1 Polyfoni og forskellighed som forandringskraft (Tanya)	18
3.2.2 Dialogisk kommunikation ifølge Bakhtin (Tanya)	18
3.2.3 Centripetale og centrifugale tendenser i dialog (Tanya)	19
3.3 Opsamling på teori (fælles)	20
<b>4. Specialets metodiske overvejelser (fælles)</b>	<b>22</b>
4.1 Dialogisk refleksivitet mellem teori og praksis (Tanya)	22
4.1.1 Deltagerorienteret fokus (Tanya)	23
4.2 Fokusgruppe som empirisk dataindsamling (Stine)	23
4.2.1 Virtuel synkron fokusgruppe (Stine)	25
4.2.2 Interviewdesign og meningskondensering i transskriptioner (Tanya)	25
4.3 Ethiske dilemmaer ved dialogisk metode i praksis (Tanya)	26
4.4 Specialets analysestrategi (fælles)	27
4.4.1 Systematisk tekstkondensering som analysemetode (Stine)	28
4.4.2 Dialogisk evaluering som analysemetode (Tanya)	29
<b>5. Stigmatisering på erhvervsskoler (Stine)</b>	<b>30</b>
5.1 Erhvervsskolens funktioner og sprogbrug stigmatiserer (Stine)	30
5.2 Stigmatisering skyldes ofte uvidenhed (Stine)	33
5.3 Uklarhed om underviserens faglige rolle (Stine)	35
5.4 Selvstigmatisering blandt elever (Stine)	37

5.5 Opsamling af første analyse (Stine)	39
<b>6. Polyfonisk reflektiv analyse (Tanya)</b>	<b>40</b>
6.1 Forskellige stemmer og doubled-voiced discourses (Tanya)	40
6.2 Konfliktfyldt eller konfliktløst? (Tanya)	42
6.3 Superaddressees og ansvarspåleggelse (Tanya)	44
6.4 Opsamling af anden analyse (Tanya)	47
<b>7. Kritisk reflektiv analyse af dialogens proces (Tanya)</b>	<b>48</b>
7.1 Magtforhold i fokusgruppen og rollen som moderatører (Tanya)	48
7.1.1 Deltagernes brug af herskertechnikker i kommunikationen (Tanya)	50
7.2 Formål med dialogen (Tanya)	52
7.3 Almene individer i videnskaben (Tanya)	53
7.4 Opsamling af tredje analyse (Tanya)	54
<b>8. Opsamling af analyserne (fælles)</b>	<b>54</b>
<b>9. Efterfølgende refleksion over specialets metodik (Stine)</b>	<b>56</b>
9.1 Udfordringer forbundet med en virtuel fokusgruppe (Stine)	56
9.2 Dialog som teoretisk og metodisk apparat (Tanya)	58
9.3 Kritisk blik på vores forforståelse (Stine)	58
<b>10. Diskussion af specialets pointer (fælles)</b>	<b>59</b>
10.1 Erhvervsskolelovens manglende handicapperspektiv (Stine)	59
10.2 Er stigmatisering nødvendigvis af negativ karakter? (Stine)	62
10.3 Latterliggørelse bidrager til stigmatisering (Tanya)	64
<b>11. Konklusion (fælles)</b>	<b>66</b>
<b>12. Litteraturliste</b>	<b>68</b>

## Abstract

In this thesis, we explore a knowledge gap existing in reports about students with psychological disabilities in Danish vocational schools. With a dialogic and pedagogical outset, we examine the practice of an actual school by carrying out a focus group consisting of practitioners that face students with psychological disabilities on a day-to-day basis. As much research show, stigmatization within this particular audience still exist. Therefore, we explore how these practitioners communicate to and about these students.

Our findings reveal that vocational schools contribute to the stigmatization of students with psychological disabilities, first due to the structure of Danish vocational schools, wherein all students are both individualized and categorized. This individualization is required if vocational schools are to compensate for the challenges of all students as Danish systems make use of specific definitions in order to grant compensations. Subsequently, we find that vocational schools contribute to stigmatization through the employees' dialogue. Despite an eagerness to embrace this group of students, they unconsciously both demoralized, ridiculed and stereotyped external actors - including students with psychological disabilities. A degrading tone and language contribute to stigmatization, hence awareness of this is crucial if a social change in the disability field is desired. Finally, our findings reveal that employees need access to material surrounding disability awareness in order to accord students with psychological disabilities with the best workable support, as a lack of knowledge can lead to prejudice and a fear of contact. Thus, if stigmatization of students with psychological disabilities is to be reduced in vocational schools, it is crucial that employees are offered courses in disability awareness, that they have access to informative disability material and they become aware of their own subconscious language use.

# Stigmatisering af elever med psykisk handicap på erhvervsskoler

---

## 1. Emnets politiske aktualitet (fælles)

Den 25. juni 2019 blev *Retfærdig retning for Danmark* (2019) præsenteret for den danske befolkning. Det er et politisk forståelsespapir udarbejdet af regeringen, Radikale Venstre, SF og Enhedslisten. Forståelsespapiret blev, i forbindelse med den nytiltrådte røde regering, brugt som et udtryk for regeringens ønske om at sætte en ny og progressiv retning for Danmark. Forståelsespapiret præsenterer syv overordnede initiativer, som tillægges et særligt fokus i løbet af de næste år. Heri fremgår det, at de vil føre en politik, "(...) som satser på uddannelse, tager livtag med den stigende psykiske sårbarhed og har som erklæret mål at give alle børn lige muligheder i livet" (Uddannelses- & Forskningsministeriet, 2019: 6). Regeringen ønsker, at hver ny generation går en bedre fremtid i møde end den forrige, og et sats på uddannelse kan medvirke til dette. Som de pointerer, skal et individs muligheder i livet i et velfærdssamfund ikke afhænge af ens baggrund eller forskelligheder (Ibid.: 1).

Dog viser tal fra Socialpolitisk Redegørelse (2019), at det kun er hver femte ung med et handicap, som vælger at påbegynde en ungdomsuddannelse (Social- & Indenrigsministeriet, 2019: 27). En evaluering<sup>1</sup> foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut i 2019 viser, at der i løbet af seks år er sket en stigning i antallet af støttemodtagere på erhvervsuddannelserne. Hvor andelen af elever, der modtog specialpædagogisk støtte, var ca. 5 pct. i 2011, var andelen i 2017 steget til 12 pct. (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019a: 20). Samtidig viser tal fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, at elever med ADHD udgør 23 pct. af de indskrevne elever på erhvervsuddannelserne, mens elever med autisme udgør 9,24 pct. af den samlede andel<sup>2</sup> (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, 2019: 3). På trods af den store andel af elever med et psykisk handicap<sup>3</sup>, såsom elever med ADHD og autisme, på landets

---

<sup>1</sup> Evalueringen tager udgangspunkt i antallet af elever, der modtager Specialpædagogisk Støtte (SPS) samt handicaptillæg fra Statens Uddannelsesstøtte (SU).

<sup>2</sup> Størstedelen af elever med autisme er indskrevet på en gymnasial uddannelse (stx, hf, hhx, htx og eux) (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, 2019: 3).

<sup>3</sup> Psykisk handicap forstås i specialet som indlærings- og udviklingsforstyrrelser og henviser til et spektrum af psykiske lidelser, som påvirker følelser, kognition og/eller adfærd (Alston, 2020). Specialet vil afgrænse sig til at fokusere på to diagnoser; Autisme Spektrum Forstyrrelser (AFS) og ADHD.

erhvervsuddannelser, er det dog ikke ensbetydende med, at denne uddannelsesinstitution er bedre til at inkludere elever med diagnoser. Institut for Menneskerettigheder fremskriver i rapporten *Ligebehandling af elever med handicap på erhvervsuddannelser (2020)*, at retten til inkluderende uddannelse for elever med handicap ikke er tydeliggjort i Erhvervsskoleloven. Det er kritisabelt, da rettigheden til inkluderende uddannelse er beskyttet i FN's Handicapkonvention (Institut for Menneskerettigheder, 2020b: 26). Danmark er med andre ord dermed forpligtet til at sikre lige adgang til uddannelser for unge med handicap (Institut for Menneskerettigheder, 2020a). Handicapkonventionen fremskriver, at der så vidt muligt skal sikres et inkluderende læringsmiljø på alle uddannelsesniveauer for individer med handicap. Uddannelsesinstitutioner skal i tilstrækkelig grad dermed tilpasse uddannelserne, så de tager højde for den enkelte elevs behov for derigennem at kunne tilbyde den nødvendige støtte. Desforuden fremskrives nødvendigheden af at uddanne fagfolk i handicapbevidsthed:

“(…) Denne uddannelse skal omfatte handicapbevidsthed og anvendelse af passende, supplerende og alternative kommunikationsmåder, -midler og -formater samt undervisningsmetoder og -materialer til støtte for personer med handicap” (Ibid.).

Fagfolk, der i deres daglige arbejde møder elever med handicap, bliver på sin vis derfor gjort til medansvarlige, når det kommer til at imødekomme denne gruppe elever bedst muligt.

Af den tidligere nævnte rapport fra Institut for Menneskerettigheder fremgår det, at sandsynligheden for frafald på ungdomsuddannelserne er særlig stor i gruppen af elever med handicap. Her viser tal fra rapporten, at frafald øges med 36 pct., hvis eleven har et handicap. Tallene viser tilmed, at frafaldet er særlig stort blandt elever med psykisk handicap (Institut for Menneskerettigheder, 2020b: 5, 52). Hertil fremlægger rapporten en interessant vinkel i forhold til SPS. I en rundspørge af Sammenslutningen af Unge med Handicap blandt 260 unge med et handicap på ungdomsuddannelser (2020) svarede hele 45 pct. af de adspurgte, at de *ikke* havde modtaget vejledning om SPS-ordningen. Det blev fremlagt som værende særlig problematisk, da 65 pct. svarer, at SPS i *meget høj grad/høj grad* har betydning for deres evne til at gennemføre uddannelsen på lige fod med deres studiekammerater (Ibid.: 20). I langt de fleste tilfælde skal elever selv undersøge muligheden, hvilket kan betyde, at mange elever ikke er bevidste om kompenserende muligheder.

Det tydeliggøres samtidig i rapporten, at elever med handicap ofte møder problemer på hovedforløbet, da de har særlig svært ved at finde en læreplads (Ibid.: 48, 58). Tal fra rapporten viser tilmed, at der er 44 pct. større risiko for, at denne elevgruppe kommer i skolepraktik frem for virksomhedspraktik (Ibid.: 6, 48). Dette kan blandt andet skyldes, at der

gennem de sidste årtier er opstået en diagnosekultur i samfundet, hvor det diagnostiske sprog bruges som en måde, hvorpå man kan forstå psykiske diagnoser og dermed grupper af individer, der afviger fra normen. En følgevirkning ved diagnosekulturen er individualisering forstået på den måde, at alle diagnoser gøres til et individuelt problem (Bækbo, 2018: 33, 36). Virksomheder kan derfor muligvis opleve berøringsangst ved at tage elever med handicap i praktik, hvis ikke de har kendskab til den konkrete diagnose.

I stedet kan diagnosekulturen og de medfølgende fordomme være af betydning. Eksempelvis fremskriver rapporten *Fjern barriererne* (2018) fra Dansk Handicap Forbund, at stigmatisering ofte skyldes berøringsangst over for individer med handicap (Dansk Handicap Forbund, 2018). I forlængelse heraf fremhæver rapporten *Viden om holdninger og handicap* (2016) fra Det Centrale Handicapråd, at mange danskere er skeptiske over for individer med handicap og deres evne til at varetage et job (Det Centrale Handicapråd, 2016: 23). Rapporten pointerer ligeså, at danskere vurderer sandsynligheden for at blive indkaldt til en ansættelsessamtale som væsentlig lavere for individer med et psykisk handicap (Ibid.: 25). Disse holdninger tager dog udgangspunkt i holdninger til individer med handicap på arbejdsmarkedet, men de kan muligvis også gøre sig gældende i et praktikforløb for en elev på en erhvervsuddannelse.

Meget tyder derfor på, at elever med handicap kan opleve problemstillinger; såsom manglende forståelse og støtte, stigmatisering samt diskriminering i forbindelse med deres uddannelsesforløb. Institut for Menneskerettigheders rapport insinuerede ud fra deres skildring af denne gruppe elevers vilkår, at problemerne kunne ledes tilbage til de ansatte på erhvervsskolerne og deres praksishåndtering af elever med handicap. Dog finder vi det kritisabelt, at denne pointe kan udledes af rapporten, da hverken den eller de øvrige rapporter inddrager de ansatte. Vi mener af den grund, at der mangler et væsentligt perspektiv på dette område, da samtlige rapporter har valgt at udelade de ansattes faglige vurderinger - på trods af at det er netop disse individer, der til daglig arbejder med elevgruppen og reelt mangler værktøjer og information herom.

På baggrund af ovenstående har vi i dette speciale ønsket at tillægge de ansattes holdninger betydning ved blandt andet at gå i dialog med dem og tillægge deres stemmer værdi. I specialet vil vi udfordre ovenstående pointe om, at ansatte på erhvervsskoler har et medansvar for at elever med handicap trives samt pointen om, at selvsamme gruppe oplever diskrimination og stigmatisering i mødet med andre. Specialets formål er derfor at forske i et perspektiv, hvorom der angiveligt mangler viden og samtidig udfordre disse pointer. Vores



speciale skal derfor kunne bidrage med ny viden inden for området, som kan gavne uddannelsesinstitutioner såvel som andre interessenter.

## 1.1 Problemformulering (fælles)

Med udgangspunkt i ovenstående lyder vores problemformulering således:

*Hvordan bidrager erhvervsskoler til stigmatisering af elever med psykisk handicap gennem måden, hvorpå de ansatte kommunikerer herom?*

Følgende specialet indeholder en tværfaglig besvarelse af problemformuleringen, da den kombinerer teori, metode og analytiske perspektiver fra fagene Kommunikation samt Pædagogik & Uddannelsesstudier.

## 2. Socialkonstruktionisme (Tanya)

Ud fra *Emnets politiske aktualitet*<sup>4</sup> står det klart, at en stigmatisering af unge med psykisk handicap ikke kun omhandler selve måden, hvorpå der refereres til individer med et handicap i en 'dem' og 'os'-skelnen. Med specialet er vi af den overbevisning, at menneskelige termer og opfattelser ikke er statiske, hvorfor vi arbejder ud fra socialkonstruktionismen. Vi forklarer teorien med udgangspunkt i Gergen (2003, 2005, 2010), men med supplement af Wendell (1996) og en rapport fra Det Centrale Handicapråd (2016). Socialkonstruktionisme defineres ofte som en metateori på baggrund af dens paraplyfunktion, under hvilken alle traditioner for betydning og handling kan findes. Socialkonstruktionismen giver os mulighed for at reflektere over alle videnskabelige traditioner gennem vurderinger og evalueringer (Gergen & Gergen, 2005: 17).

### 2.1 Handicap som en social konstruktion (Tanya)

Socialkonstruktionismens overordnede pointe er, at teorien ikke konstruerer verden, men snarere vores forståelser af den (Gergen & Gergen, 2005: 9). Teorien er relationelt anlagt, idet vores forståelser af det virkelige, sande eller værdifulde opstår på baggrund af interaktioner mellem individer (Ibid.: 32). Når vi eksempelvis ser et individ i kørestol uden verbal kommunikation, har vi gennem en dominerende diskurs valgt at kalde individet 'handicappet'. Vi har gennem interaktion med hinanden konstrueret forståelsen om et 'handicap' og valgt netop dét ord til at beskrive individer med handicap. Eksemplet angiver tilmed kronologien, som socialkonstruktionismen arbejder med; først erfarer vi verden; dernæst forsøger vi at udtrykke erfaringen i ord (Gergen, 2010: 18). Dermed er det ikke

---

<sup>4</sup> Jævnfør side 5-7.

ensbetydende med, at ting kun eksisterer, hvis vi taler om dem. Eksempelvis forsvinder autisme og ADHD ikke, hvis vi blot kalder dem noget andet. De eksisterer i verden, og det konstruerede ved diagnoserne, er vores forståelser af dem.

Grunden til at et handicap anses som værende et handicap, handler dermed ikke om en empirisk gyldighed, men snarere omskiftelighederne i de sociale processer; såsom vores kommunikation, konflikter og retorik (Gergen, 2013: 16). Hertil er vores almene forståelsesramme den dominerende diskurs, som hersker i samfundet, hvilken vi *bør* udfordre, da vores automatisk anlagte forståelser ofte indeholder undertrykkende implikationer (Gergen & Gergen, 2003: 34-35). Tiden og måden vi taler om ting på ændrer sig konstant, hvorfor socialkonstruktionister, gennem refleksioner over den nuværende praksis, søger alternative sproglige veje frem for det 'låste sprog', vi anvender.

### **2.1.1 Samfundets indretning skaber handicap (Tanya)**

Når handicap anskues som en social konstruktion, er samfundets struktur en fremtrædende faktor for, hvor mange handicap, som skabes. Generelt forklarer Wendell (1996), at handicap forekommer i betragtningen af krav og manglende støtte i nærmiljøerne (Wendell, 1996: 36). Hertil er hendes pointe, at alle individer ikke deler samme opfattelse af, hvad et handicap kan være. Med stor interesse i forholdet mellem tempo og handicap påpeger Wendell, at vores måde at leve på i dag fremmer handicap (Ibid.: 37-38). Når tempoet i samfundet øges, medfølger en større risiko for, at flere individer får et handicap. Ikke blot grundet fysiske indsatskonsekvenser i forhold til at være hurtigere, men ligeledes fordi færre individer kan imødekomme forventningerne til en 'normal' ydeevne. Vi har alle fysiske og mentale grænser for, hvor meget vi kan yde (Ibid.: 38). Dog er det ikke kun måden, vi lever på, der fremmer handicap. Den fysiske samfundsstruktur er ligeledes af relevans, da arkitekturen ofte ikke tilgodeser individer i kørestol, med gangbesvær eller kommunikative handicap. Fraværet af elevatorer til fordel for trapper samt utilgængelig offentlig transport uden oplæsningsmuligheder er derfor ligeså med til at skabe handicap (Ibid.: 39-40).

Wendell pointerer, at den offentlige og private verden er splittet på en u hensigtsmæssig måde, hvor individer med handicap forvises til den private verden, hvorimod den offentlige verden kun byder sundhed, høj ydeevne samt individer uden handicap velkomne (Ibid.: 40). Det bliver dermed svært at træde ind i den offentlige verden med sygdom, smerte eller en uønsket krop, da de to verdener har svært ved at forenes. Der er en forventning til, at vi overholder samfundets sociale normer og regler, hvorfor også 'norm' afledes af begrebet 'normal' om det, der er mest udbredt. Dermed bliver det gjort op til dem, der ikke lever op til denne norm, at

forklare, hvordan de kan indgå i det i 'normale' samfund. Her har individer uden handicap en tendens til at tage samfundets organisering for givet, da de allerede passer ind i de sociale paradigmer, som per definition ikke er afhængige af social støtte (Ibid.: 41). Handicap bliver dermed socialt konstrueret gennem samfundets manglende tilpasning til de individer, som ikke passer til den fysiske og mentale profil i det dominerende paradigme (Ibid.). På den måde er samfundets strukturerede normer tæt forbundet med vores holdninger, såvel som fordomme, og danner sammen grundlag for vores måder at tænke og handle på (Det Centrale Handicapråd, 2016: 14).

### 2.1.2 Fem forståelser af handicap og de tilhørende fordomme (Tanya)

Vores måde at bruge sproget på kan samtidig være medvirkende til enten at nedtone eller fremhæve det givne handicap alt efter, *hvordan* vi taler om det (Det Centrale Handicapråd, 2016: 14). Grönvik (2007) arbejder eksempelvis med fem tilgange, hvor individer forholder sig aktivt til, hvad det vil sige at leve med et handicap:

- 1) *Den funktionelle/medicinske definition.* Ser på fraværet af forskellige funktioner. Her måles graden af et handicap, eksempelvis ved et høretab, hvor et større tab er lig et større handicap.
- 2) *Den sociale definition.* Handicap bliver til i mødet mellem et individ og dennes omgivelser; eksempelvis sociale faktorer, som determinerer handicappet, såsom tilgængelige bygninger og transportmuligheder.
- 3) *Den relative definition.* En blanding af de to ovenstående forståelser. Handicap udspringer af relationen mellem et individ med særlige forudsætninger og dennes omgivelser.
- 4) *Den administrative definition.* Er skabt til at skelne mellem dem, der er berettiget til hjælp; såsom økonomisk støtte eller særligt udstyr. Den er ofte forbundet med den funktionelle definition.
- 5) *Den subjektive definition.* Forståelsen er her knyttet til vores egne forståelser og definitioner af at have et handicap samt vores identitet og opfattelse. (Ibid.: 15).

Med det langt fra entydige handicapbegreb er der forskel på at sige, at nogen *har* et handicap eller *er* handicappet. Det skyldes, at de trækker på forskellige definitioner af handicap (Ibid.: 14). Hvis et individ eksempelvis omtales som værende diabetiker, fokuseres der på sygdommen og en blanding af den funktionelle, administrative og subjektive forståelse. Det kan ses som en distancering til individet, da sprogbruget er med til at ignorere individuelle

forskelle blandt individer med handicap, hvilket i sidste ende kan føre til stereotypisering (Ibid.). Samfundets kultur kan ligeledes bidrage til skabelsen af handicap (Wendell, 1996: 42). Det omhandler særligt udeladelsen af repræsentationer af individer med handicap og deres oplevelser i samfundet samt den kulturelle og stereotypiske forståelse af individer med handicap. Eksempelvis viser en rundspørge fra Det Centrale Handicapråd (2016), at hver anden mener, at et individ med ADHD ikke vil kunne overtage den adspurgtes arbejde, på trods af at begge individer har samme erfaring og kvalifikationer (Det Centrale Handicapråd, 2016: 14). Den sociale konstruktion bevirker dermed til, at mange individer har lavere forventninger til individer med et handicap og dennes kvalifikationer. Det skyldes i høj grad, at der ofte gives et fejlagtigt billede af, at man med en diagnose yder meget mindre end en fuldt funktionsdygtig.

Ud fra de ovenstående forståelser er samfundet den vigtigste kilde til at *gøre* individer handicappet. Vores nuværende sprogbrug omkring handicapkonstruktionen bevirker tilmed, at den forbliver i en utilsigtet adfærd, hvorfor vores forståelser omkring handicap skal dekonstrueres. Gennem social retfærdighed og kulturelle forandringer kan vi derfor eliminere en stor del af handicap (Wendell, 1996: 45).

## 2.2 En socialkonstruktionistisk normativitet (Tanya)

I socialkonstruktionismen arbejdes der ikke med en særlig normativitet omkring det sande og gyldige (Gergen & Gergen, 2005: 19). Det betyder, at der ikke findes en objektiv sandhed for alle, men snarere en subjektiv sandhed inden for hvert fællesskab (Ibid.: 51, 66). Det er samtidig et af kritikpunkterne til socialkonstruktionismen, da kritikere pointerer, at traditionen sætter spørgsmålstejn ved virkeligheder og værdier uden selv at stille klare alternativer (Ibid.: 65). På trods af det gøres der i specialet brug af en normativitet, da den kan medvirke til en bedre perception af samfundets forståelse af elever med psykisk handicap. Bedømmelseskriterierne bunder i vores forforståelser og er følgende:

- 1) Meningsskabelse skal ses i en social/samarbejds mæssig karakter, hvorfor dialog er at foretrække frem for monolog.
- 2) Regeringen har ansvaret for, at love og konventioner overholdes.
- 3) Erhvervsskolen har til opgave at videreformidle materiale om handicap til de ansatte.
- 4) Rapporter skal inddrage viden fra fagfolk.
- 5) Elever med psykisk handicap skal inkluderes og ikke ekskluderes.
- 6) Handicapvenlige diskurser kan være med til at nedbringe stigmatisering.

Ovenstående seks bedømmelseskriterier vil være betydningsfulde i specialet, da de vil fungere som en bagvedliggende forforståelse.

### **2.3 Opsamling på den videnskabsteoretiske forståelse (Tanya)**

Det socialkonstruktionistiske perspektiv i specialet fordrer, at vi har muligheden for at ændre på strukturer i samfundet gennem alternative kommunikationsmuligheder, da vores forståelser af det virkelige, sande og værdifulde opstår på baggrund af interaktioner mellem individer. Her er samfundet den vigtigste kilde til at gøre individer handicappet. Når tempoet i samfundet øges, medfølger en større risiko for, at flere individer får et handicap, blandt andet fordi færre individer kan imødekomme forventningerne til en 'normal' ydeevne. Vores nuværende sprogbrug omkring handicapkonstruktionen bevirker, at den forbliver i en utilsigtet adfærd, da mange individer har lavere forventninger til et individ med handicap. Et handicap anses derfor som værende et handicap grundet omskifteligheder i sociale processer. Vores måde at bruge sproget på kan samtidig være medvirkende til enten at nedtone eller fremhæve det givne handicap alt efter, *hvordan* vi taler om det. Af den grund har vi mulighed for at ændre forståelsesrammen omkring elever med psykisk handicap. Dog er det ikke ensbetydende med, at diagnoser vil forsvinde, hvis blot vi omtaler dem anderledes. Derimod kan en anden perception af, *hvordan* vi forstår dem være med til at ændre praksis.

Med socialkonstruktionismen er vi opmærksomme på ikke at ende i ren relativisme, fordi der altid vil være rammer og strukturer, som sætter begrænsninger for vores handlemuligheder. Dog har vi alligevel valgt at have et socialkonstruktionistisk blik på problemstillingen, da vi er af den overbevisning, at stigmatisering er noget, som socialt konstrueres i samfundet og forandres i takt med samfundets udvikling. Vi mener derfor ikke, at det der bliver anset som et stigma i dag nødvendigvis også vil anses som et stigma i fremtiden. Omvendt kan stigmaet fortsat være det samme, men derimod blive italesat på anden vis grundet samfundets strukturer og herskende forståelser.

## **3. Teoretisk perspektiv på stigmatisering og dialog (fælles)**

Dette kapitel præsenterer specialets pædagogiske og kommunikative ramme. Det pædagogiske perspektiv tager udgangspunkt i uddannelses- og afvigelsessociologi. Formålet med dette perspektiv er at få et strukturelt og institutionelt blik på den kontekst, som erhvervsskolernes kommunikation skal foregå i for at kunne mindske stigmatisering i uddannelsessystemet. Det kommunikative perspektiv bidrager derimod med en forståelse af,

*hvordan* vi kommunikerer, og hvordan vi kan agere inden for disse rammer og strukturer og samtidig arbejde for social forandring.

Samtidig vil nedenstående kapitel præsentere tre forskellige forståelser på problemstillingen. Uddannelsessociologien bidrager med sit fokus på uddannelsessystemets sorteringsmekanismer med en strukturel og institutionel forståelse, hvorimod Goffmans afvigelsessociologi bidrager med en interaktionel forståelse. Phillips og Bakhtins dialogiske kommunikation bidrager derimod med et relativt perspektiv til problemstillingen, hvor de fokuserer på selve kommunikationsprocessen. Vi har fundet det relevant at inddrage alle tre forståelser, da de tilsammen er nødvendige for at kunne forstå den kompleksitet, der kan ligge i specialets problemstilling.

### **3.1 Uddannelses- og afvigelsessociologi (Stine)**

Følgende afsnit vil inddrage teoretiske elementer fra både uddannelses- og afvigelsessociologien. Formålet med det er at få et indblik i en række uddannelsesmæssige problematikker og samtidig få viden om stigmatisering og det at blive oplevet som afvigende fra, hvad der af det øvrige samfund er karakteriseret som værende 'normalt'. Begge forståelser har et samspil med vores socialkonstruktionistiske videnskabsteori, da uddannelse og stigmatisering fremstår som værende socialt og kommunikativt konstrueret. Første del af afsnittet vil indeholde en uddannelsessociologisk præsentation af en række sorteringsmekanismer, der er at finde i uddannelsessystemet, hvilken bygger på teoretisk litteratur samt rapporter. Anden del af afsnittet vil indeholde en redegørelse af Goffmans (2010) afvigelsessociologi, hvorunder en række analysebegreber vil blive præsenteret.

#### **3.1.1 Uddannelsesmæssige sorteringsmekanismer (Stine)**

Uddannelse kan overordnet betegnes som samfundsmæssige institutioner, der alle forandrer sig i takt med samfundets udvikling. Institutionerne er af afgørende betydning for samfundets struktur, såvel som individets udvikling, da de giver individet mulighed for at tilegne sig ny viden og læring. Institutionel uddannelse danner derfor rammen for en stor del af individets liv (Olesen, 2011: 197). Der findes i uddannelsessystemet forskellige sorteringsmekanismer, som medvirker til sortering af eleverne; hvoraf *klasse, køn, etnicitet* og *psykosociale vanskeligheder* er særligt fremtrædende (Larsen et al., 2020: 35).

Frem mod 1960 var det danske uddannelsessystem præget af klassesæssig differentiering. Der var ligeså få uddannelsesmuligheder, og de få varianter dækkede kun en særlig social klasse. De gymnasiale og højere uddannelser knyttede sig særligt til den højere sociale

klasse, mens lærlingeuddannelserne og de håndværksmæssige fag henvendte sig til den lavere sociale klasse (Olesen, 2011: 201). Den klassemæssige sorteringsmekanisme er stadig at finde i uddannelsessystemet, men sættes i dag ofte i forbindelse med sorteringsmekanismer som køn og etnicitet. Det kommer blandt andet til udtryk, idet der de senere årtier har været en tendens til at forske i de to køns valg af ungdomsuddannelse. Ifølge Danmarks Evalueringsinstituts rapport *Køn og uddannelsesvalg i 9. klasse* (2019) træffer piger og drenge ofte kønstraditionelle uddannelsesvalg. Dette betyder blandt andet, at tre ud af fem unge vælger en ungdomsuddannelse, hvorpå det ene køn udgør mere end 75 pct. af eleverne (Danmarks Evalueringsinstitut, 2019b: 9).

Rapporten fremskriver ligeledes kønsforskelle i søgningen til erhvervsuddannelserne. Særligt på hovedområderne er kønsopdelingen synlig. Eksempelvis var 95 pct. af ansøgerne til hovedområdet Teknologi, byggeri og transport drenge, mens 87 pct. af ansøgerne til Omsorg, sundhed og pædagogik var piger (Ibid.: 15). Foruden køn har etnicitet ligeledes fyldt meget i uddannelsessystemet. Rapporten *Køn og etnicitet i uddannelsessystemet* (2010) fremskriver, at dette fokus blandt andet skyldes et større frafald blandt etniske minoritetsunge på ungdomsuddannelserne. Dette gælder særligt etniske minoritetsdrenge på erhvervsuddannelserne, hvor op mod halvdelen af disse falder fra, mens det kun er en fjerdedel af etnisk danske drenge. Frafaldet kan skyldes fagligt og sprogligt svage kompetencer samt problemer med at få en læreplads (Jakobsen & Liversage, 2010: 15-16).

I de senere år er der opstået en ny sorteringsmekanisme i uddannelsessystemet, bestående af en differentiering af elever med psykosociale vanskeligheder; herunder diagnoser og/eller handicap. Det skyldes blandt andet en stigning i antallet af elever med psykosociale vanskeligheder samt elever, der mistrives eller diagnosticeres med stress, angst eller depression. Som skrevet i *Emnets politiske aktualitet*<sup>5</sup> har der været en markant stigning i antallet af elever, som modtager SPS. Hvor 275 elever i 2010 modtog SPS, steg tallet til hele 1764 elever i 2018 (Larsen et al., 2020: 37). Elever med psykosociale vanskeligheder er ikke nyt i uddannelsessystemet; dog bliver det af uddannelsessystemets store fokus på fremdrift gjort til en sorteringsmekanisme. Med fokuset på fremdrift øges opmærksomheden på elever, der har behov for mere end den normerede studietid. Ifølge Universitetsloven har et universitet eksempelvis pligt til at give studerende særlig vejledning, hvis de er forsinkede i deres uddannelse (Ibid.: 40). Der skabes dermed et øget fokus på denne gruppe af studerende,

---

<sup>5</sup> Jævnfør side 5.

hvilket samtidig betyder en ny sorteringsmekanisme, hvor denne gruppe sorteres fra de ordinære studerende (Ibid.: 42).

Der kan ligeså argumenteres for, at der i uddannelsessystemet er en række særlige logikker, der medvirker til sortering. Erhvervsuddannelserne er underlagt en lang række forskellige funktioner som uddannelsesinstitution. De er først og fremmest kendetegnet ved en *kvalificeringsfunktion*, da uddannelserne har til formål at uddanne faglært arbejdskraft. Dernæst bærer uddannelsen i høj grad også præg af en *socialiseringsfunktion* i form af social integration, da erhvervsuddannelserne længe har været præget af et stort frafald blandt eleverne (Larsen, 2012: 3). Af den grund kom der med Erhvervsskoleloven fra 2018 en række initiativer, som havde til formål at øge søgningen og gennemførelsen. Erhvervsuddannelserne skal som uddannelsesinstitution derfor både kvalificere og socialisere eleverne. Dette kan være problematisk for underviserne, da de derfor kan stå i etiske dilemmaer om, hvorvidt faglighed eller elevernes personlige problemstillinger skal vægtes højest (Ibid.: 5).

Som det kan udledes af ovenstående afsnit, følger der med samfundets udvikling nye sorteringsmekanismer i uddannelsessystemet. Med disse sorteringsmekanismer følger et fokus på inklusion og eksklusion af specifikke befolkningsgrupper, hvilket blandt andet sociologer sætter fokus på. Goffman (2010) sætter med sin afvigelsessociologi eksempelvis fokus på en måde at ekskludere på, hvilket vil blive præsenteret i nedenstående afsnit.

### **3.1.2 Stigmatisering (Stine)**

Goffman fremsætter med sin afvigelsessociologi og dertilhørende teori om stigmatisering et billede af individers identitet som noget, der konstant skabes, krænkes, opretholdes og genopbygges i en social kontekst. Det er dermed ikke noget naturgivent og uforanderligt, som det sommetider kan fremsættes som (Jacobsen & Kristiansen, 2010: 13). Hans forståelse af identiteten er dermed mere fleksibel, da den forandres i takt med samfundets udvikling. Goffman beskæftiger sig med den sociale konstruktion af afvigelse og normalitet i institutions- samt hverdagsliv og tillægger den sociale interaktion mellem ikkestigmatiserede og stigmatiserede individer betydning (Ibid.: 19). Hans sociologi er af særlig betydningsfuld karakter, da den omhandler de grundlæggende og samtidig uforanderlige ting i individer og samfund, som ofte tages for givet og dermed også overses (Ibid.: 10-11). Samtidig tydeliggør han den ofte oversete, men daglige kamp, som stigmatiserede individer kæmper for; nemlig at blive betragtet som 'normale'. Stigmatisering bliver på sin vis dermed en særlig måde at sortere individer på (Ibid.: 14).



*Stigma* blev af de antikke grækere brugt som et begreb for legemlige tegn, der blev skåret eller brændt på individers kroppe. Dengang var formålet at afsløre egenskaber ved individets moralske status, der ikke var velsete (Goffman, 2010: 43). I Goffmans terminologi anses et stigma som en miskrediterende egenskab, da individet blev stemplet og dermed reduceret fra at være et almindeligt individ til i stedet at blive anset som et nedvurderet individ. Der er dermed tale om en social proces, hvorigennem omgivelsernes reaktion og kategorisering af normalitet og afvigelse resulterer i, at en række individers sociale identitet ødelægges (Ibid.: 20, 44). Det omgivende samfund medvirker til en kategorisering af individer gennem særlige måder at inddele dem på og bevidste valg af, hvorvidt egenskaber skal opfattes som værende 'normale' eller afvigende (Ibid.: 43). Det betyder eksempelvis, at individer i mødet med hinanden vil kunne forudsige et andet individs *sociale identitet* og dertilhørende egenskaber ved blot at se på dennes umiddelbare udseende. Denne vurdering, som individer gør af hinanden, betegnes af Goffman som en *tilsyneladende social identitet*. Det er dermed en forestilling, eller rettere bedømmelse, af det pågældende individ, som forventes at blive bekræftet på et senere tidspunkt.

Den *faktiske sociale identitet* er derimod den kategori, som det pågældende individ tilhører samt de reelle egenskaber, som denne besidder (Ibid.: 44). Et eksempel kan være i mødet mellem to individer, hvoraf den ene har et handicap. Det stigmatiserede individ kan af den anden blive opfattet som værende mindre intelligent udelukkende grundet individets handicap (Davis, 2013: 152). Denne form for vurdering af et individs tilsyneladende sociale identitet indebærer ofte et stigma, hvor det pågældende individ reduceres til at være et nedvurderet og miskrediteret individ. Det skaber en uoverensstemmelse mellem individets faktiske og tilsyneladende sociale identitet, som kan medføre, at den stigmatiseredes sociale identitet undermineres til at være afvigende fra samfundet (Goffman, 2010: 44, 60).

Med stigmaet følger en egenskab, som ikkestigmatiserede individer sjældent kan se bort fra. Denne egenskab kan betyde, at andre vil kunne opfatte individet som afviger, hvilket kan medføre forskellig grad af diskrimination, der kan resultere i en begrænsning af det pågældende individs udfoldelsesmuligheder (Ibid.: 46-47). En sådan begrænsning kan ifølge Goffman medføre en række psykiske konsekvenser, herunder isolation:

“Når et menneske isolerer sig fra omverdenen, afskærer han sig fra den gavnlige stimulans, som dagligt socialt samkvem med andre kan give, og han kan blive mistænksom, deprimeret, fjendtlig, ængstelig og forvirret” (Ibid.: 54).

Denne isolation fra omverdenen kan på sigt føre en kronisk følelse af usikkerhed med sig; personligt såvel som socialt. Usikkerheden kan blandt andet skyldes den stigmatiseredes uvidenhed om, hvad andre tænker om denne (Ibid.: 54-55).

Dog findes der ifølge Goffman to grupper af individer, der er sympatisk indstillede over for den stigmatiserede, hvilket kan lette den stigmatiseredes tilværelse. Den første gruppe består af individer med samme stigma, mens den anden gruppe består af ikkestigmatiserede, der har accepteret og er blevet fortrolige med den stigmatiseredes liv. Gruppens accept kan medføre, at den stigmatiserede ikke føler skam eller behov for udøvelse af selvkontrol, når denne omgås gruppen af sympatisk indstillede individer (Ibid.: 61, 69). Goffman beskriver ligeledes, at stigmatiserede ofte har en tendens til at opfatte sig selv som ikkestigmatiserede, des mere de omgås sådanne individer. Sympatisk indstillede individer kan dermed hjælpe den stigmatiserede til at føle sig knap så afvigende fra normen ved socialt at engagere sig i den stigmatiseredes liv (Ibid.: 149). Nye bekendtskaber kan derimod føre stor usikkerhed med sig, da de ofte kan komme til at betragte den stigmatiserede som én, der lider af en særlig fejl, mens gamle bekendtskaber ofte vil holde fast i deres hidtidige forestilling om individet (Ibid.: 77).

### **3.2 Dialogisk kommunikationsteori (Tanya)**

Som overordnet kommunikativ teori arbejder vi med dialogisk kommunikationsteori. Inden for dialogisk kommunikationsforskning ses der på kommunikationsprocesser, hvori forskellige aktører samskaber med et særligt fokus på, *hvordan* de samskaber (Olesen et al., 2018: 19). Teorien arbejder ud fra den socialkonstruktivistiske videnskabsteori, idet kommunikation bliver konstituerende for vores sociale virkelighed (Ibid.). Her skabes viden, relationer og identiteter gennem kommunikationsprocessers sociale betydningsforhandlinger. Kommunikation forstås dermed som processer, hvori politiske, institutionelle og organisatoriske rammer, viden og identiteter bliver skabt gennem forhandlingerne om deres betydninger (Ibid.). Da vi antager, at begreber og viden skabes gennem de specifikke måder, der tales om dem på, vil vi ligeledes fokusere på de kontekstuelle sammenhænge, hvor forhandlingerne finder sted. Følgende afsnit vil fokusere på teori navnlig af Bakhtin (1981, 1984a, 1984b, 1986a, 1986b) samt inddragelse af andre aktørers forståelser af Bakhtin. Det gælder Phillips (2011a, 2011b), Baxter (2006, 2014), Nordentoft og Olesen (2014), Olesen et al. (2018) samt Pearce og Pearce (2001, 2004).

### 3.2.1 Polyfoni og forskellighed som forandringskraft (Tanya)

I et dialogisk kommunikationsperspektiv defineres kommunikation som dialog. Her har dialogen det formål at arbejde *polyfonisk*, med flere perspektiver på én gang. Fælles for dialogiske kommunikationsteorier er ligeledes deres fokus på *forskelle*. Forskelle fungerer som dynamiske forandringskræfter, da der i skabelsen af forståelser og handlinger altid vil være et blik rettet mod, hvad disse er forskellige fra (Olesen et al., 2018: 18). Én ting defineres dermed ved at afdække, hvad denne *ikke* er.

I arbejdet med dialogisk kommunikation refereres der ofte til Buber og Bakhtin. Buber er optaget af, hvad han kalder *jeg-du* og *jeg-det* skelnen, hvor hans pointe er, at dialog kun forekommer ud fra én stemme ad gangen i det individuelle møde mellem individer (Phillips, 2011b: 27). Bakhtin har derimod et fokus på flerstemmighed, hvori han forklarer, at der, i al vores kommunikation, optræder flere forskellige stemmer og dermed dialog (Ibid.: 28). Dog er der først tale om flere stemmer i dialog, når ytringerne refererer til forskellige diskurser, vidensformer eller sproglige udtryk (Nordentoft & Olesen, 2014: 115). Eksempelvis er der store forskelle på, hvordan ordene 'livskvalitet' og 'det at have det godt' forstås i en medicinsk diskurs versus en hverdagsdiskurs. I specialet vil vi anlægge et bakhtinsk perspektiv på forståelsen om kommunikation. Han er særlig interessant, da hans dialogbegreb bidrager til at skærpe blikket for, *hvornår* der skabes rum for andre stemmer (Ibid.).

### 3.2.2 Dialogisk kommunikation ifølge Bakhtin (Tanya)

I Bakhtins optik er dialog forbundet med den menneskelige eksistens (Nordentoft & Olesen, 2014: 113). Med et større fokus på interaktion, verbalt såvel som nonverbalt, forklarer Bakhtin, at selve det at være til, er at være i dialog og gennem kontinuerlige dialoger med dem, vi interagerer med, bliver vi til. Bakhtin er optaget af selve konteksten, hvor der skabes betydning (Ibid.: 114). Derfor anskuer han alle ytringers betydninger på et metaniveau, hvor både sociale, kulturelle og diskursive sammenhænge indgår. Vigtigt for forståelsen af Bakhtin er hans skelnen mellem *stemme* og *ytring*. Hvor stemmer forstås som diskurser, refererer ytringer til det enkelte individs tale (Olesen et al., 2018: 26).

Bakhtin fremlægger tre egenskaber ved sproget, som gør al kommunikation dialogisk (Phillips, 2011b: 39). For det første forklarer han, at vores ytringer altid beror på tidligere samtaler (Bakhtin, 1986a: 91). Af den grund mener Bakhtin, at vores ytringer "*are half ours and half someone else's*" (Bakhtin, 1981: 345). Det er dog ikke kun i samtaler med andre, at vores ytringer er sammenflettet i et større relationsnetværk. Det gælder ligeså, når vi individuelt ytrer os (Baxter, 2006: 103). For det andet gør Bakhtin opmærksom på, at der ikke blot er et

*bagudrettet* syn på ytringer, men ligeledes et *fremtidigt* syn. Han forklarer, at vi, i vores måde at konstituere meninger på, har et ubevidst syn på det endnu usagte. Dermed er der et relationelt forhold til, hvad vi forventer, at andre har af respons på vores ytringer (Bakhtin 1981: 280).

Denne intertekstualitet kalder Bakhtin for *adressivitet* (Bakhtin, 1986a: 95). I Bakhtins optik kan en *addressee* være et decideret individ i den enkelte samtale, men det kan også være, hvad Bakhtin kalder en *superaddressee*, som er en "*indefinite, unconcretized other*" (Ibid.: 95, 126). Inden for samme forståelse opererer Bakhtin med, hvad han kalder *doubled-voiced discourse* (Bakhtin, 1986b: 108). Her forklarer Bakhtin, at vi kan ytre flere stemmer på én gang; eksempelvis ved at henvise til andres stemmer i vores ytringer: "*In one discourse, two semantic intentions appear, two voices*" (Bakhtin 1984b: 189). Ofte gør vi brug af denne stilisering til at miskreditere dominerende, monologiske diskurser (Baxter, 2014: 30).

For det tredje pointerer Bakhtin, at vores sprog altid er situeret i *tid* og *rum*. Denne situerede fastholdelse medfører, at ytringernes betydninger er *uafsluttelige* (Phillips, 2011a: 173). Med de tre sproglige egenskaber ligger en understregelse af, at meningsskabelse i sin natur dermed altid bør ses i en social og samarbejds-mæssig karakter. Viden bliver dermed relationelt betinget i to perspektiver, da en viden produceres til en anden gennem en intertekstualitet, og viden opstår gennem deltageres kollaborativitet i social interaktion.

### 3.2.3 Centripetale og centrifugale tendenser i dialog (Tanya)

Med Bakhtins poststrukturalistiske og socialkonstruktionistiske forståelse af dialog er forskelle selve nøglen til udvikling, ændringer og vitalitet (Baxter, 2006: 104). Men mellem forskelle findes et utal af konkurrerende og modstridende spændinger (Ibid.: 103). Samspillet refereres til som kampen mellem *centripetale* og *centrifugale tendenser* (Phillips, 2011a: 174). Den centripetale tendens skal forstås som retning mod enhed, hvorimod den centrifugale tendens skal forstås som retning mod forskel og opsplittelse. Til dette interrelationelle forhold påpeger Bakhtin, at enhver ytring er en multivokal og ustabil enhed, som er resultatet af samspillet mellem de centripetale og de centrifugale kræfter. Når vi åbner og lukker for stemmer, konkurrerer disse, ofte modstridende, bevægelser (Bakhtin, 1981: 272).

Viden og betydning er dermed resultatet af enhed og forskel. Afgrænses eller udvides en samtale for meget uden at skabe et fælles referencepunkt, kan ingen udvikling forekomme. Dermed kan forandring kun skabes, hvis der er et reelt samspil mellem de to tendenser. Et eksempel på to modstridende stemmer i én ytring kan være: 'Jeg vil gerne være en solidarisk

kollega, men jeg vil også gerne belønnes for at gøre en ekstra indsats' (Olesen & Nordtoft, 2018: 52). Stemmerne konkurrerer med hinanden, fordi den ene del trækker mod ønsket om sammenhold og fællesskab, mens den anden del trækker mod ønsket om individualitet.

I Bakhtins rammesætning ligger en pointe om hans normative position; dialogisme støtter etiske værdier, i modsætning til monologisme (Bakhtin 1984a: 292). Bakhtin kritiserer dermed monologisme, fordi tilgangen kun tillægger én stemme en altoverskyggende magt i den pluralistiske meningskabelse (Phillips, 2011b: 42). At Bakhtin kritiserer enstemmigheden har den konsekvens, at vi som forskere bliver nødt til at tænke over, hvordan vi udøver vores forskerrolle. I og med at vi aldrig kan konstituere et magtfrit rum, kan vi ikke undgå at udøve en form for monologisme. Det er os, der vælger og fravælger hvilken stemme, der har det sidste ord<sup>6</sup>.

### 3.3 Opsamling på teori (fælles)

Ud fra ovenstående teoretiske kapitel kan det udledes, at der er forskellige mekanismer, der er værd at tillægge betydning, når man vil undersøge, hvordan stigmatisering gør sig gældende på erhvervsskolerne. I første del af afsnittet *Uddannelses- og afvigelsessociologi* blev fire sorteringsmekanismer præsenteret. Fælles for alle er, at de på hver deres måde medvirker til sortering og mulig stigmatisering af en vis elevgruppe. Særligt i de senere år har der været en differentiering af elever med psykosociale vanskeligheder, hvilket er opstået på baggrund af samfundets tempo og deraf også uddannelsessystemets store fokus på fremdrift. Det blev samtidig tydeliggjort, at erhvervsskolerne er underlagt en kvalificerings- og socialiseringsfunktion, hvilket somme tider kan stille undervisere i et etisk dilemma, hvor de må vurdere, hvorvidt faglighed eller elevernes personlige problemstillinger skal vægtes højest. I anden del af afsnittet blev der redegjort for Goffmans teori om stigmatisering. Ifølge Goffman er individers identitet fleksibel, hvorfor han forstår stigmatisering som en social proces, hvorigennem omgivelsernes reaktion og kategorisering af normalitet og afvigelse resulterer i, at nogle individer bliver stigmatiseret. Et stigma bliver derfor gjort til en miskrediterende egenskab, som ikkestigmatiserede ej kan se bort fra, da stigmaet opleves som afvigende fra normen. Det betyder blandt andet, at individets tilsyneladende sociale identitet ofte tillægges større betydning end den faktiske sociale identitet. Afsnittet har dermed redegjort for følgende begreber: *uddannelsesmæssige sorteringsmekanismer, erhvervsskolens kvalificerings- og*

---

<sup>6</sup> Jævnfør side 26.

*socialiseringsfunktion, stigma samt social identitet; herunder tilsyneladende social identitet og faktisk social identitet.*

I første del af afsnittet *Dialogisk kommunikationsteori* blev det tydeliggjort, at teorien arbejder ud fra et socialkonstruktionistisk perspektiv, idet kommunikation bliver konstituerende for vores sociale virkelighed. Kommunikation forstås hertil som relationelle processer, hvori politiske, institutionelle og organisatoriske rammer samt viden og identiteter skabes gennem forhandlinger om deres betydninger. Kommunikation skal dertil ikke ses som en let tilgængelig måde, hvorpå der kan skabes viden. Når vi reelt er i dialog med hinanden, skal polyfoni og forskel være til stede, men der er kun tale om flere stemmer i samskabelsesprocesser, hvis begge faktorer refererer til forskellige diskurser, vidensformer eller sproglige udtryk. Viden bliver relationelt betinget i to perspektiver; viden produceres gennem en intertekstualitet til anden viden, og viden opstår gennem deltageres kollaborativitet i social interaktion.

Intertekstualiteten ses i forbindelse med Bakhtins fremlæggelse af sproget, som med tre egenskaber gør al kommunikation dialogisk; vores ytringer beror på tidligere samtaler og ytringer, vores ytringer beror på et fremtidigt syn, da vi altid har et ubevidst syn på det endnu usagte samt vores sprog er altid situeret i tid og rum. Med fokus på kollaborativitet skærper Bakhtins teori blikket for, hvornår der skabes rum for andre stemmer. Her findes et utal af konkurrerende og modstridende spændinger, som refereres til som kampen mellem centripetale og centrifugale tendenser; viden og betydning er dermed resultatet af enhed og forskel. Idet Bakhtin arbejder med en normativitet, hvori han plæderer for, at dialogisme støtter etiske værdier, har vi samtidig muligheden for at ytre flere stemmer på én gang, hvilket bruges til at miskreditere dominerende, monologiske diskurser. Afsnittet har derfor redegjort for følgende begreber: *stemmer/flerstemmighed, doubled-voiced discourses, centripetal og centrifugal tendens* samt *addressee og superaddressee*.

Gennem begge teoretiske perspektiver har vi fået en række forskellige begreber, som kan anvendes til at analysere samt diskutere, hvorvidt der forekommer stigmatisering af elever med psykisk handicap på erhvervsskolerne. Perspektiverne tager både højde for uddannelsesmæssige sorteringsmekanismer, erhvervsskolens funktioner, relevante aspekter ved stigmatisering, polyfoni og forskelle i samskabelsesprocesser samt kilden til reel dialog.

## 4. Specialets metodiske overvejelser (fælles)

Dette kapitel indeholder en præsentation af de metodiske overvejelser; herunder rammerne for vores metodiske fremgangsmåder. Kapitlet består af afsnit om dialog og kommunikation som metode, fokusgruppe som empirisk dataindsamling samt en præsentation af vores etiske dilemmaer og analysestrategi. En efterfølgende refleksion over vores metodiske produktion vil være at finde i kapitlet *Efterfølgende refleksion over specialets metodik*<sup>7</sup>. Omtalte kapitel vil indeholde en refleksion over metodernes funktion i praksis; herunder udfordringer ved brug af en virtuel fokusgruppe samt anvendelse af dialog som teoretisk/metodisk apparat. For at systematisere vores valgte litteratur bedst muligt har vi opbygget en strategi for vores valgte og fravalgte viden (Bilag 1). I strategien indgår en refleksion over tilgangen og barriererne og ligeså en oversigt over specialets litteratursøgning.

### 4.1 Dialogisk refleksivitet mellem teori og praksis (Tanya)

Vi vil til specialet trække på dialog og kommunikation som metodisk tilgang ved at anvende teori af Phillips (2011a, 2011b). Som Phillips fremskriver, bygger den dialogiske tilgang til kommunikation på alt fra dialog, interaktion, vidensdeling og/eller vidensforhandling mellem aktører (Phillips, 2011a: 152). Til specialet benytter vi den typiske dialogiske tilgang til kommunikation, hvor vi ønsker en social forandring samt en involvering af diverse interessenter i beslutningsprocesser om problemer, som berører dem (Ibid.). Phillips kalder dette for *demokratisering af ekspertise*, hvilket betyder, at forskerens vidensmonopol opløses, og andre vidensaktører anerkendes som legitime eksperter (Phillips, 2011b: 3). Vi arbejder derfor med et partcipatorisk design, hvor alle aktører, både forskere og fagfolk, inddrages som ligeværdige i samproduktionen af viden. Phillips forklarer, at denne form for praksisorienteret dialogisk kommunikationsteori arbejder med perspektivet om at generere viden *med* praksis og ikke blot *om* praksis (Phillips, 2011a: 163).

Da der altid vil være spændinger at finde, når man anvender dialog som metoderedskab, påpeger Phillips, at en *refleksivitet* mellem teori og praksis er et bud på at håndtere disse spændinger<sup>8</sup>. Ved at anvende en refleksiv analyse af dialog, deltagelse og myndiggørelse i praksis er det muligt at få øje på spændinger, dilemmaer og problemer i den dialogiske kommunikation (Ibid.: 179). Det indebærer blandt andet et kritisk blik på, hvordan en diskurs om dialog, deltagelse og myndiggørelse uundgåeligt konstruerer et forhold om magt og viden, der underminerer alternative vidensformer (Ibid.).

---

<sup>7</sup> Jævnfør side 56-59.

<sup>8</sup> Jævnfør side 29-30.

#### 4.1.1 Deltagerorienteret fokus (Tanya)

Hvor klassiske og kommunikative diffusionsmodeller anvender begreber, såsom *afsender*, *modtager* og *målgruppe*, erstatter dialogbaseret kommunikationsmodeller disse begreber med *deltager*, *partner* og *medborgere* (Windahl & Signitzer, 2009 i Phillips, 2011b: 3). Samtidig sigter dialogbaserede kommunikationsmodeller efter at være *bottom-up* og indtager dermed et *modtagerperspektiv* snarere end et klassisk *afsenderperspektiv* (Ibid.: 59-60). Derfor skal vi i praksis have et stort fokus på, hvad deltagerne selv anlægger som relevant i samtalen ved at spørge dem. Alt sammen for at være i tråd med principperne ved en deltagerorienteret tilgang. Hertil fremhæver Pearce og Pearce (2001), at det kan være svært at regulere den dialogiske kommunikation, så der både åbnes for multivokaliteten og samtidig skabes en overordnet struktur med mening og ikke kun støj (Pearce & Pearce, 2001: 115). En teknik, som de foreslår, kaldes *enriching the conversation*, hvor uenigheder og konflikter bydes velkomne og skal udfordres ved at dykke ned i, hvorfor de er til stede. (Ibid.: 114). Forskelle og konflikter behandles dermed ikke som barrierer, men som dynamiske, nødvendige og positive kræfter i meningskabelse (Ibid.: 111).

#### 4.2 Fokusgruppe som empirisk dataindsamling (Stine)

Specialets empiriske datamateriale tager udgangspunkt i en fokusgruppe bestående af fire ansatte på en erhvervsskole. I gruppen er en underviser, studievejleder, uddannelsesleder samt en virksomhedskonsulent repræsenteret. De har alle mødt elever med psykisk handicap i forbindelse med deres stilling, men i forskellig grad. Formålet med sammensætningen af fokusgruppens deltagere er at skabe en differentieret dialog om problemstillingen. Fokusgruppens deltagere er fundet ved at tage kontakt til en ansat med en lederstilling på en af NEXTs erhvervsskoler i Region Hovedstaden. Kontaktpersonen udviste stor interesse for vores problemstilling og videregav mailadresser på en række ansatte, som kunne være relevante til vores fokusgruppe. De fire deltagere i vores fokusgruppe er repræsenteret i nedenstående skema:



Navn	Stilling	Ansættelsesår i stillingen
Henning	Underviser på Ejendomsserviceteknikeruddannelsen	25 år
Morten	Studievejleder på Industriuddannelserne	6 år
Nathalie	Uddannelsesleder	5 år
Sanne	Virksomhedskonsulent	2 år

Figur 1: Oversigt over fokusgruppens deltagere (egen udarbejdet figur).

Vi har valgt at gøre brug af en fokusgruppe frem for individuelle interview, da vi har ønsket at få forskellige perspektiver på problemstillingen og ligeledes give deltagerne mulighed for at gå i dialog med hinanden og diskutere deres forskellige perspektiver. Fokusgruppen adskiller sig fra at være et gruppeinterview, idet den primære interaktion sker mellem deltagerne - og ikke mellem deltagerne og os som forskere (Halkier, 2016: 9-10). Vores rolle vil derimod være at agere moderatorer, hvilket indebærer en facilitering af diskussionerne samt muliggørelse af interaktioner, normer og fortolkninger på gruppeniveau (Ibid.: 13).

Fokusgrupper er særligt kendetegnet ved kombinationen af et forskerbestemt emnefokus og deltagernes interaktion herom. Denne kombination er med til at bidrage til en viden omkring den betydningsdannelse, der finder sted i en gruppeinteraktion. Betydningsdannelser foregår i alle sociale kontekster som en del af individers sociale handlinger og erfaringer. De kan derfor opleves som selvfølgelige, da de gøres ubevidst. Betydningsdannelserne bliver sjældent italesat og fremstår derimod som tavs viden i individets praktiske bevidsthed. Fokusgrupper er dermed en god metode til at kunne åbne for den tavse viden, da deltagerne i deres fælles interaktion kan få hinanden til at være diskursivt eksplicite i de forhandlinger, som de gør med hinanden (Ibid.: 10).

For at åbne for de sociale interaktioner i fokusgruppen vil vi være opmærksomme på at lade alle komme til orde, men samtidig lade deltagerne stå for den primære dialog og interaktion, da den sociale interaktion er kilden til data (Ibid.: 14). Gennem deltagernes fortællinger og diskussioner vil de producere viden om betydningsdannelse og kompleksitet i den sociale praksis på en erhvervsskole. Deltagerne har grundet deres stilling en særlig kontekstuel forståelse for problemstillingen, hvilket vi som udefrakommende forskere ikke på samme vis

delers (Ibid.: 15). Dog skal der tages højde for, at det muligvis ikke er et nøjagtigt billede af praksis, som vil fremgå af en fokusgruppe. Det skyldes, at deltagerne først og fremmest er kollegaer og dernæst, at emnet omhandler deres arbejdsliv. Det kan derfor antydes, at deltagerne muligvis kan have en tendens til at få dem selv og deres arbejdsplads til at fremstå bedre, end de/den reelt er. Samtidig kan deltagerne tilmed have en tendens til at ville fremstå mere rummelige over for gruppen af elever med handicap, da deres kollegaer lytter til deres fortællinger. Det er derfor vigtigt at være bevidst om, at det muligvis ikke er et reelt billede, der fremstilles af deltagerne, men derimod rettere et 'glansbillede'.

#### **4.2.1 Virtuel synkron fokusgruppe (Stine)**

Der findes overordnet to fremgangsmåder for udførelse af online fokusgrupper. Den første er *synkron*, foregår i realtid og fokuserer på at skabe en diskussion mellem deltagerne. Den anden er *asynkron* og kan foregå over flere dage. Sådanne fokusgrupper kan gennemføres via diskussionsfora og e-mails, hvor deltagerne over en længere periode responderer på et forskerbestemt emne (Boydell et al., 2014: 208). Vi vil gøre brug af en synkron fremgangsmåde, da vi ønsker at samle deltagerne og skabe en fælles interaktion om den givne problemstilling. Denne fremgangsmåde er særlig brugbar, hvis man ønsker et resultat, der er lig en fysisk fokusgruppe. Det skyldes, at en undersøgelse foretaget af Van Eeden-Moorefield (2008) netop påpeger, at kvaliteten ved virtuelle fokusgrupper, afholdt med en synkron fremgangsmåde, kan sammenlignes med samme kvalitet som ved en fysisk fokusgruppe (Van Eeden-Moorefield, 2008 i Boydell et al., 2014: 209). Gennem vores valg af fremgangsmåde vil vi muligvis kunne opnå et resultat, der lægger sig så tæt op ad en fysisk fokusgruppe som muligt.

#### **4.2.2 Interviewdesign og meningskondensering i transskriptioner (Tanya)**

Vi har til fokusgruppen bevidst valgt ikke at opbygge en struktureret interviewguide, som man normalt ville gøre ved et individuelt interview. Det skyldes, at deltagerens dialog skal være i tråd med specialets dialogiske principper. I stedet for en interviewguide består vores interviewdesign af en række pejlemærker, som har til formål at igangsætte dialogen. Pejlemærkerne består af en række postulater, der bygger på datamateriale fra de tidligere nævnte rapporter (Bilag 2: 2). Et eksempel på et af disse postulater er: 'Elever med psykisk handicap hører ikke hjemme på erhvervsuddannelser'. Hensigten med postulaterne er som bekendt at igangsætte en dialog mellem deltagerne, hvortil de kan drøfte og diskutere postulatet ud fra deres forskellige perspektiver. Vi vil indgå i dialogen ved at stille uddybende spørgsmål, som kan være med til at udvide dialogen.

At skulle transskribere et fokusgruppeinterview kan i sig selv være besværligt grundet de mange stemmer. Dog kan det faktum, at fokusgruppen afholdes gennem en virtuel platform være med til at besværliggøre processen yderligere, da tekniske udfordringer, såsom forringelse af lyd kvaliteten, kan gøre det svært efterfølgende at høre, hvad deltagerne ytrer. Man kan ligeledes opleve en forsinket internetforbindelse, hvorfor deltagerne kan komme til at afbryde hinanden ubevidst. Vi har af den grund valgt at meningskondensere i transskriberingen for at undgå misforståelser samt udeladelser af ytringer. Til meningskondenseringen tager vi udgangspunkt i Malteruds (2003) metode *slightly modified verbatim mode* (Malterud, 2004: 79). Denne metode udelukker tøvlyde samt ord, der uintentionelt leder deltagerens sætninger i andre retninger. Metoden er at foretrække, da den kan være med til at bevare loyaliteten over for deltagerne, da ytringer på skrift kan fremstå markant anderledes end oprindeligt intenderet (Ibid.). Gennem brug af metoden kan vi derfor forsøge at udelukke, at deltagerens sprog og udsagn bliver misforstået. Desuden vil vi meningskondensere i situationer, hvor deltagerne ytrer personfølsomme oplysninger.

### 4.3 Ethiske dilemmaer ved dialogisk metode i praksis (Tanya)

Som klargjort tidligere i metodekapitlet arbejder vi med dialogisk kommunikation, da vi ønsker en samskabende dialog mellem os og deltagerne i fokusgruppen. Her er der i særdeleshed et spørgsmål om magtperspektiv, hvilket skaber etiske dilemmaer. Overordnet findes der to etiske magtbarrierer, som vi bør reflektere over:

- 1) Etisk barriere i forhold til ikke at skabe støj - forskerrollen.
- 2) Etisk barriere i forhold til hvem der tager ordet - deltagerens interaktion imellem.

Som tidligere beskrevet er det i samskabelsesprocesser vigtigt ikke blot at generere støj, når multivokalitet skal praktiseres (Pearce & Pearce, 2001). Der skal skabes en overordnet struktur med mening, hvilket vi har ansvaret for kan lade sig gøre. Det betyder, at vi modererer samtalen for at skabe en rød tråd, hvilket kan medføre, at vi bliver nødsaget til at lukke ned for nogle af deltagerens stemmer. På trods af at metoden foreskriver, at det er en demokratisering af ekspertise, og at alle aktører er ligeværdige, bliver det uundgåeligt at beskæftige os med metoden uden en udøvelse af magt, hvor vi underminerer stemmer. Som formidlingsetiker pointerer Jacobsen (2002) med udgangspunkt i etiske grundværdier, såsom hensyntagen og ligeværdighed, at forskere altid bør være så modtagersolidariske som muligt (Jacobsen, 2002: 22). Alt sammen fordi vi har magten i den asymmetriske kommunikationssituation (Ibid.: 41). Som en huskeregel pointerer Jacobsen: "*Kommunikér til din modtager som var det dig selv*" (Ibid.: 69). Ved at have et modtagersolidarisk syn på

deltagerne, kan vi blidt lukke ned for stemmer, der leder samtalen i en anden retning end intenderet.

På samme måde er den anden etiske barriere at finde imellem deltagerne. Det skyldes, at der altid være nogle deltagere, hvis stemmer er mere dominerende end andre. Det er ofte dem, som tager ordet og får mest taletid. Her er det derfor særligt vigtigt, at vi tillægger de mindre synlige stemmer betydning og giver dem plads til at ytre sig. På den måde får alle lige meget taletid. Dette kan af gode grunde være svært at udøve i praksis, men det essentielle er, at vi er bevidste om, at det kan forekomme og derfor er forberedte på, hvordan vi kan håndtere situationen.

Samtidig er der forskel på at arbejde med en traditionel kvalitativ dataindsamling og en dialogisk samt kommunikativ dataindsamling. Vigtigst af alt skal vi huske på, at samtalen grundet teori af Bakhtin og Phillips skal være konfliktbåren. Med traditionel kvalitativ dataindsamling arbejdes der ofte med en forudbestemt holdning til, at interviews bør sigte mod enhed og konsensus. Dette gør sig dog ikke gældende med dialogisk kommunikation (Frølund, 2013: 188). Rent praktisk bør vi ikke indgå i en nær relation til deltagerne med det formål at få adgang til information, da vi i så fald ikke har øje for relevant viden og modsatrettede perspektiver (Ibid.: 182-183). Vi skal derfor insistere på at kunne arbejde med så mange synspunkter som muligt ved at fokusere på diskursive sammenvævninger (Ibid.: 188).

Dertil skal vi være opmærksomme på den uafsluttelige videnshelhed, som dialogisk kommunikationsteori arbejder med<sup>9</sup>. Det endelige datamateriale er ikke valid, eller repræsentativ, i forskningsperspektiv, da uafsluttligheden, som findes i både socialkonstruktionismen og dialogisk kommunikationsteori, fordrer, at viden er kontekstbestemt i tid og rum. Dog kan vi gøre denne viden anvendelig, hvis vi er bevidste om, at viden er situeret i tid og rum, samt at den specifikke viden aldrig kan genskabes, på trods af brug af samme metoder og deltagere.

#### **4.4 Specialets analysestrategi (fælles)**

Til analysekapitlet arbejder vi med to metodiske analysestrategier. Overordnet anlægger vi en humanistisk metode, der relaterer sig til dataen fra fokusgruppen. Samtidig arbejder vi med en dialogisk evalueringsmetode, som skal ses i samspil med anvendelsen af dialog som teori og metode. Til den humanistiske metode tager vi udgangspunkt i Malteruds (2018)

---

<sup>9</sup> Jævnfør side 19.

systematiske tekstkondensering til tværgående tematiske analyser. Til den dialogiske evalueringsmetode anvender vi Wichmann et al. (2018), som arbejder ud fra Phillips' (2011a, 2011b) IFADIA-model<sup>10</sup>. Ud fra ovenstående strategier vil vi have tre adskilte analyser. De første to analyser bygger på Malteruds tematiske analysemetode, hvor vi med de pædagogiske og kommunikative begreber vil analysere empirien. Til den sidste analyse anlægger vi et evaluerende metaperspektiv på hele dialogprocessen. Efter hver analyse vil vi opsummere kapitlets pointer, hvortil et efterfølgende kapitel vil indeholde en samlet opsamling af alle tre analysekapitler.

#### **4.4.1 Systematisk tekstkondensering som analysemetode (Stine)**

I de første to analyseafsnit vil vi anvende Malteruds metode for en tværgående tematisk analyse af kvalitativ data. Metoden tager udgangspunkt i en systematisk tekstkondensering, der særligt egner sig til analyse af praksisnære problemstillinger. Den består af fire trin, som tilsammen sammenfatter og fortolker de synteser, som deltagerne i deres interaktion er kommet frem til (Malterud, 2018: 115).

I første trin skal man danne sig et overblik over det empiriske materiale. Ved at læse hele transskriberingen og finde foreløbige tematikker, som symboliserer deltagernes holdninger, er det her afgørende, at forforståelse og teoretisk referenceramme tilsidesættes, så man kan være åben over for materialet og dermed også deltagernes stemmer. Problemstillingen skal dog ikke tilsidesættes, men danne grundlag for udvælgelsen af få tematikker (Ibid.: 118-119). I andet trin gennemgås materialet linje for linje. Her er det vigtigt at skelne mellem, hvad der er relevant og irrelevant for problemstillingen, da det ikke er hele materialet, som anses som meningsbærende. Efter gennemgangen af materialet udvælges de tematikker, der skal danne grundlag for analysens kodegrupper. Hver kodegruppe skal repræsentere forskellige perspektiver af stigmatisering af elever. Eksempler på de kodegrupper, som vi har fundet frem til er: uvidenhed, sprogbrug og selvstigmatisering (Ibid.: 120-122). Tredje trin består af at identificere og kode materialets meningsbærende enheder. Hver kodegruppe sorteres i subgrupper, der afhænger af de perspektiver, som man fæstner sig ved. Her kan man ligeledes gøre brug af et kondensat; et arbejdsnotat, som sammenfatter indholdet fra de enheder, der har været meningsbærende i subgruppen (Ibid.: 123-125). I fjerde trin sammensættes fortolkninger til synteser, og her er det vigtigt, at sammenfatningen formidles, så den er loyal over for deltagernes stemmer og udsagn. Det er forskerens opgave at løfte det op på et deskriptivt niveau og samtidig tage ansvar for de fortolkninger, der er gjort. Hver

---

<sup>10</sup> The Integrated Framework for Analysing Dialogic Knowledge Production and Communication.

subgruppe gøres nu til en analytisk tekst, der udgør aspekter af de fund, der kan udledes af materialet. Hertil skal afsnittet indeholde forskellige nuancer i form af eksempler og citater, så forskellige perspektiver repræsenteres (Ibid.: 126).

Metoden adskiller sig fra andre analysemetoder, da den ikke favner bredt. Metoden er både fleksibel og induktiv, da fokus kan ændre sig i løbet af processen, og nye mønstre kan opdages undervejs. En systematisk tekstkondensering anskuer i tråd med socialkonstruktionismen, at fænomener kan fremtræde forskelligt alt afhængig af det anlagte perspektiv. Derfor tillægges forskerens ståsted stor betydning, idet det anses som en forudsætning for, hvordan kundskaben situeres (Ibid.: 131-132). Samtidig udvikles analysen i samspillet mellem empiri og teori, hvoraf sidstnævnte bidrager til at styre fortolkningen af den empiriske data. Analysemetoden bygger dermed på epistemologiske forudsætninger, idet systematik og intersubjektivitet er centralt i denne metode (Ibid.: 132-133).

#### 4.4.2 Dialogisk evaluering som analysemetode (Tanya)

Til den sidste analyse anvender vi Phillips' IFADIA-model, som bygger på tre perspektiver med hver sine mangler. Det første perspektiv er Bakhtins dialogiske kommunikationsteori, som mangler et foucauldiansk magtperspektiv. Det andet er aktionsforskning, hvilken mangler en reflektiv dimension omkring formål. Det tredje er science and technology studies (STS), hvilket perspektiv mangler en refleksivitet omkring brugen af dialog, når almene individer engagerer sig i videnskab (Phillips, 2011b: 15-16). De tre perspektiver hjælper med at skærpe blikket for, *hvordan* og *hvornår* dialog er til stede i fokusgruppen. IFADIA-modellen består af fem trin, men vi lægger særlig vægt på modellens femte trin i forhold til *kritisk refleksivitet* (Wichmann et al., 2018: 142). Den kritiske refleksivitet bruges i en evaluerende kontekst, da vi sammen med deltagerne efter fokusgruppens afholdelse forholdt os kritisk refleksive over for processen (Ibid.). En evaluerende brug af IFADIA-modellen indebærer ligeledes, at vi anlægger et kritisk analytisk perspektiv på vores egen praksis som moderatorer. Med en reference til Cunliffe (2004) forklarer Wichmann et al., at anledningen til refleksivitet typisk opstår i momenter, hvor vi har været følelsesmæssigt udfordret (Cunliffe & Easterby-Smith, 2004 i Wichmann et al., 2018: 156). Efter afholdelsen af fokusgruppen anlagde vi derfor et kritisk reflekterende perspektiv på *hele* processen; herunder vores egen rolle, hvor vi analyserede specifikke tendenser fra processen<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Jævnfør side 48-54.

For at ære den demokratiske deltagelse og ejerskab skabte vi tillid forud for fokusgruppen ved at forklare i flere mails, at vi sidst i processen ville have en reflekterende dialog om deltagernes interaktion under processen. I mail korrespondancerne delte vi på forhånd to spørgsmål, som Phillips (2011a) stiller, for at få øje på dynamikker i samskabelsesprocesser:

- 1) I hvilken grad, hvornår og hvordan åbnes der for stemmer, som skaber en mangfoldighed af forskellige vidensformer? (den udvidende tendens).
- 2) I hvilken grad, hvornår og hvordan 'lukkes der ned' således, at der skabes et entydigt 'vi' og entydige vidensformer (den afgrænsende tendens). (Phillips, 2011a: 174)

I disse mails gjorde vi samtidig en dyd ud af at forklare, *hvorfor* vi skulle have denne samtale. I fokusgruppens begyndelse forklarede vi endnu engang forløbet og delte igen spørgsmålene. Her fortalte vi, at de var velkomne til at tage noter undervejs om ting, som de lagde mærke til i forhold til eksklusions- og inklusionsdynamikker i samarbejdet mellem deltagerne og os forskere. Her gav vi igen eksempler på eksklusions- og inklusionsdynamikker, så de var forberedt på at tale om dialogen i et metaperspektiv.

## 5. Stigmatisering på erhvervsskoler (Stine)

Følgende kapitel tager udgangspunkt i uddannelses- og afvigelsessociologi og vil blive analyseret ud fra de teoretiske begreber, der blev præsenteret i kapitlet *Uddannelses- og afvigelsessociologi*<sup>12</sup>. Kapitlet vil indeholde en analyse af, hvordan stigmatisering kommer til udtryk i erhvervsuddannelserne gennem sprogbrug og de sorteringsmekanismer, der er at finde i uddannelsessystemet. Desforuden vil det blive analyseret, hvordan uvidenhed kan føre til stigmatisering og diskriminering overfor elever med psykisk handicap. Kapitlet vil dernæst indeholde en analyse af undervisernes faglige rolle samt eventuelle behov i mødet med elevgruppen, og afslutningsvist vil det blive analyseret, hvordan selvstigmatisering ydermere kan finde sted blandt eleverne.

### 5.1 Erhvervsskolens funktioner og sprogbrug stigmatiserer (Stine)

Uddannelsessystemet har gennem tiden været underlagt forskellige sorteringsmekanismer, der har ændret sig i takt med samfundets udvikling. Hvor elever tidligere primært oplevede at blive sorteret grundet sorteringsmekanismer, såsom klasse, køn og etnicitet, kan elever i dag også opleve at blive sorteret fra de ordinære elever grundet psykosociale vanskeligheder. Dog er det ikke ensbetydende med, at den nye sorteringsmekanisme har erstattet de andre, da disse fortsat lever i bedste velgående. Alle fire sorteringsmekanismer gør sig derfor stadig

---

<sup>12</sup> Jævnfør side 13-17.

gældende i uddannelsessystemet og kan både stå for sig selv eller ses i samspil med hinanden. Allerede ved påbegyndelsen af erhvervsskolerne kan der argumenteres for, at elever med psykisk handicap stifter bekendtskab med den nyere sorteringsmekanisme i uddannelsessystemet. Det skyldes, at de ofte stemples, og dermed sorteres i en kasse for sig, ved uddannelsens start, da eleverne afviger fra de ordinære elever grundet deres stigma. De vil dermed på forhånd kunne blive anset som stigmatiserede, da samfundet har gjort deres handicap til et stigma, og i Goffmans terminologi, dermed til en miskrediterende egenskab, som adskiller dem fra de øvrige elever (Goffman, 2010: 44).

Som tidligere nævnt har uddannelsesinstitutionerne stor betydning for elevens udvikling samt tilegnelse af viden og læring, hvorfor det er afgørende, at elever oplever støtte fra uddannelsesinstitutionen og dens undervisere. Som beskrevet i *Emnets politiske aktualitet*<sup>13</sup> viser rapporter, at sandsynligheden for frafald øges med hele 36 pct. blandt elever med psykisk handicap. Med dette tal kan der argumenteres for, at elever med psykisk handicap har brug for særlig motivation og støtte, hvis et frafald i denne elevgruppe skal forhindres. Støtten kan blandt andet opnås gennem måden, hvorpå undervisere, vejledere og andre ansatte på erhvervsskoler omtaler eleverne. Hvis ansatte eksempelvis bevidst omtaler dem som 'elever med et handicap', kan det være medvirkende til en øget stigmatisering, da den tilsyneladende sociale identitet vægtes højest, og handicappet, deres stigma, ligeså gøres til en altoverskyggende egenskab. Deltagerne i fokusgruppen påpeger, at de er bevidste om ikke sprogligt at stigmatisere elever ved at betegne dem som 'elever med en diagnose eller et handicap'. Som Henning pointerer:

"Vi kalder dem elever og så deres navn. Vi siger ikke "ham den høje, lidt buttede med den diagnose", det gør vi ikke. Vi stigmatiserer ikke. Vi siger, "den elev med det navn har en udfordring"" (Bilag 3: 14).

Dog pointerer deltagerne, at stigmatisering ikke altid forekommer bevidst og åbenlyst. At de sprogligt ikke differentierer eleverne, er derfor ikke ensbetydende med, at de ikke stigmatiserer ubevidst. Nathalie forklarer:

"(...) nej vi stigmatiserer ikke, men så gør vi det måske alligevel, fordi vi både har en vurderende og en opdragende rolle. Vi skal sætte nogle rammer, og vi skal forhåbentlig have alle med, men er samtidig nødt til at sætte nogle grænser" (Ibid.: 4).

---

<sup>13</sup> Jævnfør side 6.



Der kan dermed godt forekomme en ubevidst stigmatisering, idet erhvervsskolen har en kvalificerings- og socialiseringsfunktion, som både indebærer en vurderende og opdragende rolle (Larsen, 2012: 3). Som Nathalie påpeger, kan disse funktioner være medvirkende til en stigmatisering af eleverne, da de ansatte skal vurdere, hvorvidt elever med psykisk handicap har andre behov end de resterende elever. De kan eksempelvis have behov for SPS, flere pauser eller mere støtte, når de skal finde en læreplads. Mellem linjerne giver Nathalie derfor udtryk for, at de ansatte, grundet erhvervsskolens funktioner, er nødt til at individualisere eleverne. Det er særlig interessant, da deltagerne netop oplyser, at de ikke stigmatiserer elevgruppen - og dermed individualiserer dem fra de øvrige elever. Dog bekræfter citatet, at det gør sig gældende helt ubevidst i den måde, hvorpå de som ansatte er pålagt en vurderende og opdragende rolle. Alligevel er det korrekt, at de ikke nødvendigvis specifikt individualiserer gruppen af elever med psykisk handicap, men derimod alle elever i og med, at de skal vurdere hver enkelt elev. Derudover er det ikke ensbetydende med, at det kun sorteringsmekanismen, der vedrører sortering af elever med psykosociale vanskeligheder, der gør sig gældende. Individualiseringen og vurderingen kan ligeså bunde i klasse, køn eller etnicitet. På trods af at det er erhvervsskolens rolle at vurdere hver enkelt elev, kan det ligeledes argumenteres for at være et tegn på en reproduktion af ulighed. Det skyldes, at vurderingen unægteligt vil føre en individualisering samt eventuel uddannelsesmæssig stigmatisering med sig af de elever, der adskiller sig fra de øvrige.

Foruden et ønske om sprogligt ikke at stigmatisere eleverne, giver Nathalie og Henning under dialogen udtryk for, at de er bevidste om ikke at bruge en medicinsk eller administrativ diskurs<sup>14</sup>, idet de ikke bruger ordet 'handicap', da det ifølge dem ikke er passende for elever med diagnoser. Nathalie betegner ikke det at have en diagnose som ensbetydende med at have et handicap:

“For mig at se er det forskellige ting. Det [en diagnose] er noget, der en gang imellem kommer til udtryk, hvorimod bruger man betegnelsen at være handicappet, så for mig at se, så er dét det primære. Det er bare et 'benspænd'. (...) Vi har nogle forskellige udfordringer” (Bilag 3: 15).

Henning er ligeledes af den overbevisning, at elever ikke skal betegnes som 'elever med handicap', men derimod som 'elever med udfordringer'. Dog er spørgsmålet, hvor meget det løser at kalde elever for noget andet, for hvis de ansatte omtaler det som 'en udfordring' er det vel ydermere med til at individualisere problemet. Deres intention om at omtale det som

---

<sup>14</sup> Jævnfør side 41.

en udfordring er velmenende og et tegn på rummelighed og inklusion. Men der kan argumenteres for, at det ændrede ordvalg alligevel ikke ændrer på, at elever med psykisk handicap individualiseres i stor grad. Som Nathalie påpeger i ovenstående citat, kan dét at blive stemplet som én med et handicap medføre, at elevens øvrige egenskaber tilsidesættes til fordel for handicapet, der pludselig vil fremtræde som elevens primære egenskab. Elever kan dermed blive mødt af en stor grad af individualisering, hvilket kan medføre, at deres sociale identitet, i mødet med andre, hurtigt kan blive opfattet som nedværdigende og miskrediterende. Nathalie mener dermed, at ordet 'handicappet' er med til at gøre handicapet til den primære egenskab ved eleven, netop fordi ordet ifølge hende er nedværdigende. Set med Goffmans begreb om social identitet er ordet 'handicappet' derfor med til at tillægge elevens tilsyneladende sociale identitet større betydning end elevens faktiske sociale identitet. Det bunder i, at ordet i sig selv er med til at individualisere - og på sin vis også diskriminere. Dette kan lede til stigmatisering og diskriminering i mødet med andre, hvilket vil blive uddybet i nedenstående afsnit.

## 5.2 Stigmatisering skyldes ofte uvidenhed (Stine)

I mødet med udefrakommende vil elevens tilsyneladende sociale identitet i langt de fleste tilfælde blive vægtet højere end elevens faktiske sociale identitet. Først efterhånden, som de udefrakommende får kendskab til eleven, vil den faktiske sociale identitet være af større betydning. Et sådant eksempel kan være i elevens møde med en virksomhed, når der søges læreplads. En erhvervsskole kendetegnes ved at være en vekselluddannelse, idet den veksler mellem skoleundervisning og praktik i en virksomhed. Mens de to grundforløb består af undervisning på skolen, består hovedforløbet primært af praktik i en virksomhed med små ophold på skolen. Det er derfor ofte på hovedforløbet, at eleven kan opleve den tilsyneladende sociale identitet blive vægtet højere, da virksomhederne ved første øjekast vurderer denne type af social identitet. Dette gør sig gældende for både ordinære elever samt elever med handicap, da virksomhedernes kendskab til den enkelte elev er meget beskedent.

Dog kan der argumenteres for, at det kan tage længere tid for virksomhederne at få kendskab til elevens faktiske sociale identitet, hvis en elev har et handicap. Særligt fysiske handicap kan opleves som et benspænd, da virksomheder kan fravælge eleven udelukkende på grund af dennes stigma. Dog kan det på samme måde være udfordrende for elever med psykisk handicap. Nok vil stigmaet muligvis ikke fremgå lige så tydeligt, som ved et fysisk stigma, men virksomheder kan ligeså fravælge eleven, hvis de får kendskab til elevens diagnose. Det kan skyldes, at nogle virksomheder ikke ønsker elever, der adskiller sig fra normen. Henning

udtrykker under dialogen, at han engang er blevet udspurgt om elevens 'tilstand' forud for et møde:

"Jeg har så været ude for, at en læreplads faktisk inden spurgte, om han [eleven] var normal, og så svarede jeg jo over telefonen; "undskyld, hvad mener du med normal?" "Ja om han var syg, havde en diagnose eller noget andet? (...) [I] det her firma, der kan vi ikke have nogen, der har nogle diagnoser og sådan noget gående" (...) De tog så den her elev, men der var jo heller ikke noget, han var helt [normal].. (*griner let*) Ja, hvad er normal?" (Ibid.: 8).

Det ovenstående citat er et eksempel på en meget tydelig og grov stigmatisering samt diskriminering af diagnosticerede elever på erhvervsskolerne. Som Henning påpeger, fravælger virksomheden bevidst disse elever, da de ikke ønsker elever med diagnoser, og dermed miskrediterende egenskaber, i deres virksomhed. Dog er eksemplet, ifølge fokusgruppens deltagere, atypisk, da deres samarbejdspartnere normalt udviser stor forståelse og rummelighed over for elever med handicap. Ifølge Morten skyldes nogle virksomheders bevidste fravalg en berøringsangst over for elevgruppen grundet stor uvidenhed og manglende kendskab omkring diagnoser. Morten udtaler: "*De tror jo nærmest, at de er psykisk syge, når de har en diagnose. Og det er jo ikke rigtigt*" (Ibid.: 10). Ifølge citatet er det endnu en gang elevens tilsyneladende sociale identitet, der vægtes højere, og diagnosen bliver dermed til elevens primære egenskab. Den faktiske sociale identitet tilsidesættes derfor, da virksomhederne, grundet manglende kendskab, har en fordom, om hvordan elever med diagnoser eller handicap er.

Sådanne fordomme skyldes, ifølge Morten, en stigende diagnosticeringstendens i samfundet. Virksomheder med et beskedent kendskab til diagnoser kan derfor udvikle fordomme om dem, der bliver diagnosticeret med eksempelvis ADHD og autisme udelukkende på grund af en tendens i samfundet. Diagnosticeringstendensen skyldes til dels, at der de sidste årtier er kommet en diagnosekultur i samfundet, hvor psykiatriske termer bruges til at få en forståelse for, hvorfor nogle individer ikke trives eller opfører sig decideret anderledes. Desuden skyldes den ligeså, at psykiatriske diagnoser er blevet nødvendige i uddannelsessystemet, hvis uddannelsesinstitutioner og elever skal tildeles ekstra ressourcer i form af støtte og vejledning (Bækbøl, 2018: 33-34). Det er i stedet afgørende, at virksomhederne får kendskab til diagnoserne, samt at elevernes intelligenser og forskelligheder anerkendes, hvis virksomhederne skal kunne 'rumme' disse elever. Som Morten udtaler:

“Selvfølgelig skal vi se eleverne først og fremmest som elever med deres navne. Men vi er også nødt til at erkende, at de har noget, som skal kompenseres for - både hos os, men også i virksomheden for at det kan lykkes at få dem igennem, og så bruge de intelligenser, de har” (Ibid.: 15-16).

Som citatet tydeliggør, er det nødvendigt at anerkende, at der er behov for en individualisering af eleverne, da der vil være udfordringer, som det er nødvendigt at kompensere for, hvis de skal kunne støttes gennem deres uddannelse på bedste vis. Hvis disse udfordringer ikke anerkendes, og eleven i stedet blot behandles som en ordinær elev, kan det derimod besværliggøre elevens udfoldelsesmuligheder. Af den grund er det vigtigt ikke at diskriminere eleven, grundet dennes stigma, men samtidig være bevidst om, at stigmatisering er nødvendig i forhold til individualisering og anerkendelse af den enkelte elevs behov. Det er essentielt, da der med elevens stigma automatisk følger en egenskab, som det kan være svært at se bort fra, hvis man er udefrakommende. Hvis eleven skal undgå at blive diskrimineret, er erkendelsen af stigmaet derfor vigtig, så individets muligheder ikke begrænses (Goffman, 2010: 46-47). Dog kan det ovenstående være med til at skabe en uklarhed blandt underviserne over, hvad deres faglige rolle som underviser skal indebære, hvilket vil blive analyseret i følgende afsnit.

### **5.3 Uklarhed om underviserens faglige rolle (Stine)**

Erhvervsskolernes kvalificerings- og socialiseringsfunktion kan medvirke til at sætte undervisere i en uhensigtsmæssig situation. For situationer kan opstå, hvor undervisere skal vælge mellem at vægte faglig kvalificering eller elevernes personlige behov højest. Under fokusgruppen blev det klart for os, at flere af deltagerne havde en oplevelse af, at der somme tider blev forventet for meget af undervisere og vejledere på erhvervsskoler, når emnet faldt på elever med psykisk handicap og deres håndtering af eleverne. De skal på den ene side være undervisere og på den anden side ligeså eksperter, men uden nødvendigvis at blive uddannet i eksempelvis handicapbevidsthed. Der er med andre ord derfor en forventning til undervisere om, at de ved, hvordan gruppen af elever med handicap skal 'håndteres' uden reelt at have nogle værktøjer til det. Det finder Nathalie, som uddannelsesleder, problematisk:

“(…) det er en svær balance, når det kommer til, hvad vi skal være eksperter i. Jeg mener ikke, at mine undervisere skal være eksperter i at undervise elever med handicap. Jeg mener derimod, at mine undervisere skal være eksperter i at være gode didaktikere frem for pædagoger” (Ibid.: 18).

Grundet mangel på informationsmateriale har Morten fundet det nødvendigt selv at opsøge materiale i sin stilling som studievejleder for at få en forståelse for de elever, han møder i sin hverdag:

“Jeg har købt en bog, som Spejderbevægelsen har udgivet, hvor de gennemgår diagnoser hos børn i forhold til, hvad de forskellige diagnoser betyder. Den er meget let og hurtigt læst. Den har jeg nogle gange lånt ud til lærerne, som skulle have noget ud af de her mentortimer, så de selv kan sætte sig ind i, hvad det er for noget. (...) Så har jeg nogle bøger, som er lidt tungere, hvor man kan få dybere indblik, hvis man har lyst til det. Men det her med en læs-let-version for at give den her handicapbevidsthed (...), det synes jeg, vi mangler rigtig meget” (Ibid.).

Dette er på mange måder kritisabelt, da studievejledere og andre ansatte ikke selv bør skulle opsøge materiale, men i stedet blot have det tilgængeligt. Som beskrevet i *Emnets politiske aktualitet*<sup>15</sup>, fremskrives det i FN's Handicapkonvention, at uddannelsesinstitutioner så vidt muligt skal tilpasse uddannelserne til den enkeltes behov og samtidig tilbyde den nødvendige støtte. Dog kan det for de ansatte være svært at opfylde disse krav uden videre handicapbevidsthed. Handicapkonventionen fremskriver samtidig, at det er nødvendigt at uddanne fagfolk i handicapbevidsthed; herunder i alternative kommunikationsmidler og undervisningsmetoder, så de på bedste vis kan yde støtte for individer med handicap. Nok er en erhvervsskole ikke målrettet unge med særlige behov, som det er tilfældet på eksempelvis STU, dog bør erhvervsskolen give de ansatte mulighed for at øge handicapbevidstheden eksempelvis gennem et valgfrit kursus. Deltagerne foreslår under fokusgruppen, at en løsning kan være en handicappakke, der kan indeholde en vejledning i diagnoserne samt en række værktøjer, som de kan gøre brug af. Henning udtaler i den forbindelse:

“(...) det havde været rart med sådan en værktøjskasse, så man kunne sige, “Vi har de her fem med hver deres diagnose, så tager vi fem værktøjskasser ned og giver dem lidt, og så kan det være, at vi låner lidt fra den ene til den anden”” (Ibid.: 17).

Med disse ‘værktøjskasser’ vil undervisere undgå selv at agere eksperter og derimod fokusere på undervisningen og deres faglige kompetencer. Dette vil ydermere give dem mulighed for at opnå en forståelse af den pågældende elevs handicap, hvilket kan være med til at støtte dem endnu bedre end hidtil. Den bedre støtte kan i sidste ende resultere i bedre uddannelsesmiljøer, hvilket muligvis kan føre til mindre frafaldsprocent blandt denne

---

<sup>15</sup> Jævnfør side 6.

elevgruppe og selvstigmatisering, hvoraf sidstnævnte vil blive analyseret i nedenstående afsnit.

## 5.4 Selvstigmatisering blandt elever (Stine)

Der har i specialet indtil nu været et stort fokus på, at stigmatisering kommer fra udefrakommende. Dog bliver vi af deltagerne til fokusgruppen mødt af et nyt perspektiv. Flere af dem nævner, at de har oplevet, at elever er med til at stigmatisere dem selv. Selvstigmatisering bliver der ofte ikke lagt vægt på, da fokus er på, hvordan andre stigmatiserer en særlig gruppe grundet deres såkaldte stigma. Dog er spørgsmålet, om de stigmatiserede selv er med til at bidrage til denne stigmatisering. Henning og Nathalie omtaler begge en elev, der i særlig grad er med til at selvstigmatisere og samtidig distancere sig fra de øvrige elever i forhold til andre behov og hensyn. Den omtalte elev har til Nathalie klaget over en underviser, som, ifølge eleven, ikke tager de nødvendige hensyn, hvilket har ført til, at eleven føler sig krænket. Nathalie fortæller:

“(…) jeg har faktisk haft en elev, der hev mig til side på et af vores mestermøder. (...) Hun havde så fået to mestre med, der støttede hende igennem mødet, hvor hun havde behov for at fortælle om, at grundet hendes diagnoser så var det jo *rigtig* svært for hende. Hun brugte meget tid på at folde sig selv ud; hvordan hun hele sit liv havde gået i specialskole, fået specielle hensyn og får specialstøtte” (Ibid.: 11).

Med elevens behov for at folde sin historik ud over for Nathalie, kan der argumenteres for, at eleven har været med til at stigmatisere sig som værende afvigende fra de øvrige elever. En sådan elev kan derfor være medvirkende til at selvstigmatisere grundet behovet for særlige hensyn. Det kan skyldes, at eleven hidtil har været vant til en særlig hensyntagen fra undervisere gennem dennes hidtidige uddannelsesforløb, og af den grund fortsat forventer det samme. Dog vil der i takt med et uddannelsesforløb på en erhvervsskole blive stillet andre krav til elever; ordinære eller ej. For som Henning blandt andet fortæller:

“Jo højere de kommer op på de forskellige hovedforløb, så bliver der stillet flere og flere krav til dem. Og der må de trække op i livremmen og så følge med der. Og det siger vi også til dem. Der er så nogle, som siger, “Ej, men I skal tage [hensyn til mig]”, “Nej, det skal vi ikke. Nu må du også selv komme lidt i kampen” (Ibid.: 13).

Som citatet påpeger, er elever med psykisk handicap nødsaget til at følge nogenlunde samme regler som de øvrige elever, da disse elever selv har valgt at indgå i en ordinær ramme. Dog er Henning særligt opmærksom på, at elever skal være ærlige omkring de udfordringer, som de kan have, hvis undervisere skal kunne støtte dem. Flere elever med handicap kan have en

tendens til at stigmatisere sig selv som værende dårligere end andre grundet deres stigma - og muligvis også samfundets syn herpå. En elev med ADHD kan eksempelvis på forhånd opgive at følge en hel undervisningsdag, da koncentrationsbesværet er stort. Henning påpeger derfor, at det er vigtigt, at eleven er åben omkring en sådan udfordring, så de sammen kan finde en måde at kompensere på. Han er selv ordblind og bruger derfor ofte sig selv som eksempel, når han vil have elever til at være ærlige:

“(…) så siger jeg altid, “hvis der er nogle, som har nogle problemer - det kan være læseproblemer, det kan være, at I er ordblinde og sådan noget, så skal I bare komme [til mig], fordi jeg er selv lidt ordblind. (...) [S]å kom og sig det stille og roligt til mig, (...) så finder vi ud af det, for der er plads til os alle sammen”” (Ibid.: 12).

Henning forsøger at støtte sine elever og bidrage til minimering af selvstigmatisering ved at være åben omkring sin egen faglige udfordring. Set ud fra Goffmans terminologi udviser han dermed sympati over for gruppen af elever, hvilket kan skyldes, at han selv tilhører samme stigmatiserede gruppe grundet hans stigma som ordblind. Nok er hans stigma ikke nødvendigvis lig de andre elevers, men han kender alligevel til at blive set som værende anderledes, da hans stigma adskiller ham fra individer uden et stigma. Hans sympati kan dermed bevirke, at de stigmatiserede elever ikke føler samme skam, og dermed tør henvende sig til ham, hvis de har behov for hjælp (Goffman, 2010: 61, 69). Dette er essentielt, da elever, der ikke oplever en sådan sympati fra undervisere, vejledere eller andre fagfolk, kan vælge ikke at være åbne omkring sin udfordring. Det kan resultere i, at eleven isolerer sig og føler en kronisk usikkerhed over for ikke at kunne præstere det samme som de øvrige elever (Ibid.: 54-55).

En anden vinkel på selvstigmatisering blandt elever udtrykkes af Morten og Henning, som begge påpeger, at de har oplevet, at nogle elever er bevidste om deres særlige behov og vælger at udnytte dem. Morten forklarer:

“(…) nogle gange sker der også det, at eleven begynder at udnytte det [sit handicap] (...). Og her må jeg sige, “Hey, det her med at du må gå; det udnytter du til lidt for mange rygepauser; det skal vi lige have styr på. Du skal ikke bare gå, når du vil, og det passer dig. Du kan gå, når du har brug for det, og ikke når du har lyst til en pause”” (Bilag 3: 13).

Henning fortæller ligeledes:

“Jamen, det kan godt være, at du har en diagnose, men du bliver nødt til at opføre dig “normalt” (...) Og der kan ikke tages specielle hensyn til dig. Vi skal nok gøre så vidt muligt,

men du må også selv tage dig lidt sammen og ikke bare falde tilbage i den der hængekøje og sige "Jeg har den her diagnose; derfor skal I tage hensyn til mig"" (Ibid.).

Elevernes behov for at selvstigmatisere kan skyldes de eksklusionsmekanismer, der unægteligt vil hænge sammen med det at differere fra de ordinære elever. På trods af at undervisere og vejledere er gode til at inkludere elevgruppen, vil der være eksklusion til stede, da elevgruppen adskiller sig fra de øvrige elever. At elever somme tider udnytter deres stigma kan derfor ses som en form for kompensation for eksklusionsmekanismerne og dermed en måde at håndtere eksklusionen på. Dog kan undervisere have svært ved at 'håndtere' denne måde at udnytte disse særhensyn på, da der med individualiseringen af elever kan følge en følelse af, at de er urørlige. Underviserne kan derfor være bange for at gribe ind over for disse elever, da en sådan indgriben kan blive opfattet som diskrimination og manglende forståelse af andre kollegaer og elever. Det kan derfor resultere i, at disse elever får frit råderum til at udnytte de særhensyn, der tages grundet manglende indblanding fra undervisere, hvilket kan bidrage til en fortsat selvstigmatisering i gruppen.

## 5.5 Opsamling af første analyse (Stine)

Ud fra analysekapitlet *Stigmatisering på erhvervsskoler* kan det udledes, at en sorteringsmekanisme som psykosociale vanskeligheder ligeså er at finde på erhvervsskoler. Elever kan møde denne sorteringsmekanisme allerede ved påbegyndelsen af deres erhvervsuddannelse, da de grundet deres stigma afviger fra de ordinære elever. Erhvervsskoler kvalificerings- og socialiseringsfunktion kan være medvirkende til en stigmatisering af elever, idet uddannelsesinstitutionen skal vurdere, hvorvidt den enkelte elev har behov, der differerer fra de øvrige elever. Stigmatiseringen medfører derfor en individualisering af elever, der ikke kun gælder denne sorteringsmekanisme. Ansatte kan ligeledes forsøge at nedtone stigmatiseringen i deres ordvalg, hvilket dog ikke nødvendigvis ændrer på individualiseringen af disse elever. Om elever omtales som havende en udfordring eller et handicap vil i princippet være uden betydning, da begge ordvalg vil medføre en individualisering, og mulig diskriminering, af elever, hvilket kan resultere i, at den tilsyneladende sociale identitet vægtes højere end den faktiske sociale identitet. Netop denne vægtning kan have betydning i mødet med eksempelvis virksomheder, da de grundet manglende kendskab til elevers diagnoser ligeså kan tillægge den tilsyneladende sociale identitet størst betydning.

Det kan af kapitlet udledes, at det bevidste fravalg af denne elevgruppe hos virksomheder ofte skyldes berøringsangst grundet uvidenhed og kendskab til diagnoserne. Af den grund er det



derfor nødvendigt med en individualisering af elever, hvis blot den er for elevens bedste. Elever skal dermed individualiseres i form af en kompensering for deres behov, hvis de skal kunne støttes gennem deres uddannelse på bedste vis og undgå begrænsede udfoldelsesmuligheder. Erhvervsskolers kvalificerings- og socialiseringsfunktion kan ligeså medvirke til at sætte undervisere i en uhensigtsmæssig situation, da der somme tider er en forventning til, at undervisere skal have en handicapbevidsthed på trods af manglende adgang til værktøjer og informationsmateriale. Der er derfor behov for lettere materialeadgang, hvis undervisere skal have de bedste forudsætninger for at kunne imødekomme elever med handicap. Foruden det kan det udledes, at nogle elever er med til at selvstigmatisere og tilmed udnytte deres stigma. Denne udnyttelse kan ses som en måde at håndtere og kompensere for de eksklusionsprocesser, der unægteligt vil hænge sammen med det at differere fra de øvrige elever. Sympati er derfor en vigtig faktor, hvis elever skal føle sig forstået og inkluderet på trods af deres stigma.

## 6. Polyfonisk refleksiv analyse (Tanya)

I dette kapitel analyserer vi ud fra Bakhtins forståelse af dialog, hvordan deltagerne har kommunikeret om elever med handicap. Vores dialogteoretiske ramme ud fra Phillips og Bakhtin fordrer, at samskabelse gennem forhandlinger skaber viden, og at en forudsætning hertil er, at flerstemmighed skal være til stede. Da interagerende aktører tillægges stor betydning, vil vi derfor analysere tilstedeværelsen af flerstemmighed og konkurrerende diskurser i fokusgruppen. Her vil vi analysere, hvilke diskurser deltagerne kommunikerer ud fra samt foretage en refleksiv analyse af, hvor konfliktbåren samtalen var ud fra centripetale og centrifugale tendenser. Afslutningsvis vil kapitlet indeholde en analyse af flerstemmigheden i et 'os' og 'dem' perspektiv, hvor vi lægger fokus på ansvarspåleggelse ud fra begrebet superaddressee.

### 6.1 Forskellige stemmer og doubled-voiced discourses (Tanya)

Ifølge Bakhtin er dialog altid til stede, da den menneskelige eksistens i sig selv fastslår en tilstedeværelse af dialog. Derfor kan vi argumentere for, at fokusgruppen var dialogisk præget. Dog skal der også være en polyfoni, da der skal være en åbenhed over for forskellige stemmer, og de perspektiver, såsom diskurser, vidensformer og sproglige udtryk, de repræsenterer. Alt sammen fordi viden produceres gennem intertekstualitet til anden viden og opstår gennem deltageres sociale interaktion.

Efter en gennemgang af fokusgruppen ser vi, at der optræder flere stemmer, og dermed diskurser, når det omhandler deltagerne sproglige definition af handicap. Deltagerne diskuterer betegnelser, såsom at være 'syg', 'handicappet' eller 'udfordret'. Betegnelserne giver udtryk for diskurser, der alle anser psykisk handicap på forskellige vis. 'Syg' kan argumenteres for at trække på en medicinsk diskurs, hvorimod 'handicap' trækker på en interrelationel og samfundsfaglig diskurs, mens 'udfordret' trækker på en samfundsdeltagende og medborgerskabende diskurs. Som beskrevet tidligere i *Stigmatisering skyldes ofte uvidenhed*<sup>16</sup> har mange virksomheder en berøringsangst over for elever med psykisk handicap. Denne berøringsangst skyldes som skrevet uvidenhed og manglende kendskab til diagnosen, hvilket kan betyde, at virksomheder ofte trækker på en medicinsk diskurs. Som Morten fremhæver:

“Men der er også nogle virksomheder, der har en stor uvidenhed omkring diagnoser, og hvad det er. De tror jo nærmest, at de er psykisk syge, når de har en diagnose. Og det er jo ikke rigtigt” (Bilag 3: 10).

Bakhtins (1986b) begreb doubled-voiced discourse gør sig gældende i citatet, idet Morten ytrer flere stemmer på én gang. Den første stemme arbejder med en overbevisning om, at individer med en psykisk diagnose er psykisk syge. Det beror på den medicinske definition af handicap, som vi præsenterede i *Socialkonstruktionisme*<sup>17</sup>. På samme måde er der en forståelse af, at en psykisk diagnose symboliserer et individ med en svær psykose. Morten taler sig ind i en igangværende samfundsdebat, hvor han gennem den subjektive forståelse af handicap afslører sin egen position ved at sige “Og det er jo ikke rigtigt”. Han bruger dermed denne doubled-voiced discourse til at miskreditere en dominerende diskurs i samfundet om, at individer opfatter det at have en psykisk lidelse som værende psykisk syg.

Det er samtidig interessant at se på et andet tidligere anvendt citat i en bakhtinsk kontekst. Citatet blev i *Erhvervsskolens funktioner og sprogbrug stigmatiserer*<sup>18</sup> analyseret i forhold til den måde, hvorpå deltagerne sprogligt omtaler elever med psykisk handicap. Dog gør en doubled-voiced discourse sig ligeså gældende her. Henning og Nathalie miskrediterer, i deres ytringer, den dominerende samfundsdiskurs, hvori individer med handicap ofte stigmatiseres, ved i større omfang, at lade handicappet afgøre individers værd og identitet. Henning fortæller, at de ikke stigmatiserer, men i stedet kalder elevens handicap for en udfordring (Bilag 3: 14).

---

<sup>16</sup> Jævnfør side 33.

<sup>17</sup> Jævnfør side 11.

<sup>18</sup> Jævnfør side 31.

Nathalie bakker op om denne udtalelse, idet hun ligeså anser betegnelsen 'handicappet' som nedværdigende, da elevens handicap med denne betegnelse gøres til den primære egenskab (ibid.: 15). Henning og Nathalie fremlægger, på samme måde som Mortens ovenstående kommentar om psykisk syge, deres personlige overbevisninger, da de mener, at handicappet aldrig må komme før individet. De taler sig alle ind i en handicapvenlig diskurs, hvor handicaporganisationer arbejder for ikke at lade et handicap være en altoverskyggende egenskab, som underminerer individets identitet og positive egenskaber.

Dermed kan vi se, at deltagerne i fokusgruppen er meget refleksive i deres måde at fremhæve de forskellige handicapdiskurser, og samtidig hvordan elever med psykisk handicap bør omtales. Vi kan se, at deltagerne i deres kommunikation anvender diskurser på to måder. Deltagerne bruger på den ene side diskurser til at miskreditere dominerende forståelser om handicap i samfundet, mens de på den anden side anvender diskurserne til at fremhæve egne ståsteder. Sidstnævnte anvendelsen af handicapdiskursen bærer præg af at være meget anerkendelsesværdig og altomfavnende, hvorimod diskurser der miskrediterer, kan ses som værende mindre handicapvenlige.

## 6.2 Konfliktfyldt eller konfliktløst? (Tanya)

Gennem Phillips og Bakhtins dialogiske framework fordres der, at samtalen skal være konfliktbåren. Ser vi dog overordnet på dialogen, er deltageres kommunikation ikke særlig konfliktbåren. Processen bærer præg af at være mere centripetal end centrifugal, da deltagerne er meget enige i hinandens udsagn, hvilket netop kendetegner den centripetale tendens. Årsagen kan muligvis findes i flere forklaringer. Der er en metodisk forklaring, i og med at deltagerne ikke er af den forståelse, at samtalen skal være konfliktbåren. Desforuden kan der være en teoretisk forklaring, hvilket skyldes at den dialogiske teori på intet tidspunkt definerer, hvornår noget er en konflikt, og hvornår noget er konsensus. Samtidig kan Nathalies tilstedeværelse være af betydning, da hun er leder og derfor i en anden hierarkisk position<sup>19</sup>. På trods af en manglende konfliktbarhed er deltagerne dog gode til at anvende en intertekstualitet, i Bakhtins (1986a) terminologi en addressee, i forhold til deres egne udsagn. Et eksempel på en sådan anvendelse ses i Mortens ytring, hvor samtalen handler om SPS:

“Og det er nemlig fuldstændig rigtigt, hvad Henning siger. Det med at vi skal passe på, at vi ikke nurser eleverne for meget. (...) [J]eg taler med læreren omkring de hensyn, der skal tages. Og nogle af hensynene kan være, at man lige skal have lov til at gå - som Nathalie

---

<sup>19</sup> Jævnfør side 48-49.

også siger - en tur op og ned ad gangen og så komme tilbage, når man lige har fået ro på tankemylderet, eller hvad det nu kan være" (Bilag 3.: 13).

Hver gang en ny vinkel på samtalen bringes på banen, anerkender deltagerne hinandens tidligere udsagn samt positioner og bygger videre på dem. Det gør Morten af to omgange i ovenstående ytring, da han adresserer Henning og Nathalie. Derudover viser Mortens fortælling også en intertekstualitet, da vi altid vil have et bagudrettet syn på ytringer. Det gøres ved, at han adresserer sin fortid ved at nævne tidligere samtaler med elever. I Mortens udsagn ser vi også eksemplet på en mere centripetal tendens frem for en centrifugal. I sit udsagn, og dertilhørende adressering til Henning og Nathalie, hersker meget enighed mellem deltagerne, og den centrifugale tendens bliver nærmest ikkeeksisterende. Det er selvfølgelig et problem, da kommunikationen omkring elever med psykisk handicap hermed bliver mere monologisk end dialogisk.

Dog er det ikke ensbetydende med, at en centrifugal tendens ikke udspiller sig. Da Nathalie eksempelvis fortæller hendes forståelse af betegnelsen 'handicap', forklarer hun, at hun somme tider hælder til at bruge betegnelsen "*benspænd*" (Ibid.: 15). Som hun klargør, er det "*ikke en speciel form*" (Ibid.). Morten udfordrer hendes udsagn ved at forklare:

"For lige at følge op. Ja, det er rigtig nok, men vi skal så passe på med at sige, at der så ikke er noget galt med dem. (...) Hvis vi skal erkende, at vi skal gøre noget ved det, er vi også nødt til at opfatte det her som et handicap" (Ibid.).

I deres interaktion ses en konflikt mellem de diskurser, der fremtræder. Hvor Nathalies diskurs kan argumenteres for at tilhøre en mere subjektiv handicapdefinition og altomfavnende diskurs, fastsætter Mortens ytring, at de ikke må se bort fra den administrative og sociale definitionsdiskurs. Mortens stemme dikterer dermed, at der er behov for at tænke administrativt, hvis man ønsker hjælp fra sundhedssystemet. Hvis vi vælger at anvende andre betegnelser end dem, systemet anvender, kan det betyde, at retten til kompenserende behandlingsmuligheder mistes. De anvender dermed begge centrifugale diskurser omkring elever med psykisk handicap, som arbejder i hver sin retning.

Kommunikationen mellem deltagerne bærer derfor ikke præg af at være særlig centrifugal, hvilket kan ses som et problem i forhold til den dialogiske kommunikationsteori. Idet deltagerne er meget enige i hinandens udsagn, giver det mere udtryk for en enstemmig monolog frem for end en flerstemmig dialog. Dog er Morten og Nathalies diskursive konflikt med til at tydeliggøre, at en centrifugal tendens på sin vis alligevel er til stede. Deres samtale er med til

at tydeliggjorde de meget forskellige måder at forstå handicapdefinitionerne på. Det betyder, at erhvervsskoler er nødsaget til at anvende diskurser, der ikke er handicapvenlige, og i realiteten stigmatiserende, for at sikre, at elever med handicap kan modtage støtte. Af den grund er de nødt til at kalde elevernes udfordringer for et handicap, da det administrative system arbejder med dette begreb.

### 6.3 Superadressees og ansvarspålæggelse (Tanya)

En samtale, som bærer præg af intertekstualitet og generel frustration, er deltagerens kommunikation omkring, hvorfor erhvervsskolernes praksishåndtering af elever med psykisk handicap er, som den er. Deres kommunikation hertil er stadigvæk meget centripetal, men alligevel gøres den centrifugal i deres måde at pålægge ansvaret for praksis et andet sted end hos dem selv. Ansvar for praksis ligger ikke hos dem selv og deres kollegaer, men derimod hos udefrakommende aktører. Dermed anvender deltagerne i høj grad Bakhtins begreb om superadressees, hvilket resulterer i en 'os' og 'dem' position. 'Os' repræsenterer erhvervsskolens ansatte, mens 'dem' repræsenterer sagsbehandlerne, kommunerne, politiske reformer og elevernes forældre. Konkret gælder det Erhvervsskolereformen fra 2015, omprioriteringsbidraget, kommunernes og de enkelte sagsbehandleres praksis samt stigmatiserede tanker fra elevernes forældre.

Her er Hennings efterfølgende kommentar til Mortens ytring interessant at se nærmere på. Morten konkluderer selv, at ansvaret i større grad bør findes hos ham som vejleder, og ikke blandt undervisere. Hertil vidner Hennings kommentar om en 'os' position: "*Jeg synes ikke, det er jeres skyld som vejledere, at I ikke ved det her med diagnoser*" (Bilag 3: 20). Herefter præsenteres en 'dem' position, da Henning forklarer, at problemet nærmere skal findes hos de elever og sagsbehandlere på kommunerne, som ikke åbent fortæller om deres specifikke situation og funktion:

"Der, hvor jeg synes, det ligger, det er, når vi får de her mennesker ind, som starter på et grundforløb, så har vi ikke fået at vide, hvis ikke de fortæller os "Jamen, jeg har gået på den her specialskole" eller "Jeg kommer derfra og vejleder." (...) Det giver ikke os, som Nathalie siger, nogle gode forud kendskaber (...) Det savner jeg rigtig, rigtig meget. [F]ordi de fleste af kommunerne de kender jo godt både Sanne og Morten og vejledere. (...) Jeg synes, vores vejledere gør et kæmpe arbejde i at prøve at rydde op i det. (...) [J]eg synes ikke, at det er deres skyld, hvis der er noget, der glipper. Jeg synes, det er udefra, når vi får eleverne ind" (Ibid.: 20-21).

Hennings kommentar tydeliggør forskellen mellem 'os' og 'dem' positionen, da han demonstrerer en fælles front mod udefrakommende aktører, som er med til at ødelægge ikke blot praksishåndtering af elever med psykisk handicap, men ligeledes fællesskabet mellem kollegaerne. Hennings ytring vidner om en høj grad af fællesskabsdiskurs. I sin måde at nævne vejlederne kan det være plausibelt, at det ikke er første gang, vejlederne er blevet gjort ansvarlige for praksishåndteringen. Det kan tænkes at være sandsynligt, idet også Morten selv overvejer, om ansvaret netop skal tildeles ham grundet sin mere altomfavnende funktion på uddannelsesinstitutionen. Det kan tænkes, at måden, der tales om kommunerne og sagsbehandlerne, bliver så spændings- og frustrationsfyldt netop, fordi disse udefrakommende og ukontrollerbare faktorer er med til at skabe splid i fællesskabsfølelsen mellem kollegaerne. I den sammenhæng adresseres kommunerne og sagsbehandlerne som superadressees, da de forstås som en ubestemt og ukonkretiseret entitet.

Men for deltagerne er det ikke kun de enkelte kommuner og sagsbehandlere, hvis praksis ligger til grund for en spændings- og frustrationsfyldt ansvarspålæggelse. 'Dem'-positionen tildeles i lige så høj grad politiske reformer, som har ændret erhvervsskolernes praksis. Specifikt bliver Erhvervsskolereformen fra 2015 nævnt, idet der med reformen blev indført et karakterkrav på 02 i dansk og matematik på erhvervsskolerne. I tiden før 2015 fortæller Nathalie, at den dominerende samfundsdiskurs var, "*at alle på en ungdomsårgang skulle igennem en uddannelse*" (Ibid.: 5). Det betød, at de på erhvervsskolerne tilrettelagde mindre uddannelsesforløb, såsom ejendomsserviceteknikermedhjælper, til voksne og unge, som ikke havde ressourcer til at tage fulde uddannelser. Som Nathalie fortæller:

"(...) Det lukkede af kombineret med, at der kom nogle andre rammer efter 2015, og det er i høj grad den kultur, som vi er ved at lande i nu[,] (...) fordi man simpelthen har fjernet al den uformelle støtte, der lå i at have studievejledere og andre støttefunktioner meget mere tilgængeligt, end vi har i dag" (Ibid.).

Med Erhvervsskolereformen var sideløbende omprioriteringsbidraget, som bevirkede, at uddannelsesområdet hvert år skulle spare to procent på udgifter. Med reformen fra 2015 og omprioriteringsbidrag fulgte en opfattelse af, at resourcesvage elever, såsom elever med psykisk handicap, ikke længere hørte til på erhvervsskolerne. Som Morten fortæller: "(...) Som Nathalie også sagde omkring 2015 reformen, så har der været en opfattelse af, at man ikke skulle tilgodese de der elever. Efter 2015 så er det kun de gode elever, vi skal have" (Ibid.: 7). Begge faktorer betød, at skolerne skulle skære i lærerstaben, hvilket gav sine udslag på SPS-

området. Morten udtrykker senere i samtalen: *“Der har vi selvfølgelig også desværre skåret lidt på vejledningen de sidste år, desværre”* (Ibid.: 20).

Ud fra Mortens kommentarer er det tydeligt at se, at han er frustreret over de udslag, som de politiske tiltag medførte. Som han direkte selv siger: *“[D]et har været rigtig svært, og det er det altså stadigvæk”* (Ibid.: 7). Og det er ikke kun for vejlederne, at det reformerne kan mærkes; også Henning kan se udslagene nede i undervisningslokalet: *“(…) Der vil jeg give Morten ret, det der med SPS-støtte. Der har vi nogle i den klasse, som jeg har nu, der virkelig har brug for noget støtte, og der ser jeg, at der ikke er timer eller personer nok til det”* (Ibid.: 9). Deltagernes kommentarer om de politiske reformer og love bliver på dette punkt superadressees, da de som ubestemte og ukonkretiserede entiteter står til ansvar for erhvervsskolernes praksis. Det er grundet de politiske tiltag, at elever med psykisk handicap er svære at kompensere for i disse tider. Dog kan en del af problemet samtidig findes hos en anden aktør: elevernes forældre. I nedenstående citat tydeliggør interaktionen mellem Henning og Morten, hvilke problematikker de finder i mødet med forældrene:

Henning: *“(…) Og det kan også godt være, forældrene er gået ind og har brugt den der “stigmatisering” og har sagt, “Jamen åååh, min lille Svend Bent, han har den og den diagnose, og I skal tage hensyn til ham, og han skal sådan og sådan, og han skal have sit æble kl. 10, og han må ikke få det fem minutter over 10, for så går det galt”*.

(…)

Morten: *“(…) Henning nævner også forældre, og det er et kapitel for sig (…) Det er nærmest forældrenes projekt at få dem ind i nogle adviseret tilværelser, og derfor er de løvemødre og løvefædre omkring deres børn. Det kan man jo godt forstå, men det kan bare være svært at samarbejde med dem (…) De mener, at de har meget bedre styr på deres unge søn eller datter og ved lige præcis, hvad det er, de vil”* (Ibid.: 13-14).

Som det kan tydes i interaktionen, er både Henning og Morten frustrerede over elevers forældre, som ofte underkender deres børns ønsker og evner, men ligeledes erhvervsskolernes praksis. Forældrene plæderer for, at de ansatte anvender en altomfavnende omsorgsdiskurs, dog kan vi i Henning og Mortens interaktion se, at det ikke altid er foreneligt med erhvervsskolernes praksis. Nathalie fremhæver hertil af flere gange, at erhvervsskolen er indrettet som en ordinær ramme og derfor ikke bør differentiere mellem elever. En praksis, hvor de ansatte hele tiden skal være fuldt ud bevidste om at være pædagoger er dermed ikke forenelig med erhvervsskolens ordinære ramme.

Når vi ser på denne analyse, er det påfaldende, at deltagerne i deres kommunikation ikke selv påtager sig et ansvar for deres praksis. Det eneste sted, hvor Morten forsøger at påtage sig et ansvar, lukker Henning hurtigt Mortens stemme ned, og deltagerne får ikke udfordret hinanden om, hvorvidt de faktisk har et medansvar. Deres måde at kommunikere om de udefrakommende faktorer bliver dertil meget negative, og der lægges ikke vægt på gode ting, som kan opstå ud af de forskellige love og regler eller forældres interaktion. Den uselvkritiske refleksivitet bør tages in mente, da deltagerne meget vel kan føle et ansvar uden at fortælle os det. Ser vi tilbage på *Selvstigmatisering blandt elever*<sup>20</sup>, kan vi ligeledes se, at et ansvar pålægges eleverne selv. Dermed bliver alle aktører, som afviger fra erhvervsskolernes ansatte, gjort ansvarlige. Det gøres både til elevernes, forældrenes, sagsbehandlernes, kommunernes og de politiske ansvarshavendes skyld.

#### 6.4 Opsamling af anden analyse (Tanya)

I dette analysekapitel analyserede vi, hvordan deltagerne omtalte elever med psykisk handicap, og hertil hvordan de selv forstod praksis. Generelt var deltagerne meget refleksive i deres måde at tale om handicapdiskurser, hvori de enten anvendte dem til at fremme egen position som rummelige og forstående eller miskreditere dominerende samfundsdiskurser. Dog kan vi udlede, at selve kommunikationen mellem deltagerne ikke bar præg af at være særlig centrifugal, hvilket netop den dialogiske teori fordrer. De var meget enige i hinandens udsagn og gjorde ikke selv meget for at udfordre hinanden. Den eneste gang, vi ser en centrifugal tendens, er i Morten og Nathalies diskursive konflikt, hvor de har forskellige meninger om, hvilke handicapdefinitioner, som bør anvendes til at omtale elever med psykisk handicap.

Med deres diskussion kan vi begribe, at de som erhvervsskole er nødsaget til at anvende den administrative handicapdefinition for at give elever den støtte, de har behov for; også på trods af at den i realiteten stigmatiserer elever med psykisk handicap. Gennem den sidste analyse stod det klart, at deltagerne ikke påtog et ansvar for deres praksis. Derimod blev udefrakommende faktorer pålagt ansvaret gennem en meget negativ fremførelse. På trods af et forsøg på at påtage sig et ansvar blev denne stemme hurtigt lukket ned, og det bevirkede igen, at selve kommunikationen blev meget monologisk i en konsensusorienteret forstand. Efter de tre afsnit i denne analyse står det klart, at deltagerne på bedst mulig vis forsøger at moralisere dem selv som ansatte og faktisk bruger den resterende tid i dialogen på at demoralisere alle andre. Deltagernes måde at selvmoralisere bevirker, at de ubevidst

---

<sup>20</sup> Jævnfør side 37-39.



stigmatiserer alle andre omtalte aktører, da de sætter specifikke mærkater på dem og hertil dømmer dem og deres praksisser.

## 7. Kritisk reflektiv analyse af dialogens proces (Tanya)

I dette kapitel vil vi anlægge et kritisk og reflektivt metaperspektiv på hele den dialogiske proces. Kapitlet adskiller sig fra de to forrige kapitler, da vi ikke analyserer deltageres udtalelser og ser på stigmatiserings- eller kommunikationstendenser. Dialogisk teori fordrer ligeledes, at det er vigtigt at se på den ramme, hvori viden skabes. Derfor analyserer vi ud fra IFADIA-modellen magtforhold, formålet med dialog og hvorledes deltagerne som almene individer engagerer sig i vores videnskab.

### 7.1 Magtforhold i fokusgruppen og rollen som moderatorer (Tanya)

Som vi forklarede i *Etiske dilemmaer ved dialogisk metode i praksis*<sup>21</sup>, vil der ved anvendelsen af dialog naturligt forekomme magtrelaterede spørgsmål, som vi bør reflektere over. Men ser vi overordnet på magtbalancen mellem deltageres interaktion, er der ikke ligevægt mellem deres taletid. Her kan vi specifikt se, at Sanne ikke deltager nær så meget som de andre tre deltagere. Hun er den mest tilbagetrukne af alle deltagere, og på trods af vi forsøger at kompensere for dette ved at spørge direkte ind til hendes mening, er hun primært i dialog med os moderatorer og ikke sine kollegaer. I den modsatte ende kan vi se, at Nathalie dominerer i sin karakter som leder. Af flere omgange overtager hun moderatorrollen, hvilket eksempelvis kan tydes i en opfølgende kommentar til Morten, hvori hun ønsker, at han præciserer en sag, han kort nævner: "*Morten, den konkrete sag du nævnte der, kan du sige, hvad det var for en diagnose eleven havde bare for at forstå, hvor vi er henne*" (Bilag 3: 7). Nathalies måde at overtage moderatorrollen bevirker, at deltagerne pludselig skal adlyde hende og ikke os. Det er de dog allerede vant til, da Nathalie netop er uddannelsesleder på skolen.

I forrige analyse analyserede vi, at samtalen bar præg af at være mere centripetal end centrifugal og hertil kan udledes et spørgsmål om magtforhold. For Nathalies tilstedeværelse kan meget vel have spillet en rolle i forhold til, hvor enige og uenige deltagerne er. Som uddannelsesleder for afdelingen hersker der en naturlig magtasymmetri mellem Nathalie som leder og de resterende deltagere. Hendes tilstedeværelse som leder kan derfor meget vel have ændret en naturlig undersøgende dynamik mellem de ansatte, som i stedet ledes over i en konsensus. På trods af at hun ikke direkte fortæller de andre deltagere, hvad der skal diskuteres, gør hun det på sin vis alligevel grundet sin tilstedeværelse. Havde hun været

---

<sup>21</sup> Jævnfør side 26-27.

erstattet af en medarbejder, som havde nogenlunde samme position som de tre resterende deltagere, havde udfaldet måske været anderledes. Selvfølgelig må vi ligeledes overveje, som skrevet i forrige analyse, hvorvidt der både er en teoretisk og metodisk forklaring på deres konsensus.

Nathalie er en bemærkelsesværdig rolle i fokusgruppen, og da vi når til evalueringsfasen, er hun ligeledes hurtig til at tage ordet i forbindelse med Mortens exit, som straks efter fokusgruppen skulle deltage i et andet møde: *“Så skal vi måske lade Morten tale først, hvis han løber først?”* (Ibid.: 23). Nathalie overtager af flere omgange kommandoen og agerer som leder og moderator - og stod det til hende selv, ville hun have gjort det endnu mere. Dog afholder hun sig fra at gøre det grundet vores tilstedeværelse. Som hun forklarer: *“Så som leder har jeg prøvet virkelig at sidde på mine hænder og ikke lige tage over og sige “Nu skal du lige!”*” (Ibid.: 24). Nathalies kommentar vidner om den overbevisning, at der hersker en asymmetrisk magtbalance, hvor hun forventer, at vi som moderatører tager magten. Det kan have bundet i, at hun har en forventning om, at vores fokusgruppe forløber sig som et traditionelt interview, hvori forskeren styrer for samtalen. Her er Nathalies kommentar i evalueringen særlig interessant:

“(...) I skal [være] opmærksomme på, at vi har forsøgt at være meget venlige i forhold til, hvad er det, I har behov for. Så havde I mødtes med os igen i en anden sammenhæng, og det havde været fysisk, så kunne I have risikeret, at samtalen havde røget ud af et sidespor, og hvor det kunne have været svært at holde fokus, kan man sige, ikke?” (Ibid.: 25).

I Nathalies ovenstående kommentar ligger samtidig en ikke overvejende positiv opfattelse af os som moderatører. Nathalies kommentar vidner om, at der har været en spænding mellem hende som deltager og hendes opfattelse af os som moderatører. Denne spænding skyldes, at vi, ifølge hende, er for tilbagetrukne i vores moderatorrolle, hvilket hun indleder evalueringen med at fortælle os:

“Altså, I er meget flinke og søde, vil jeg sige. Og allerede fra starten af overvenlige (...) Men jeg har siddet nogle gange og været lidt bekymret for, om I nu fik stillet nok spørgsmål, om I nu kom frem med de her provokerende spørgsmål, om I nu har fået dækket det, I skulle” (Ibid.: 24).

Hendes forståelse af os er, at vi ikke har levet op til hendes forventninger gennem vores måde at håndtere fokusgruppen. Dette leder os netop videre til en refleksion omkring deltagernes forventninger til fokusgruppen og deres forståelse af formålet med dialogen.

### 7.1.1 Deltagernes brug af herskertechnikker i kommunikationen (Tanya)

I *Polyfonisk refleksiv analyse*<sup>22</sup> blev det analyseret, hvordan deltagerne kommunikation bar præg af at være konsensusdrevet under fokusgruppen. Det har haft den betydning, at konflikter nærmest var ikkeeksisterende, hvilket er diskuterbart. For spørgsmålet er netop, hvorvidt deltagerne dialog omkring elever med psykisk handicap blot er blevet fremstillet som et 'glansbillede' og dermed ikke er en reel præsentation af virkeligheden. Overordnet kan det udledes, at deltagerne gør brug af alle Bakhtins dialogiske begreber, og herigennem formår at have en reel dialog. Dog bliver alle begreberne ligeså brugt miskrediterende. Meget diskret formår de at fremme deres egen position som værende inkluderende og altomfavnende, mens de miskrediterer dominerende samfundsdiskurser samt specifikke aktører, såsom elevers forældre og sagsbehandlere. Med deres demoralisering af andre undlader de dermed at tage et medansvar for deres praksis - men derimod højne dem selv som højt moraliserbare.

Deltagerne måde at kommunikere på kan meget vel diskuteres ud fra Nissens herskertechnikker (Hüttel, 2015). Herskertechnikker anvendes ofte som en social manipulation af en dominerende gruppe med det formål at fastholde sig selv og andre i en vis position i et hierarki. Set ud fra fokusgruppens dialog, kan det diskuteres, hvorvidt deltagerne ubevidst har anvendt disse herskertechnikker. Med udgangspunkt herskertechnikkerne, kan vi udlede, at følgende teknikker gør sig gældende (Ibid.): *Latterliggørelse, imødekommende modstand, stereotypificering, definition af virkeligheden* samt *tilbageholdelse af information*. Som set i analyseafsnittet *Selvstigmatisering blandt elever*<sup>23</sup> kan vi udlede af deltagerne sprogbetoning, at de hånligt kommunikerer om elever, som stigmatiserer sig selv. Konkret gør det sig gældende, når Nathalie udtrykker, at elever ønsker en særlig støtte fra undervisere, fordi de har det "*rigtig svært*" grundet diagnoserne. I denne sammenhæng fortæller Nathalie, at hun synes, det er et udbredt eksempel for elever med psykisk handicap (Bilag 3: 12).

På samme måde gør en latterliggørelse sig gældende, når Henning og Morten i analyseafsnittet *Superadressees og ansvars pålæggelse*<sup>24</sup> taler om forældre, som kræver særbehandling af deres børn. Især i Hennings sprogbetoning, når han eksemplificerer hvilke krav forældrene har sagt til undervisere, kan vi udlede en decideret latterliggørelse, da han med et nedladende toneleje siger: "*Jamen åååh, min lille Svend Bent, han har den og den diagnose, og I skal tage hensyn til ham*" (Ibid.: 13). Efter udtalelsen har alle deltagere et smil på læben, hvilket kan tyde på, at de er enige i Hennings udsagn. I begge eksempler hånes og

---

<sup>22</sup> Jævnfør side 42.

<sup>23</sup> Jævnfør side 37.

<sup>24</sup> Jævnfør side 46.

latterliggøres både elever og forældre, og hertil kan vi udlede en bedrevidenhed hos deltagerne i fokusgruppen.

Med herskerteknikken, latterliggørelse, er det samtidig iøjnefaldende, at det ikke kun er elever og deres forældre, som hånes. Det er i lige så høj gældende over for os som moderatorer. I *Magtforhold i fokusgrupper*<sup>25</sup> er det særligt tydeligt, at Nathalie anvender denne herskerteknik. Hun fortæller: "(...) jeg synes, vi alle har forsøgt venligt at lege med (...)" (Ibid.: 23), samt at hun har: "(...) prøvet virkelig at sidde på mine hænder og ikke lige tage over og sige "Nu skal du lige!" (Ibid.: 24). Hendes måde at evaluere os som moderatorer bliver hånende, da hun på sin vis nedgør vores forskningsmæssige arbejde. Ved at sige, at de har "leget med" kan det bevirke til en forståelse af, at vores forskning ikke er legitim. Når Nathalie fortæller, at hun har været "lidt bekymret for" (Ibid.), om vi fik afdækket vores formål, bærer det på samme måde præg af en tvivl over for vores rolle som forskere. Nøjagtigt samme overbevisning gør sig gældende, da hun fortæller, at hende og de andre deltagere har været "meget venlige" i forhold til vores behov, men havde vi mødtes med dem i en anden kontekst, kunne samtalen meget vel "have røget ud af et sidespor" (Ibid.: 25). Hun præsenterer latterliggørelsen af os med et blink i øjet, som gennem en positiv mimik indpakkes og gøres mere subtil.

Samtidig kan herskerteknikken imødekommelse af modstand udledes af deres kommunikation. I denne herskerteknik handler det om, at herskeren lytter, men ikke tager ansvar. Netop det kan udledes i *Superadressees og ansvars pålæggelse*<sup>26</sup>. For at skabe forandring, forklares der til denne herskerteknik, at man skal være i stand til at påtage sig et ansvar (Hüttel, 2015). Men dette gør sig ikke gældende i deltagerens dialog, da et forsøg på at tage ansvar tværtimod bliver nedstemt. På trods af at deltagerne plæderer for en forandring i deres praksis, bliver dette dog ikke muligt ifølge herskerteknikkens præmis, da de ikke selv påtager sig et medansvar af deres praksishåndtering af elever med psykisk handicap. I førnævnte afsnit kan vi ligeledes udlede, at herskerteknikken stereotypificering gør sig gældende, idet deltagerne fremhæver, hvordan love og reformer har medført en tilgodeseeelse af de ordinære og "gode elever" (Bilag 3: 7). Netop ordet 'gode' er med til at tydeliggøre en stereotypificering, da det i denne sammenhæng anvendes som en måde at adskille elever med psykisk handicap fra de ordinære. På trods af at deltagerne fortæller om deres rummelighed, bidrager ordet "gode" til en fastholdelse af elever med psykisk handicap som værende 'dårlige' elever. Selvfølgelig må vi overveje, hvorvidt det er en uheldig og ubevidst

---

<sup>25</sup> Jævnfør side 48-49.

<sup>26</sup> Jævnfør side 44-47.

kommentar af Morten, men ikke desto mindre er det med til at fastholde elever med psykisk handicap i en stereotypificering, hvor de ses som værende mindre intelligente end resten af befolkningen.

Med disse eksempler på herskertechnikker er spørgsmålet, hvorvidt både herskertechnikkerne definition af virkeligheden samt tilbageholdelse af information ligeså gør sig gældende. For efter afholdelsen af fokusgruppen har vi reflekteret over, hvorvidt der måske er nogle informationer, som deltagerne har undladt at dele med os. Vi ved, at individer kan have tendens til at højne sig selv, når de står i et professionelt set-up. Spørgsmålet er her, hvorvidt de har undladt at tale negativt om deres praksis for ikke at komme i karambolage med resten af deres arbejdsplads. Flere virksomheder er eksempelvis underlagt tavshedspligt, og vi kan ikke vide, hvorvidt der har været en konsensus mellem deltagerne om, hvilke informationer, som deles med os. Deltagerne kan have aftalt at dele en bestemt virkelighed med os.

## 7.2 Formål med dialogen (Tanya)

Som forklaret i *Dialogisk evaluering som analysemetode*<sup>27</sup>, opstår refleksivitet ofte i momenter, hvor vi føler os følelsesmæssigt udfordret (Cunliffe & Easterby-Smith, 2004 i Wichmann et al., 2018: 156). Under evalueringsrunden er der stor forvirring omkring processens formål. På trods af at vi er af den overbevisning, at formålet står klart, grundet flere beskrivelser omkring specialet på mail og på dagen, kan deltagerne ikke gennemskue designets formål. Som Morten forklarer:

“Det har bare været svært for os at se den røde tråd og gennemskue det interviewdesign, I har omkring det. Det har ikke været åbenlyst for mig, fordi I har været så tilbagetrukne, som I har” (Bilag 3: 24).

Deltagernes kommentarer vidner om en asymmetri i, hvad de forventer af en fokusgruppe, og hvad der de facto bør ske i et fokusgruppeinterview. Deltagerne er af den overbevisning, at forløbet vil følge et traditionelt, struktureret interview med spørgsmål/svar, hvorfor vi fejlagtigt tror, at de er indforstået med, at vi vil agere moderatorer og ikke interviewere grundet vores introduktion til fokusgruppens formål. I starten af interviewet forklarer vi netop, at vi vil indtage en provokerende moderatorrolle, da dialogisk teori byder konflikter velkomne. Derfor præsenterer vi nogle udfordrende postulater for dem (Bilag 2: 2). Med deltagernes forventning til den traditionelle interviewform kan de tro, at det betyder, at vi er udfordrende interviewere. Spørgsmålet er her, om denne forventning til et traditionelt interview er grunden til deres

---

<sup>27</sup> Jævnfør side 29.

mindre positive kommentarer af os som moderatører. I forhold til åbenhed fortæller Morten eksempelvis:

“Det kunne man måske også arbejde med at være mere åben omkring (...) selve designet. Hvad er det, vi skal have at vide om det her? (...) Det er måske nogle points, hvor I siger, “Det og det og det, leder vi efter”” (Bilag 3: 24).

Havde vi gjort det til en afgørende del af processen at forklare om hele designet, vores forventninger til fokusgruppen med mere, havde det måske været medvirkende til, at samtalen flød anderledes, end det var tilfældet. Dertil havde de måske haft et andet perspektiv på os som moderatører.

### 7.3 Almene individer i videnskaben (Tanya)

Til sidst er et interessant analysepunkt, at deltagerne ikke lader til at have stor interesse i at udforske den interne samarbejde i processen - på trods af at vi forklarer Phillips' to evalueringsspørgsmål af flere omgange. Før fokusgruppens afholdelse modificerede vi spørgsmålene og fremlagde af to omgange eksempler på sådanne interaktioner for at klæde dem på til, hvilke interaktioner vi søgte at tale om til evalueringsrunden (Bilag 2: 1). Dog kommenterer deltagerne meget kort og overfladisk på deres samarbejde. Eksempelvis fortæller Morten: “(...) jeg synes, vi er gode til reflektere. Altså i den her fokusgruppe har vi været gode til at reflektere [på] det som hinanden har sagt og tage det med i det, vi selv har at sige” (Bilag 3: 23). Herefter ytrer Nathalie i sin indledende kommentar i evalueringen: “For det første ros til alle bidragsydere her, jeg synes, I har haft nogle rigtig spændende perspektiver, og jeg synes, vi alle har forsøgt venligt at lege med (...)” (Ibid.). Morten og Nathalies kommentarer vidner om, at de selv er tilfredse med deres kommentarer under fokusgruppen og ikke selv synes, at der mangler flere perspektiver på området.

Spørgsmålet er selvfølgelig, hvorvidt den overvejende positivitet over egne roller kan findes i Nathalies tilstedeværelse. Deltagerne kan have fundet Nathalie dominerende i hendes måde at tilgå fokusgruppen på og derfor afholder sig fra at give konstruktiv feedback. Deltagerne kan meget vel have været tilbageholdende med reelle refleksioner, fordi disse kommentarer kan have konsekvenser for dem i deres arbejde fremad. Hvis de eksempelvis fortæller, at de finder Nathalie for dominerende i dialogen, kan det på sigt medføre en dårlig dynamik blandt dem som kollegaer. Med deres kommentarer skal vi naturligvis også huske på, at vi inddrager almene individer i en videnskabelig proces, og de aldrig vil have et lige så stort behov for dybdegående viden, som vi har. Da det først er i mødet med følelsesmæssige udfordringer,

at refleksivitet som regel opstår, giver det mening, at deltagerne lader til at være mere interesseret i vores rolle, og hvad denne betyder for interaktionen.

## 7.4 Opsamling af tredje analyse (Tanya)

I tredje analysekapitel analyserede vi de teoretiske mangler, som IFADIA-modellen arbejder videre på. Med modellens tre ben fremlagde Phillips et manglende foucauldiansk magtperspektiv i Bakhtins teori, en manglende refleksiv dimension omkring formål i aktionsforskning samt en mangel på refleksivitet omkring dialog, når almene individer engagerer sig i videnskab. Her var det tydeligt at se, at der i fokusgruppen har været en magtasymmetri i deltagerens interaktion. Her var Nathalie som uddannelsesleder den mest dominerende karakter, og hendes tilstedeværelse kan meget vel have givet anledning til den konsensusdrevne dialog - både i selve fokusgruppen, men ligeledes under evalueringsrunden.

Deltagerens forvirring over processens formål bevirkede, at de forventede et traditionelt interview, hvor vi som moderatorer ville styre deres samtale. Dette kunne meget vel have ligget til grund for deres mindre positive kommentarer af os som moderatorer. Denne forvirring kan have haft betydning for deres manglende engagement under evalueringsrunden, men samtidig kan Nathalies tilstedeværelse igen have været en faktor. På baggrund af evalueringsprocessen kan vi udlede, at deltagerne grundet forvirringen over procesdesignet kan have fundet det nemmere at tale om vores moderatorrolle. Samtidig bør vi dog have for øje, at de muligvis aldrig ville have et lige så stort engagement som forskere i videnskab, da de netop ikke er forskere, men fagfolk.

## 8. Opsamling af analyserne (fælles)

I de tre ovenstående analyser har vi først og fremmest analyseret, hvordan stigmatisering kommer til syne i erhvervsuddannelserne, dernæst hvilken dialog der var til stede under fokusgruppen og afslutningsvist anlagt et kritisk refleksivt perspektiv på hele fokusgruppeprocessen.

Kapitlet *Stigmatisering på erhvervsskoler*<sup>28</sup> har tydeliggjort, at stigmatisering medfører en individualisering af eleverne, der kan være af både negativ og positiv betydning for eleven. Når den individualiserende stigmatisering er af negativ betydning, skyldes det i høj grad uvidenhed og manglende kendskab til diagnoserne. Det kan resultere i en berøringsangst hos virksomheder, der tillægger elevens tilsyneladende sociale identitet større betydning end den

---

<sup>28</sup> Jævnfør side 30-40.

faktiske, hvilket kan ende ud i et bevidst fravalg af elever med handicap. Dog kan en individualiserende stigmatisering også være af positiv betydning, hvis den er for elevens bedste. Det kan med andre ord være nødvendigt at individualisere og sortere gruppen af elever, hvis kompensering skal være en mulighed. Hvis eleven dermed blot bliver behandlet som en ordinær elev, kan muligheden for kompensering og imødekommelse af elevens særlige behov forringes. Denne imødekommelse kan ligeså afhjælpe selvstigmatisering blandt elever, da de sommetider kan se sig nødsaget til at udnytte deres stigma, som en kompensation for de eksklusionsprocesser, der kan hænge sammen med det at adskille sig fra de resterende elever.

Kapitlet *Polyfonisk refleksiv analyse*<sup>29</sup> viste, at dialogen under fokusgruppen var meget refleksiv, når deltagerne diskuterede, hvordan de skulle omtale elever med psykisk handicap. Her diskuterede deltagerne flere handicapdiskurser, hvilke de enten brugte til at fremme egen position eller miskreditere dominerende samfundsdiskurser. Dog var samtalen ikke særlig centrifugal, da en generel enighed kunne udledes af dialogen. Den eneste diskursive konflikt så vi i deres skelnen mellem handicapdefinitioner, og hvilken, som bør anvendes til at omtale elever med psykisk handicap. Gennem deres diskussion kan vi udlede, at de som en erhvervsskole er nødt til at anvende den administrative handicapdefinition for at give elever med psykisk handicap den støtte, de har behov for - på trods af at denne i realiteten er med til at stigmatisere elevgruppen. Det stod klart, at deltagerne ikke selv påtog et ansvar for deres praksis, men derimod pålagde alle udefrakommende faktorer ansvaret. Et forsøg på at påtage sig et ansvar blev hurtigt nedstemt, og det bevirkede igen, at kommunikationen var meget konsensusorienteret og nærmest monologisk. Deltagerne forsøgte at moralisere dem selv som fagfolk, og de brugte ellers fokusgruppen til at demoralisere alle andre. I kommunikativ forstand bevirkede dette, at de ubevidst stigmatiserede alle andre aktører, da de satte specifikke mærkater på dem og hertil dømte dem og deres praksisser.

Til kapitlet *Kritisk refleksiv analyse af dialogens proces*<sup>30</sup> anlagde vi et metaperspektiv på hele samarbejdsprocessen, hvor vi analyserede deltagernes indbyrdes interaktion og vores rolle som moderatorer. Med fokus på manglerne i IFADIA-modellens komponenter analyserede vi magtasymmetrien i deltagernes interaktion. Nathalie var den mest dominerende karakter, og hendes tilstedeværelse kunne have givet anledning til den konsensusdrevne dialog samt det manglende engagement i evalueringsrunden. Med udgangspunkt i Nissens herskerteknikker

---

<sup>29</sup> Jævnfør side 40-48.

<sup>30</sup> Jævnfør side 48-54.



kunne vi ligeledes udlede, at deltagerne måde at kommunikere kunne ses i samspil med social manipulation. Her var deltagerne fremtrædende i deres måde at latterliggøre, stereotypificere og undgå ansvar. Derfor var spørgsmålet, hvorvidt deltagerne udsagn var et tegn på et 'glansbillede' og ikke en reel præsentation af virkeligheden. Gennem deres demoralisering af andre og deres manglende evne til at tage et medansvar kunne det udledes, at deltagerne kunne have defineret deres egen virkelighed ved at tilbageholde bestemt information. I denne analyse kunne vi ligeledes udlede, at deltagerne forvirring over procesdesignets formål meget vel kan have ligget til grund for deres mindre positive kommentarer af os som moderatorer. Her kan denne forvirring ligeledes have betydet, at de hellere ville evaluere vores moderatorrolle frem for andet.

## **9. Efterfølgende refleksion over specialets metodik (Stine)**

Følgende afsnit vil indeholde en refleksion over, hvordan metoderne har fungeret i praksis. Vi har fundet det relevant at inddrage et refleksivt afsnit over specialets metodik, da vi, grundet COVID-19, var nødsaget til at ændre strategi for vores empiriproduktion. På trods af at det har været en god læreproces, har en virtuel og synkron fokusgruppe vist sig at medføre en række udfordringer. Afsnittet vil af den grund indeholde en refleksion over de udfordringer, som der kan være forbundet med at skabe viden i en fokusgruppe via en virtuel platform. Foruden dette vil afsnittet indeholde en refleksion over anvendelse af dialog som teoretisk og metodisk apparat.

### **9.1 Udfordringer forbundet med en virtuel fokusgruppe (Stine)**

I forbindelse med vores empiriproduktion oplevede vi en række udfordringer, der besværliggjorde processen. Disse udfordringer var i høj grad forbundet med Danmarks nedlukning grundet COVID-19, som blandt andet betød, at landets erhvervsskoler ligeså var lukket ned. Vi har fra starten af specialeskrivningen ønsket at afholde flere fysiske fokusgrupper med ansatte fra forskellige erhvervsskoler for på denne måde at få et nuanceret syn på problemstillingen. Nedlukningen besværliggjorde afholdelsen af en fysisk fokusgruppe primært grundet smittefare. Vi forsøgte at kontakte flere skoler trods nedlukningen, men grundet travlhed og ændrede omstændigheder var det kun muligt at få deltagere til én virtuel fokusgruppe. Vi har ikke tidligere afholdt en virtuel fokusgruppe, hvorfor dette var nyt for os begge. Det har bidraget til en ny læreproces, hvor vi har skulle gå anderledes til værks end førhen. Læreprocessen har tydeliggjort en række udfordringer, der kan være forbundet med at afholde en virtuel og synkron fokusgruppe.

En udfordring har bestået i, at der er stor forskel på at møde deltagerne ansigt-til-ansigt frem for via en virtuel platform. Grundet nedlukningen og smittefaren har et fysisk møde dog ikke været en mulighed, hvorfor vi kun har haft kontakt telefonisk og via mailkorrespondancer. Det kan have været en barriere for, hvorvidt deltagerne har følt sig trygge nok til ærligt at udfolde deres holdninger, da vi ikke har mødtes fysisk forud for afholdelsen af fokusgruppen. En anden udfordring har bestået i den tekniske del af afholdelsen. Idet al kontakt enten foregik virtuelt, blev det svært at koordinere den praktiske del mellem deltagerne. Vi valgte at sende en samlet mail ud til alle deltagere med et kort oprids af specialet, fokusgruppens formål samt et link til en Doodle, hvor de kunne markere de dage, som passede dem. På trods af den fælles mail og et sparsomt udvalg af tidspunkter oplevede vi dog udfordringer på dette punkt. Disse bestod blandt andet af, at deltagerne markerede forskellige tidspunkter, hvorfor vi var nødsaget til at vælge et specifikt tidspunkt. En tredje udfordring har været de tekniske problemer, der kan være forbundet med at afholde en fokusgruppe på en virtuel platform. Eksempelvis glemte deltagerne flere gange at slå deres mikrofon til, hvilket betød, at vi var nødt til at gøre deltagerne opmærksomme på dette, så nogle af deres ytringer ikke gik tabt.

Omvendt kan en mulighed ved at afholde en virtuel og synkron fokusgruppe være, at der ikke er en fysisk begrænsning i forhold til, hvor fokusgruppen skal afholdes. Det har i vores tilfælde betydet, at det ikke har været nødvendigt for erhvervsskolen at stille et lokale til rådighed, samt at deltagerne har kunnet deltage fra en egen valgt fysisk placering. Vi må dog alligevel erkende, at vi ikke har fundet denne form for empiriproduktion optimal. På trods af at vi fik afholdt en overordnet vellykket fokusgruppe, som bidrog med interessant data, har denne metode ikke været optimal til vores speciale. Det skyldes, at vi har haft en dialogisk og deltagerorienteret tilgang, hvor interaktionen mellem deltagerne er blevet vægtet højt. Vi var forud for afholdelsen derfor bekymrede for, hvorvidt det kunne blive problematisk at indfri en sådan tilgang ved brug af en virtuel og synkron fokusgruppe. En efterfølgende refleksion har også vist, at dette har været svært, blandt andet idet meget mimik samt mange gestikulationer går tabt, når ikke deltagere og moderatorer sidder i samme rum. Dertil har det vist sig, at internetforsinkelser kan medføre, at relevant mimik ikke bliver opfanget simultant, hvilket er særlig problematisk, da mimik, toneleje og udsagn er forbundne. Alle tre instanser skal være synkrone, hvis hele konteksten skal kunne forstås.

Tidligere erfaringer har lært os, at dialog og interaktion mellem deltagere i en fysisk fokusgruppe ofte forekommer naturligt i og med, at de befinder sig i samme rum, og samskabelsesprocessen dermed bliver mere synlig. Den virtuelle platform har derimod betydet, at deltagerne bevidst har undladt at afbryde hinanden, men i stedet afventet vores

accept til at tale, når en anden deltager færdiggjorde sin fortælling. Det resulterede i, at vi som moderatorer skulle være mere deltagende end ønsket og ligeså indtage en mere interviewende rolle. Samskabelsesprocessen har derfor ikke været som ønsket, da interaktionen mellem deltagerne har været betydningsfuldt mindre end ved de tidligere fokusgrupper, som vi har afholdt fysisk. Det har derfor betydet, at vi har fået et andet resultat end forventet. Dette har dog ikke nødvendigvis kun været negativt, da det som nævnt har været en læreproces, hvorigennem vi er blevet bevidste om, at hvis præmissen forud for en fokusgruppe er, at der skal være fokus på dialog og samskabelse, er en virtuel og synkron afholdelse ikke at foretrække.

## **9.2 Dialog som teoretisk og metodisk apparat (Tanya)**

I vores anvendelse af dialog som teori og metode fandt vi det i praksis svært at skulle være tilbagetrukne og samtidig have en konfliktbåren dialog. Vi fandt det besværligt at navigere inden for rammerne, da metoden og teorien arbejder i forskellige retninger i forhold til moderatorroller. Det skyldes, at den ene er passiv, mens den anden er aktiv. I tidligere empiriproduktioner har vi styret og været aktive interviewere, hvorimod vi denne gang har skulle være det modsatte. På samme måde har deltagerne hidtil kun prøvet at være deltagere, der ikke selv har haft frit lejde til dialog. Vi er efter afholdelsen af fokusgruppen blevet bevidste om vigtigheden af at afsætte tilstrækkelig med tid af til at informere deltagerne om processen - og særligt, hvis processen afviger fra vante processer. Dialogisk metode som evaluerende fase afholdes dertil ikke normalt simultant med samarbejdsprocessen. I stedet kan processen typisk tage flere uger/måneder. Grundet omstændighederne var vi dog nødsaget til at afvikle hele processen på 1,5 time, hvorfor evalueringen muligvis havde været anderledes, hvis mere tid havde været afsat til processen. Samtidig havde vi som tidligere nævnt ikke mødt deltagerne forud for fokusgruppen, hvorfor vores relation til deltagerne og omvendt var meget beskeden.

## **9.3 Kritisk blik på vores forforståelse (Stine)**

Vi har i specialet tillagt os et kritisk syn på problemstillingen, hvilket i høj grad har skyldtes de læste rapporter. Disse har tydeliggjort, at der er en lang række problematikker forbundet med det at være en elev med et handicap på en erhvervsskole. Det har været med til at skabe et billede af en manglende viden inden for området, hvorfor elever med handicap ofte kommer til at fremstå som værende anderledes fra de øvrige elever. Alligevel har vi efterfølgende måtte stille os kritiske over for dette perspektiv, da vi af fokusgruppens deltagere blev mødt af en positiv synsvinkel. I modsætning til rapporternes udlægning af, at elever med handicap i særlig

grad stigmatiseres, oplevede de ikke stigmatiseringen i så høj grad, som vi først antog. Dog får vi selvfølgelig ikke et generelt billede af erhvervsskolernes praksis, da fokusgruppen har haft fire deltagere fra samme skole. Det er derfor ikke et nuanceret billede, men i stedet blot et indblik i et praktikerperspektiv, som der ikke tidligere har været fremlagt i rapporterne. Alligevel er det stadig vigtigt at tage højde for det faktum, at det er de ansatte, der til daglig møder elever med psykisk handicap og hverken os eller de, som har udarbejdet rapporterne. Det er derfor essentielt at inddrage et praktikerperspektiv, hvis der ønskes en bred viden inden for dette område.

## 10. Diskussion af specialets pointer (fælles)

Følgende kapitel vil med et kritisk perspektiv diskutere flere af de pointer, der er blevet skrevet frem løbende i specialet. Det vil være pointer fra rapporterne, empiriproduktionen samt analyserne. Kapitlet vil være opdelt i tre mindre diskussioner, hvoraf den første vil diskutere Erhvervsskolelovens manglende perspektiv på handicap, den anden vil diskutere, hvorvidt stigmatisering er af negativ karakter, mens den tredje vil diskutere deltagerens kommunikation ud fra herskertechnikkerne.

### 10.1 Erhvervsskolelovens manglende handicapperspektiv (Stine)

Det blev i *Emnets politiske aktualitet*<sup>31</sup> pointeret, hvordan flere af de inddragende rapporter insinuerede, at erhvervsskolens ansatte er medansvarlige i stigmatiseringen af elever med psykisk handicap. Foruden dette insinuerede rapporterne, at det store frafald i gruppen af elever med psykisk handicap blandt andet skyldes manglende støtte fra underviserne. Særligt Institut for Menneskerettighedens (2020) rapport var med til at antyde ovenstående pointer grundet tal, der blandt andet viste et øget frafald blandt elever med handicap samt manglende hjælp til at finde lærepladser og vejledning om SPS. Samtidig antydede Dansk Handicap Forbunds rapport (2018), at stigmatisering ofte skyldes berøringsangst over for individer med handicap, hvilket ligeledes kunne udledes af fokusgruppen. Disse pointer er i og for sig diskuterbare, men særligt i samspil med FN's Handicapkonvention bliver de særligt problematiske. Det skyldes, at retten til lige uddannelse er beskyttet i konventionen, og idet Danmark har underskrevet den, er landets uddannelsesinstitutioner ligeså forpligtet til, i videst muligt omfang, at tilpasse uddannelserne, så de også omfavner elever med handicap. Med skildringen af konventionens forpligtelse følger en kritisk antagelse om, at erhvervsskolens ansatte ikke 'varetager' elever med psykisk handicap og deres behov, idet de på sin vis

---

<sup>31</sup> Jævnfør side 7.

negligerer FN's Handicapkonvention. Det kritisable er derfor, at rapporterne på sin vis indikerer, at erhvervsskolens ansatte er medansvarlige, hvis elever med handicap ikke føler sig ligeværdigt behandlet. Spørgsmålet er dog, hvorvidt de ansatte rent faktisk negligerer handicapkonventionen, eller det skyldes noget helt andet?

Fokusgruppen gav et alsidigt indblik i erhvervsskolens praksis, som rapporterne ikke tager højde for - herunder det faktum, at erhvervsskoler allerede er underlagt love, som de skal indrette sig efter. I rapporten fra Institut for Menneskerettigheder blev det pointeret, hvordan handicapkonventionens ret til inkluderende uddannelse ikke er indskrevet ind i Erhvervsskoleloven. Det er derimod kun lovens §29, der vedrører handicap, idet denne paragraf omhandler tildeling af støtte til elever, der har behov for specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand (Retsinformation, 2020). De resterende paragraffer henvender sig til de ordinære elever, hvilket til dels skyldes, at erhvervsskolen som institution de facto er en ordinær uddannelse. Spørgsmålet er dog om dette er reelt, da flere af paragrafferne gælder alle elever. Eksempelvis nævner §30, omkring fastholdelse af elever i uddannelse, ikke konkret noget om fastholdelse af elever med handicap (Ibid.). Som pointeret skal det dog ikke nødvendigvis opleves som stigmatiserende eller diskriminerende, da det af gode grunde ikke kun er elever med handicap, der skal fastholdes, men i stedet alle elevgrupper. Det kan derfor diskuteres, hvorvidt det er logisk, at der ikke er specifikke retningslinjer indskrevet omkring elever med handicap, da erhvervsskolerne har en ordinær rammesætning. Omvendt bør der på sin vis tages højde for elever med særlige behov, hvis erhvervsskolerne skal opfylde de retningslinjer, der er beskrevet i FN's Handicapkonvention. For hvis ikke disse er indskrevet, bliver det de ansattes egen opgave løbende at fortolke Erhvervsskolelovens paragraffer med et handicapvenligt perspektiv.

Ud fra ovenstående kan det diskuteres, hvorvidt rapporternes insinuation, omkring at erhvervsskolens ansatte bærer en del af skylden i stigmatiseringen af elever med psykisk handicap, overhovedet er reel. Det skyldes, at Erhvervsskolelovens paragraffer kun svagt berører handicap. Handicapkonventionens fremhævelse af nødvendigheden af at uddanne fagfolk i handicapbevidsthed er heller ikke indskrevet i Erhvervsskoleloven. Det er derfor kontradiktorisk at beskyldte de ansatte for manglende handicapbevidsthed, når de reelt ikke kender til handicapkonventionens retningslinjer, og af gode grunde derfor ikke kan levere passende og alternative kommunikationsmåder og -midler. Når det i Erhvervsskoleloven ikke er bekendtgjort, at ting som handicapbevidsthed og særtiltag er essentielle, så kan det umuligt være de ansattes skyld. For hvis ikke de ansatte er bevidste om dette, kan de vel ikke beskyldes for at udvise manglende støtte og samtidig være ansvarlige for et øget frafald blandt

elever med psykisk handicap? Denne uvidenhed og manglende handicapbevidsthed kan derimod medvirke til stigmatisering fra de ansattes side, hvis de ikke har kendskab til diagnoserne. For som Morten udtrykte i *Stigmatisering skyldes ofte uvidenhed*<sup>32</sup>, så kan manglende kendskab føre til fordomme grundet samfundets diagnosticeringstendens. Og som både rapporter og vores analyser har vist, så bunder en stor del af stigmatisering netop i uvidenhed og berøringsangst.

Rapporten fra Institut for Menneskerettigheder antydede ligeså, at erhvervsskolers ansatte ikke hjælper elever med handicap i deres søgen efter en læreplads. Dog bliver en vigtig pointe udeladt i rapporten, for i Erhvervsskolelovens §125 bliver det pointeret, at erhvervsskolen ikke skal hjælpe deres elever med at søge læreplads. Det er gældende for alle elever, da de selv skal søge læreplads grundet et krav om aktiv deltagelse i uddannelsesforløbet. De ansatte undgår derfor ikke bevidst at hjælpe elever med psykisk handicap. Faktum er, at der er et krav om, at elever selv skal stå for søgningen, og at der ikke bevilges tilskud til særlig støtte i forbindelse med søgningen af læreplads (Undervisningsministeriet et al., 2019: 9). Ydermere antydede rapporten, at mange elever ikke vejledes i SPS på erhvervsskolerne. Dog kan det diskuteres, hvorvidt dette egentlig er reelt. Som beskrevet i *Emnets politiske aktualitet*<sup>33</sup> er antallet af elever på erhvervsskoler, der modtager SPS, steget fra ca. 5 pct. til 12 pct. på seks år - og dette til trods for en lavere elevbestand. Tallene tyder derimod på, at erhvervsskolers ansatte allerede gør en stor indsats for at imødekomme elever med udfordringer.

Dog er det ikke kun Erhvervsskolelovens rammesætning, som bliver en hæmsko for handicapvenlige initiativer. I *Superaddressees og ansvarsspålæggelse*<sup>34</sup> fremgår det, at reformer har medført løbende nedskæringer på flere uddannelsesområder. Det kan have betydet, at færre ressourcer afsættes til vejledning. Igen er det kritisabelt at beskyldes de ansatte, da de blot efterlever de krav, som de er blevet pålagt. Det kan derfor syne svært at forene FN's Handicapkonventions retningslinjer med erhvervsskolernes praksis grundet deres faste og specifikke rammer samt strukturer. Det kan diskuteres, hvorvidt problemet ikke skyldes retningslinjerne og det manglende samspil mellem Erhvervsskoleloven samt FN's Handicapkonvention. For hvis ikke relevante retningslinjer fra handicapkonventionen indskrives i Erhvervsskoleloven, kan det forringe støtten til elever. Det manglende samspil

---

<sup>32</sup> Jævnfør side 34.

<sup>33</sup> Jævnfør side 5.

<sup>34</sup> Jævnfør side 45.

bliver derfor til en negativ faktor for en vedblivende stigmatisering og negligering af elever med handicap.

## 10.2 Er stigmatisering nødvendigvis af negativ karakter? (Stine)

Som det kan udledes af ovenstående afsnit, fremmes der i rapporter en pointe om, at elever med psykisk handicap stigmatiseres på erhvervsuddannelserne og samtidig, at de ansatte bærer en del af skylden. I *Erhvervsskolens funktioner og sprogbrug stigmatiserer*<sup>35</sup> blev det analyseret frem, at elever med handicap allerede mødes af den første stigmatisering i deres uddannelsesforløb ved påbegyndelsen af deres erhvervsuddannelse. Det skyldes en ny sorteringsmekanisme, der sorterer elever med psykosociale vanskeligheder, herunder handicap, i uddannelsessystemet. Denne sortering kan anses som værende kritisabel, da den er med til at stigmatisere og diskriminere gruppen som værende anderledes. Det kan muligvis bidrage til, at uddannelsesinstitutioners ansatte samt de øvrige elever vægter den tilsyneladende sociale identitet højere end den faktiske blandt de stigmatiserede elever.

Dog kunne det udledes af *Uddannelsesmæssige sorteringsmekanismer*<sup>36</sup>, at det ikke kun er psykosociale vanskeligheder, der er med til at sortere elever i uddannelsessystemet. Også sorteringsmekanismer som klasse, køn og etnicitet medvirker til sortering af en gruppe elever, hvilket medfører en stor grad af individualisering. Som det blev analyseret i førnævnte analyseafsnit, har erhvervsskoler både en kvalificerings- og socialiseringsfunktion, hvilket ifølge fokusgruppens deltagere medfører, at de ansatte skal påtage sig en vurderende og opdragende rolle. Spørgsmålet er derfor, om der med en vurderende rolle ikke altid vil følge en grad af sortering og dertilhørende stigmatisering? For rollen som vurderende indebærer jo netop, at de ansatte skal gå ind og vurdere hver enkelt elev og dennes behov. Med vurderingen vil der unægteligt følge en individualisering af eleverne, og hertil er spørgsmålet, hvorvidt det overhovedet er muligt at undgå en individualisering af elever i uddannelsessystemet? Det kan være svært at undgå, hvis uddannelsesinstitutionerne samtidig har til opgave at imødekomme eleverne. Som præsenteret i *Emnets politiske aktualitet*<sup>37</sup> står der i FN's Handicapkonvention beskrevet, hvordan det ligeså er uddannelsesinstitutionernes opgave at tilpasse uddannelserne, så de imødekommer elever med handicap, så vidt det er muligt. Hvis elever derfor ikke individualiseres, og de ansatte ikke vurderer hver enkelt elev, hvordan skal uddannelsesinstitutionerne så overhovedet kunne

---

<sup>35</sup> Jævnfør side 30.

<sup>36</sup> Jævnfør side 13.

<sup>37</sup> Jævnfør side 6.

gøres opmærksomme på eleverns særlige behov og dermed få muligheden for at tilpasse uddannelsen?

Som beskrevet i *Stigmatisering skyldes ofte uvidenhed*<sup>38</sup> udtrykte Morten nødvendigheden af at sortere og individualisere elever, hvis de ansatte skal blive bevidste omkring eleverns særlige behov. Kun herigennem kan ansatte på erhvervsskoler hjælpe elever på bedste vis med at kompensere for de udfordringer, der kan være forbundet med eleverns handicap. Det er særlig vigtigt, da rapporten fra Institut for Menneskerettigheder blandt andet fremhævede, at en stor del af elever med handicap slet ikke er bevidste om de kompenserende muligheder, der findes. Det er derfor af særlig væsentlig betydning, at erhvervsskoler ansatte kan vejlede elever i disse muligheder, hvis de skal kunne komme bedst muligt gennem deres uddannelsesforløb. Som Morten tydeliggjorde, er det vigtigt at erkende, at ingen elever er ens, hvorfor en individualisering af elever er nødvendig. Med en individualisering af elever kan der følge en stigmatisering, da nogle elever vil afvige grundet andre behov, men som det kan udledes af Mortens udsagn, så er denne form for stigmatisering ikke nødvendigvis altid af negativ karakter. Det skyldes, at en erkendelse af at differere fra normen, og have brug for særlige kompenserende støttemidler, ikke nødvendigvis er negativt.

Udsagnet rejser ydermere spørgsmålet om, hvorvidt et stigma nødvendigvis vil blive anset som en miskrediterende egenskab. For blot fordi en elev har et handicap, er det ikke ensbetydende med, at eleven er mindre intelligent. De har muligvis helt andre intelligenser, som kan blive fordelagtige, hvis blot erhvervsskoler ansatte har øje for disse og støtter eleven. Hvis ikke de ansatte har dette, kan de muligvis føre til en øget selvstigmatisering hos den pågældende elev. Som beskrevet i *Selvstigmatisering blandt elever*<sup>39</sup> medfører individualisering og stigmatisering unægteligt eksklusionsmekanismer. Hvis ansatte derfor ikke er bevidste omkring eleverns udfordringer og kan være behjælpelige med kompensering, kan det resultere i, at elever føler en stor grad af eksklusion. Denne eksklusion kan på sigt ligeså føre til en selvstigmatisering hos elever, da det vil være en måde, hvorpå elever kan kompensere for den eksklusion, som disse er udsat for. Det er derfor endnu en gang vigtigt at pointere, hvor essentielt det er, at erhvervsskolerne giver de ansatte mulighed for at få adgang til materialer omkring handicapbevidsthed. For hvis ikke dette sker, så kan elever ikke blot opleve udefrakommende stigmatisering, men ligeså ende med at stigmatisere sig selv.

---

<sup>38</sup> Jævnfør side 35.

<sup>39</sup> Jævnfør side 39.



Dog var en af pointerne i *Uklarhed om underviserens faglige rolle*<sup>40</sup>, at der ofte forventes alt for meget af undervisere. Som Nathalie forklarede, var der på sin vis en forventning til dem om både at være kompetente undervisere, men ligeså eksperter i handicap. Spørgsmålet er derfor om erhvervsskolens funktioner er med til at lægge dette yderligere pres på undviserne? For hvis der med funktionerne følger en vurderende rolle, og dermed individualisering, så bevæger undvisernes faglige roller sig på sin vis hen i en anden position end oprindeligt forventet. Når undviserne tilmed ikke får den nødvendige adgang til kurser eller andet informationsmateriale, der kan gøre dem handicapbevidste, så bliver forventningerne muligvis uklare.

For skal man som undviser, uden adgang til materiale om handicap, selv påtage sig et ansvar om at opsøge materiale for at kunne leve op til et underliggende krav om at kunne støtte elevers særlige behov? Eller skal undviserne negligere elevers forskelligheder og blot fokusere på den faglige del af undvisningen? Hvis uddannelsesinstitutionerne skal tilpasses elever med handicap, må det ligeså være nødvendigt at uddanne undvisere i handicapbevidsthed, så de netop ved, hvad der skal kompenseres for, når elever med handicap indgår som en del af klassen. Erhvervsskoler forventer med stor sandsynlighed ikke, at undvisere og studievejledere selv opsøger materiale, men hvis ikke skoler selv stiller dette til rådighed, så har de ansatte muligvis ikke et andet valg, hvis de ønsker at støtte elever med handicap. Det kan derfor opleves som en svær balance for undvisere, når de føler sig nødsaget til at vægte, hvad de skal være eksperter i.

### 10.3 Latterliggørelse bidrager til stigmatisering (Tanya)

I *Polyfonisk refleksiv analyse*<sup>41</sup> blev det analyseret, at deltageres dialog bar præg af at være konsensusdrevet. Det har haft den betydning, at konflikter var nærmest ikke eksisterende, hvilket er diskuterbart. For spørgsmålet er netop, hvorvidt deltageres dialog omkring elever med psykisk handicap blot er blevet fremstillet som et 'glansbillede' og dermed ikke er en reel præsentation af virkeligheden. Overordnet kunne det udledes af afsnittet, at deltagerne gjorde brug af alle Bakhtins dialogiske begreber, og herigennem formåede at have en reel dialog. Dog blev alle begreberne ligeså anvendt mere eller mindre miskrediterende. Meget diskret formåede de at fremme deres egen position som værende inkluderende og altomfavnende, mens de miskrediterede dominerende samfundsdiskurser samt specifikke aktører, såsom elevers forældre samt kommunernes sagsbehandlere. Med deres demoralisering af andre

---

<sup>40</sup> Jævnfør side 35-37.

<sup>41</sup> Jævnfør side 42.

undlod de dermed at tage et medansvar for deres praksis; men derimod højne dem selv som højt moraliserbare.

Som pointeret i *Deltagernes brug af herskertechnikker i kommunikationen*<sup>42</sup> gjorde flere af deltagerne brug af herskertechnikker, hvilke blandt andet kom til syne i deres måde at omtale andre aktører. Disse teknikker anvendes som en form for social manipulation af en dominerende gruppe, hvis formål er at fastholde sig selv i en særlig god hierarkisk position. Spørgsmålet er dog, hvorvidt deltagerne var bevidste om deres brug af herskertechnikker i dialogen? De har højst sandsynligt gjort det lettere ubevidst, på trods af at det tydeligt fremgår af transskriberingen. Særligt deltagernes sprogbetoning var præget af herskertechnikker, når de kommunikerede om elever, der selvstigmatiserer. Som beskrevet i *Selvstigmatisering blandt elever*<sup>43</sup> kan selvstigmatisering være elevens måde at kompensere for de eksklusionsmekanismer, som der kan følge med det at have et stigma. Det kan derfor anses som værende kritisabelt, at deltagerne er lettere nedladende, når de kommunikerer om denne gruppe af elever. I *Superaddressees og ansvarspåleggelse*<sup>44</sup> kan der ligeså tydes herskertechnikker, når Henning og Morten omtaler, hvordan nogle forældre kræver særbehandling af deres børn. Her var herskertechnikkerne tydelige i form af latterliggørelse i tonelejet, når forældrenes krav blev eksemplificeret, hvilket tilmed var medvirkende til at højne deltagerne.

Dog er spørgsmålet, hvorvidt denne grad af latterliggørelse ikke netop bidrager til en stigmatisering af elever med psykisk handicap? For hvis ansatte omtaler deres ønsker om særlige hensyn på en nedværdigende måde, tyder det ikke just på en imødekommelse over for disse behov. Dog skal det pointeres, at deltagerne ikke var nedværdigende omkring elevens behov for særlig hensyntagen, men i stedet forældre, der var særligt beskyttende og ønskede særbehandling. Dette kan de have fundet særligt kritisabelt, da elever med et psykisk handicap selv har valgt at indgå i en ordinær ramme. Som det kan udledes af *Selvstigmatisering blandt elever*<sup>45</sup>, må elever derfor selv vurdere, hvorvidt de kan klare denne uddannelse. Som det påpeges i afsnittet, ved elever allerede ved uddannelses påbegyndelse, at de indgår i en ordinær uddannelsesramme, hvorfor de ikke kan stille krav til særbehandling.

---

<sup>42</sup> Jævnfør side 50.

<sup>43</sup> Jævnfør side 39.

<sup>44</sup> Jævnfør side 46.

<sup>45</sup> Jævnfør side 37.

Dog er fokusgruppens deltagere bekendte med, at nogle elever har brug for særlige hensyn, hvorfor det kun er forældre og elever, der kræver en *særlig* grad af særbehandling, som de er kritiske overfor. Alligevel er denne kritik medvirkende til at bidrage til en stigmatisering af elever med psykisk handicap - også selvom det ikke nødvendigvis er alle elever med særlige behov, som deltagerne rejser en kritik overfor. Det er derfor afgørende, at erhvervsskoler ansatte selv er bevidste om, hvor meget de selv kan bidrage til stigmatiseringen gennem deres sprog og toneleje, hvis de ønsker, at der skal ske en social forandring på handicapområdet. Hvis ikke dette gør sig gældende, vil de ansatte i stedet være med til at fastholde elever med psykisk handicap i en uhensigtsmæssig position.

## 11. Konklusion (fælles)

I dette speciale har vi med et pædagogisk og kommunikativt perspektiv undersøgt det aktuelle handicappolitiske område ved at tage udgangspunkt i en erhvervsskole og et udpluk af de ansattes praksishåndtering af elever med psykisk handicap. Som tidligere nævnt er interessen for at undersøge dette felt opstået på baggrund af et manglende praktikerperspektiv i nyere rapporter samt en underliggende pointe om, at ansatte på erhvervsskoler, gennem deres praksis, er medvirkende til en stigmatisering af elever med psykisk handicap. På baggrund af denne interesse har specialets problemformulering været følgende:

*Hvordan bidrager erhvervsskoler til stigmatisering af elever med psykisk handicap gennem måden, hvorpå de ansatte kommunikerer herom?*

Vi kan konkludere, at erhvervsskoler på sin vis bidrager til en stigmatisering af elever med psykisk handicap. Disse elever mødes allerede ved påbegyndelsen af deres erhvervsuddannelse med stigmatisering grundet en ny sorteringsmekanisme i uddannelsessystemet, der sorterer elever med psykosociale vanskeligheder; herunder handicap. Med denne sortering, og erhvervsskolens kvalificerende og socialiserende funktioner, følger en individualisering af eleverne. Hvor sorteringsmekanismen primært individualiserer elever grundet deres handicap, individualiserer erhvervsskolens funktioner alle elever grundet en vurderende rolle. Fokusgruppen har belyst, at sortering og individualisering af elever er nødvendigt, på trods af at det kan føre en stigmatisering med sig. Det skyldes, at en erkendelse af at differere fra normen kan gøre de ansatte bevidste om elevers særlige behov, hvilket kan give dem mulighed for at hjælpe elever med at kompensere for de udfordringer, der kan være forbundet med et handicap. Vi har samtidig kunnet konkludere, at de ansatte skal have adgang til materialer omkring handicapbevidsthed, hvis de skal kunne støtte elever på bedste vis. Fokusgruppen har vist, at det ikke er alle erhvervsskoler, der har

denne adgang, hvilket for deltagerne blev anset som problematisk, da et manglende kendskab til handicap kan føre til fordomme og berøringsangst. Adgang til materialer om handicapbevidsthed er derfor essentiel, hvis stigmatisering af elever med psykisk handicap skal nedbringes på erhvervsskoler.

Foruden dette har vi kunnet konkludere, at erhvervsskoler bidrager til stigmatisering gennem de ansattes praksis og dialog. På trods af fokusgruppens generelt meget reflektive måde at omtale elever med psykisk handicap bar flere steder i dialogen præg af stigmatisering. Deltagerne moraliserede dem selv som rummelige og ikkestigmatiserende, men demoraliserede, latterliggjorde og stereotypificerede på samme tid udefrakommende aktører; herunder elever med psykisk handicap. Et nedværdigende sprog samt toneleje medvirker derfor til stigmatisering, hvorfor en bevidsthed om dette er afgørende, hvis der ønskes en social forandring på handicapområdet, hvor stigmatisering ikke i samme grad er eksisterende.

Overordnet har vi derfor kunnet konkludere, at der er forskellige faktorer, der kan bidrage til stigmatisering af elever med psykisk handicap på erhvervsskoler. Både samfundsskabte sorteringsmekanismer, erhvervsskolens funktioner samt de ansattes kommunikation omkring gruppen af elever med psykisk handicap kan være medvirkende til at stigmatisere. Ligeså kan manglende information omkring handicapbevidsthed føre til fordomme og berøringsangst. Hvis stigmatisering af elever med psykisk handicap derfor skal kunne nedbringes på erhvervsskoler, er det nødvendigt at øge de ansattes handicapbevidsthed og samtidig være opmærksom på den konsekvens, som et nedladende sprog og toneleje kan have i forhold til stigmatisering. Vores fokusgruppe har dermed været medvirkende til at give et indblik i måder, hvorpå erhvervsskoler og deres ansatte kan stigmatisere elever med psykisk handicap.

## 12. Litteraturliste

Alston, Chevette (2020): Psychological Disability: Definition & Concept. Link:

<https://study.com/academy/lesson/psychological-disability-definition-lesson-quiz.html> (lokaliseret 07.04.20).

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2019): Mange unge med handicap får ikke en ungdomsuddannelse. Link: [https://hoeforeningen.dk/media/216204/ae\\_mange-unge-med-handicap-faar-ikke-en-ungdomsuddannelse.pdf](https://hoeforeningen.dk/media/216204/ae_mange-unge-med-handicap-faar-ikke-en-ungdomsuddannelse.pdf) (lokaliseret 07.04.20).

Bakhtin, Mikhail (1984a): "Appendix II" i *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Mik University of Minnesota Press, Minneapolis, s. 283-302.

Bakhtin, Mikhail (1984b): "Discourse in Dostoevsky" i *Problems of Dostoevsky's Poetics*. University of Minnesota Press, Minneapolis, s. 181-204.

Bakhtin, Mikhail (1981): "The discourse in the novel" i *The Dialogic Imagination. Four Essays of C. Emerson & M. Holquist* (trans). Austin and London: University of Texas Press, s. 259-285.

Bakhtin, Mikhail (1986a): "The Problem in Speech Genres" i *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press, Austin, s. 60-120.

Bakhtin, Mikhail (1986b): "The Problem of the Text in Linguistics, Philology, and the Human Sciences. An Experiment in Philosophical Analysis" i *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press, Austin, s. 103-131.

Baxter, Judith (2014): "Bakhtin's Theories of Double-voiced Discourse" i *Double-voicing at Work. Power, Gender and Linguistic Expertise*. Palgrave Macmillan, Basingstoke, s. 23-41.

Baxter, Leslie A. (2006): "Communication as dialogue" i *Communication as ... Perspectives on Theory*. Gregory Shepherd, Jeffrey St. John & Ted Stripdhass (eds). SAGE, London, s. 101-109.

Boydell, Nicola et al. (2014): Avoiding Pitfalls and Realising Opportunities: Reflecting on Issues of Sampling and Recruitment for Online Focus Groups, University of Alberta, s. 206-223.

Bækbøl, Marianne (2018): "Diagnoseudfordrerne. Interview med Svend Brinkmann og Anders Petersen" i *Rusmidler og overgange*. Udgange af Stof 31, s. 33-71. Link: [https://psy.au.dk/fileadmin/CRF/STOF/STOF\\_pdf\\_er/STOF\\_nr.\\_31/STOF\\_NR\\_31.pdf](https://psy.au.dk/fileadmin/CRF/STOF/STOF_pdf_er/STOF_nr._31/STOF_NR_31.pdf) (lokaliseret 11.05.20).

Danmarks Evalueringsinstitut (2019a): Evaluering af specialpædagogisk støtte på ungdomsuddannelserne. En registeranalyse. Link: [https://www.eva.dk/sites/eva/files/2019-03/Rapport\\_SPS\\_final\\_tilg%C3%A6ngelig.pdf](https://www.eva.dk/sites/eva/files/2019-03/Rapport_SPS_final_tilg%C3%A6ngelig.pdf) (lokaliseret 01.03.20).

Danmarks Evalueringsinstitut (2019b): Køn og uddannelsesvalg i 9. klasse. Link: [https://www.eva.dk/sites/eva/files/2019-11/Rapport\\_K%C3%B8n-og-uddannelsesvalg-i-9.%20klasse.pdf](https://www.eva.dk/sites/eva/files/2019-11/Rapport_K%C3%B8n-og-uddannelsesvalg-i-9.%20klasse.pdf) (lokaliseret 20.04.20).

Dansk Handicap Forbund (2018): Fjern barriererne. En undersøgelse af barrierer for inklusion af mennesker med bevægelseshandicap på arbejdsmarkedet. Link: [https://danskhandicapforbund.dk/files/5815/1567/8254/Fjern\\_Barriererne\\_FINAL\\_lowres.pdf](https://danskhandicapforbund.dk/files/5815/1567/8254/Fjern_Barriererne_FINAL_lowres.pdf) (lokaliseret 20.03.20).

Davis, Lennard, J. (2013): *The Disability Studies Reader*. Taylor and Francis, London, s. 150-156.

Det Centrale Handicapråd (2016): Viden om holdninger og handicap. Link: <https://viden.sl.dk/media/8323/viden-om-holdninger-og-handicap.pdf> (lokaliseret 11.03.20).

Frølund, Lisbeth (2013): "Dialogical Ethics and Reflections on Unfinalizability. An Analysis of Dissenting Voices in a Film Contest Study" i *Knowledge and Power in Collaborative Research. A Reflexive Approach* af Louise Phillips et al. Routledge, London og New York, s. 171-190.

Gergen, Kenneth J. (2003): "Knowledge as Socially Constructed" i *Social Construction - A reader*. SAGE, s. 15-17.

Gergen, Kenneth J. (2010): En invitation til social konstruktion. Mindspace, s. 13-25.

Gergen, Mary & Gergen, Kenneth J. (2005): *Social Konstruktion - Ind i samtalen*. Dansk Psykologisk Forlag, Aarhus.

Goffman, Erving (2010): *Stigma. Om afvigerens sociale identitet*. Samfundslitteratur.

Halkier, Bente (2016): *Fokusgrupper*. Samfundslitteratur.

Hüttel, Hans (2020): Noget om herskertechnikker. Link: <http://www.hanshuttel.dk/wordpress/wp-content/uploads/2015/12/hersker-print-2-900x1273.jpg> (lokaliseret 26.05.20).

Institut for Menneskerettigheder (2020a): *Handicapkonventionen. FN's Konvention om Rettigheder for Personer med Handicap*. Link: <https://menneskeret.dk/fns-konvention-rettigheder-personer-handicap-handicapkonventionen#Artikel%201> (lokaliseret 26.02.20).

Institut for Menneskerettigheder (2020b): Ligebehandling af elever med handicap på erhvervsskoler.  
Link:[https://menneskeret.dk/sites/menneskeret.dk/files/media/dokumenter/udgivelser/ligebehandling\\_2020/rapport\\_eleverhandicap\\_final.pdf](https://menneskeret.dk/sites/menneskeret.dk/files/media/dokumenter/udgivelser/ligebehandling_2020/rapport_eleverhandicap_final.pdf) (lokaliseret 10.03.20).

Jacobsen, Jan F. (2002): "Del 1" i *Formidlingsetik - Bidrag til en etik om strategisk kommunikation*. Roskilde Universitetsforlag, s. 22, 41, 69.

Jacobsen, Michael H. & Kristiansen, Søren (2010): "De ødelagte identiteters sociologi" i *Stigma. Om afvigerens sociale identitet* af Erving Goffman. Samfundslitteratur, s. 7-40.

Jakobsen, Vibeke & Liversage, Anika (2010): Køn og etnicitet i uddannelsessystemet. Litteraturstudier og registerdata. Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, København. Link: <https://www.vive.dk/media/pure/4332/272916> (lokaliseret 20.04.20).

Larsen, Lene et al. (2020): "Asynkronitet og sortering i et accelereret uddannelsessystem" i *Nye tider på universitetet. Pædagogik mellem lyst og nødvendighed*. Udgave af Dansk Pædagogisk Tidsskrift 20(1), s. 35-48. Link: [https://dpt.dk/wp-content/uploads/2020/03/DpT\\_1\\_20\\_final.pdf](https://dpt.dk/wp-content/uploads/2020/03/DpT_1_20_final.pdf) (lokaliseret 20.04.20).

Larsen, Lene (2012): "Når uddannelse bliver til socialt arbejde". Udgave af *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* (1), s. 30-38.

Malterud, Kirsti (2004): *Kvalitative metoder i medisinsk forskning - en innføring*. Oslo Tano Aschehoug, Oslo, s. 79-82.

Malterud, Kirsti (2018): "Systematisk tekstkondensering. En pragmatisk metode for tværgående tematisk analyse av kvalitative data" i *Kvalitative analysemetoder i sundhedsforskning* af Frederik Alkier Gildberg og Lise Hounsgaard, s. 115-134.

Nordentoft, Helle Merete & Olesen, Birgitte Ravn (2014): "Dialogisk teori og kommunikation" i *Kommunikation i kontekst*. Munksgaard, København, s. 97-123.

Olesen, Birgitte Ravn et al. (2018): *Dialog og samskabelse: metoder til en reflektiv praksis*. Akademisk Forlag, København.

Olesen, Henning S. (2011): Uddannelse. Samfundsmæssig menneskeproduktion i *Sociologi - en grundbog til et fag* af Heine Andersen. Hans Reitzels Forlag, København, s. 197-233.

Pearce, Kimberly & Pearce, W. Barnett (2001): "The Public Dialogue Consortium's School-Wide Dialogue Process: A Communication Approach to Develop Citizenship Skills and Enhance School Climate" i *Communication Theory Volume 11*, s. 105-123.

Phillips, Louise J. (2011a): "Med forskel som forandringskraft: en introduktion til dialogisk kommunikationsteori" i *Metateori til kommunikation* af Almlund, Pernille & Andersen, Nina B. Hans Reitzels Forlag, København.

Phillips, Louise J. (2011b): *The promise of dialogue. The dialogic turn in the production and communication of knowledge*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company, kap. 1-5.

Retsinformation (2020): Bekendtgørelse af lov om erhvervsuddannelser. Link:  
<https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2020/51> (lokaliseret 05.05.20)

Social- og Indenrigsministeriet (2019): Socialpolitisk Redegørelse 2019, København. Link:  
<https://handicap.dk/sites/handicap.dk/files/media/document/Socialpolitisk%20Redeg%C3%B8relse%202019.pdf> (lokaliseret 06.02.20).

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2019): Retfærdig retning for Danmark. Politisk forståelse mellem Socialdemokratiet, Radikale Venstre, SF og Enhedslisten. Link:  
[https://ufm.dk/ministeriet/regeringsgrundlag-vision-og-strategier/regeringen-mette-frederiksen-forstaelsespapir/retfaerdig-retning-for-danmark\\_2019-06-25\\_endelig.pdf](https://ufm.dk/ministeriet/regeringsgrundlag-vision-og-strategier/regeringen-mette-frederiksen-forstaelsespapir/retfaerdig-retning-for-danmark_2019-06-25_endelig.pdf) (lokaliseret 01.03.20).

Undervisningsministeriet, Beskæftigelsesministeriet og Uddannelses- og Forskningsministeriet (2019): Afdækning af vilkår for personer med handicap i erhvervsuddannelserne. Link:  
<https://www.ft.dk/samling/20181/almdel/BEU/bilag/216/2014365.pdf> (lokaliseret 21.03.20).

Wichmann, Mette et al. (2018): "Dialogisk evaluering som metode til samskabelse i et produktionsteam" i *Dialog og Samskabelse. Metoder til en reflektiv praksis* af Olesen, Birgitte R. et al., s. 141-164.

Wendell, Susan (1996): "The Social Construction of Disability" i *The Rejected Body*. Routledge, New York. Links, s.35-59.