

De unge autisters kamp for anerkendelse

- **En undersøgelse af deltagelsesmulighederne for unge med autisme og lignende støttebehov på uddannelsesområdet**

Beck, Sune

Publication date: 2020

Citation fra den publicerede version (APA) Beck, S., 2020: *De unge autisters kamp for anerkendelse*

De unge autisters kamp for anerkendelse

Udarbejdet af Sune Beck Cand.Soc. i sociologi og socialt arbejde

Indhold

Resume	5
Forord	6
Tak	7
En kursits personlige historie	8
Kapitel 1: Baggrund for undersøgelsen, Videnstendenser indenfor feltet, Problemstilling og undersøgelsesspørgsmål.....	9
1.1. Baggrund for undersøgelsen.....	9
1.2. Videnstendenser indenfor feltet.....	11
1.3. Problemstilling og undersøgelsesspørgsmål	16
2.0. Præsentation af HF INKLUSION og målgruppen	17
2.1. KVUC og HF INKLUSIONS overordnede strategi.....	17
2.2. Visitation til uddannelsen	19
2.3. HF INKLUSIONS opbygning og struktur.....	19
2.4. Målgruppen	20
2.5. En almindelig dag på HF INKLUSION	23
2.6. Sociale aktiviteter på HF INKLUSION	24
2.7. Kursistrådet.....	25
Kapitel 3: Metode og empiri	25
3.1. En forstående og fortolkende tilgang til feltet	26
3.2. Forforståelser og erkendelsesstruktur	28
3.3. Metodernes samspil - en abduktiv tilgang	29
3.4. Valg af det kvalitative semistrukturerede forskningsinterview.....	30
3.4.1. Udvælgelse af informanter	31
3.4.2. Udførelse af interviews.....	32
3.4.3. Kvalitetssikring af interviews	33
3.5. Fokusgruppeinterview.....	34
3.5.1. Facilitering af en fokusgruppe.....	35
3.5.2. Selektion af deltagere til fokusgrupperne	36
3.5.3. Udførelse af fokusgruppeinterviews	36
3.5.4. Kvalitetssikring af fokusgruppeinterviewene.....	37
3.6. Forskningsetiske overvejelser.....	38
3.7. Validitet, reliabilitet og transparens.....	40

3.8. Analysestrategiske overvejelser.....	41
3.8.1. Meningskodning og meningskondensering	41
3.8.2. Analysekategorier og tilgange.....	42
Kapitel 4: Teori	44
4.1. Axel Honneths teori om individets behov for anerkendelse.....	44
4.2. Aaron Antonovskys teori om oplevelse af sammenhæng.....	46
Kapitel 5: Analyse af Hverdagen på HF INKLUSION	49
5.1. En almindelig dag på HF INKLUSION og lektiebånd	49
5.2. Aktiviteter på HF INKLUSION	54
5.3. Kursistrådet.....	57
5.3.1. Delkonklusion.....	62
Kapitel 6: Analyse af kursisternes baggrund og motiver for at søge ind på HF INKLUSION.....	64
6.1. Kursisternes oplevelser med tidligere ungdomsuddannelser og det ordinære uddannelsessystem...64	
6.2. Kursisternes forskellige motiver for at søge ind på HF INKLUSION.....	70
6.2.1. Delkonklusion.....	72
Kapitel 7: Analyse af HF INKLUSIONs pædagogiske tilgang og kursisternes relation til væsentlige aktører på uddannelsen.....	73
7.1. En relationel pædagogisk tilgang	74
7.2. Kursisternes relation til mentorerne.....	75
7.3. Kursisternes relation til lærerne	88
7.4. Kursisternes relation til studentermedhjælperne og SPS	94
7.5. Kursisternes relation til studievejledningen	98
7.6. Kursisternes forhold til hinanden.....	102
7.6.1. Delkonklusion.....	106
Kapitel 8: Analyse af samarbejdet med kommune og sagsbehandler.....	110
8.1. Samarbejdet med kommune og sagsbehandler	110
8.1.1. Delkonklusion.....	116
Kapitel 9: Analyse af kursisternes udbytte af forløbet på HF INKLUSION.....	116
9.1. Faglige og sociale kompetencer	117
9.2. Drømme og visioner for fremtiden	121
9.3. Barriere for anerkendelse.....	123
9.3.1. Delkonklusion.....	128
Kapitel 10: Konklusion	130

Litteraturliste.....	140
Bilag	150
Bilag 1: Interviewguide til interview med kursisterne	150
Bilag2: Interviewguide og diskussionspunkter til fokusgruppeinterview med mentorerne	154
Bilag 3: Interviewguide og diskussionspunkter til fokusgruppeinterview med lærerne	155
Bilag 4: Interviewguide til interview med studievejlederne.....	157
Bilag 5: Interviewguide til interview med Studentermedhjælperne	159
Bilag 6: Interviewguide til interview med lærer	161

Resume

Baggrunden for denne undersøgelse er at undersøge, hvilke erfaringer unge med en autismediagnose og lignende støttebehov har med deres tidligere ungdomsuddannelser samt folkeskoler, og hvorledes deres tre-årige forløb på HF INKLUSION, kan være med til at forbedre deres deltagelsesmuligheder i samfundet.

Eksisterende forskning indenfor området viser, at de unge lider en række sociale nederlag i mødet med deres tidligere ungdomsuddannelser, og at de har svært ved at passe ind i det ordinære uddannelsessystems rammer og strukturer. Desuden viser forskningen også, at de unge oftere dropper ud af de uddannelser, som de påbegynder sammenlignet med andre unge.

Derfor satte jeg mig for at undersøge, de unges oplevelser med deres tidligere ungdomsuddannelser, og hvad de får ud af deres forløb på uddannelsen HF INKLUSION på KVUC, som er en ordinær HF-uddannelse, hvor de unge kan få støtte og kompensation ift. de udfordringer, som de har. Derudover, har det også været intentionen med undersøgelsen at undersøge, hvordan de unge via en positiv relation til de fagprofessionelle på uddannelsen, kan få vendt deres situation til det bedre. For at kunne få undersøgt disse tendenser nærmere, valgte jeg at anvende kvalitative metoder i form af semistrukturerede kvalitative interviews med ti kursister på uddannelsen, to studievejledere, en lærer, to studentermedhjælpere og fokusgruppeinterviews med de unges lærere og mentorer.

De kvalitative metoder har været behjælpelige til at få et dybdegående blik på, hvorledes HF INKLUSIONs rammer og tiltag kan bidrage til at forbedre kursisternes deltagelsesmuligheder i samfundet. Den indsamlede empiri vil blive analyseret vha. sociologen Axel Honneths "anerkendelsesteori", for at forstå de unges nederlagserfaringer på deres tidligere uddannelser nærmere, men også hvordan, at de på HF INKLUSION kan få vendt disse nederlag til det bedre. Sociologen Aaron Antonovskys teori om "oplevelse af sammenhæng", anvendes til at belyse, hvordan de unge kan få forbedret deres mestringskompetencer og evner til at håndtere de udfordringer, som de møder i hverdagen undervejs i deres forløb på HF INKLUSION.

Baseret på projektets analyser kan det konkluderes, at kursisterne lider en række sociale nederlag på deres tidligere ungdomsuddannelser. Her er det særligt udfordringer med at agere i det sociale, mobning og rammerne på deres tidligere uddannelser, som de ikke har kunnet trives i. Dette

motiverer dem til at søge om optagelse på HF INKLUSION. Dog er det ikke det eneste motiv, da flere forskellige faktorer spiller sammen på dynamisk vis. Hvor både det at stedet har en ramme med mentorstøtte, det at kursisterne starter i en klasse med andre autister, rammen med fokus på få fag, og det forhold at stedet har en række forholdsregler gør, at de er motiverede til at søge ind på uddannelsen.

Ydermere har det også vist sig, at kursisterne gennem deres møde med mentorer, lærere, studentermedhjælpere, studievejledning og medkursister, opnår en positiv oplevelse af anerkendelse. Det giver dem en række faglige og sociale kompetencer, som gør, at de kan mestre og håndtere deres hverdagsliv og dets udfordringer.

Forord

Dette forskningsprojekt er skrevet til de unge med autisme og lignende støttebehov, som til hverdag læser og studerer på forskellige uddannelser og til de fagprofessionelle, som beskæftiger sig med området. Der er ikke lavet mange undersøgelser og meget forskning, som beskæftiger sig med unge med autisme og lignende udfordrings oplevelser af folkeskolerne samt ungdomsuddannelserne, og hvorledes de udfordringer, som de møder kan overkommes.

På mange måder lider denne gruppe af unge en række nederlag i det ordinære uddannelsessystem, og de får ikke meget opmærksomhed i offentligheden. Selvom de fleste af os efterhånden kender til de mange udfordringer, som denne gruppe af unge kæmper med, så møder langt de fleste af os måske kun disse unge en sjælden gang imellem. Dermed forsøger denne undersøgelse at bidrage til at kvalificere indsatsen for unge med autisme og lignende støttebehov, så deres oplevelser og erfaringer kan komme frem i offentlighedens lys.

Derudover ønsker jeg i denne rapport at være bevidst om egen position, da det kan udgøre en både bevidst og ubevidst opfattelse af genstandsfeltet. Først og fremmest er det relevant at fremhæve, at jeg selv har studeret sociologi, sundhedsfremme, socialvidenskab og socialt arbejde. Dette har givet mig forskellige teoretiske tilgange til fænomener som trivsel og inklusion. Desuden har jeg selv autisme, og jeg har selv gået i specialklasse samt gennemført en ordinær HF og en samfundsvidenskabelig universitetsuddannelse. Dog med støtte og compensation. Dette gør, at jeg kan have erfaret nogle af de samme problematikker, som kursisterne italesætter.

Da jeg har haft personlige interviews og fokusgrupper med både kursister samt medarbejdere på HF INKLUSION, hvor disse aktører har italesat deres erfaringer med trivsel og inklusion, kan jeg have sympatiseret med deres udtalelser. Dog er dette ikke entydigt et problem, da jeg er bevidst om dette og villig til at lade mig belære af de horisontale udvidelser, som kan opstå i mødet med nye erfaringer gennem undersøgelsens analyser (jf. afsnit 3.2).

Da rapporten har fokus på kursisternes oplevelser, er det derfor vigtigt at understrege, at problemstillingen anskues fra deres perspektiv. Dette gøres for bedre at kunne forstå de problemer, som de oplever på deres vej gennem uddannelsessystemet.

Tak

Jeg vil først og fremmest sige tak til Lise Elman Ingerslev Buur, som er underviser på HF INKLUSION og KVUC for at have været med til at etablere kontakt mellem HF INKLUSION og undertegnede. Derudover en stor tak til Anita Lindquist Henriksen Rektor på KVUC og Stig Pedersen daglige leder af HF INKLUSION for deres støtte og opbakning til, at dette projekt har kunnet blive en realitet. Og også tak til Stig for gennemlæsning af undersøgelsen og for nogle gode og konstruktive møder samt kommentarer til rapporten undervejs i processen.

Der skal ligeledes lyde en stor tak til de fagprofessionelle på HF INKLUSION, her er det særligt mentorerne, lærerne, studievejledningen og studentermedhjælperne, som har medvirket i undersøgelsen og bidraget med feedback samt sparring undervejs i processen.

Der skal ligeledes lyde en stor tak til de kursister, som har medvirket i undersøgelsen, da det især er takket været jeres medvirken, at det har kunnet lade sig gøre at skrive denne rapport. SPS-medarbejder og kandidat i Statskundskab Annmari skal også have tak for kritiske kommentarer og for at have læst rapporten og kommet med gode overvejelser og feedback i forhold til dette. Sidst men ikke mindst vil jeg også sige tak til Dennis Baggers Laursen for gennemlæsning af nogle analysenedslagene og konstruktive kommentarer på disse.

En kursits personlige historie

I et af interviewene i forbindelse med undersøgelsen. Talte jeg med en mandelig tredje årskursist, som har fået dæknævnet kursist nr.1 fra 3.årgang i rapporten. Han har gået på HF INKLUSION i tre år, og hans historie er et godt eksempel på nogle af de erfaringer, som de unge gør sig med deres tidlige folkeskoler samt ungdomsuddannelser, og det forløb som de gennemgår på HF INKLUSION.

Den mandlige tredje årskursist fortæller hvordan, at han har oplevet en vanskelig skolegang som barn. Han oplevede dagligt i folkeskolen hvordan, at de andre børn mobbede ham og drillede ham med hans udfordringer, fordi han havde nogle særinteresser, som gjorde at de andre børn, så ham som en der var ”underlig” og ”en nørd”. Det var som om fortæller han, at medarbejderne på hans folkeskole ikke rigtigt kunne løse problemerne. Fordi de ikke kendte til årsagerne til hans udfordringer, og hvordan de kunne rumme ham. Hans skolegang bar derfor præg af mobning, social eksklusion, nederlag og mange skoleskift. Til trods for, at han havde samtaler med mobberne og ham som offer, så hjalp det ikke rigtigt på problemerne.

Efter at han afsluttede folkeskolen, startede han på en række STU-forløb og ungdomsuddannelser, som han også måtte afbryde, fordi at han ikke var motiveret til at gennemføre dem. Han fortæller, at han først blev diagnosticeret med autisme som 18-årrig. Hvor han efter, at han fik diagnosen bedre set i bakspejlet, kunne forstå årsagerne til de problemer, han tidligere havde haft i sin skolegang.

De næste par år fulgte der en periode, hvor han oplevede, at han af kommunen og sagsbehandler blev kastet rundt fra ”projekt til projekt” og fra ”uddannelse” til ”uddannelse”. Herefter tog en støtte-kontaktperson som han havde over, og hjalp ham til at blive visiteret til HF INKLUSION.

På HF INKLUSION startede han uden den store motivation og lyst til at gennemføre forløbet. En lærer fortæller, hvordan at hun dengang kursisten startede på uddannelsen. Mødte en ung mand, som var træt af uddannelser og ikke rigtig orkede at deltage i undervisningen samt dagligdagen på stedet.

Den mandlige kursist fortæller, at han de første par måneder kæmpede en hård kamp på uddannelsen, men at han lænede sig rigtig meget op af hans mentor, som ifølge kursisten var en vigtig støtte for ham. Da den støtte og sparring som han fik fra dem i starten gjorde, at han bedre kunne håndtere sin hverdag og sit studieforløb.

Efter de første 3 til 4 måneder. Skete der stille og roligt det, at den mandlige kursist begyndte at få motivationen til at gennemføre uddannelsen. Han begyndte stille og roligt, at trives socialt. Hvorefter han gik fra at have et højt fravær til at deltage mere aktivt i undervisningen. Efter at han fik vendt tingene til det bedre på det første år. Fik han pludselig en række to cifrerede karakterer til hans eksamener. Herfra gik det andet år godt, til trods for at han stadig var udfordret. Her begyndte han også at engagere sig i kursistrådet på HF INKLUSION, hvor han var med til at starte dette op og hjælpe årgangen under ham til blandt andet, at kunne realisere en studietur til Krakow.

På det tredje år begyndte han på de ordinære hold, hvor det også gik godt. Her begyndte han, at kunne se en mening med det hele, og han søgte ind på en sproglig uddannelse på et universitet i en større dansk by. Som han fortæller i sit interview, så kan hans forløb, ses som et eventyr, som begynder trist, men i sidste ende slutter lykkeligt. Han fortæller, at det set i bakspejlet er mentorerne og deres støtte og de mestringsstrategier, som de har givet ham, som gør, at han har kunne håndtere sit studie. Dog er det også inklusionsklassen, som fik hjulpet ham på vej, hvor at han til at starte med troede, at han skulle gå i en klasse med ”en flok tosser”. Hvor det viste sig, at de var meget flinke, men barer havde deres særligheder. Her var det medkursisterne, mentorerne, lærerne og rammen på uddannelsen, som på dynamisk vis fik understøttet ham i den udviklingsproces, som han gennemgik.

Den mandlige tredje årskursists historie er et meget godt eksempel på den udviklingsproces, som de unge gennemgår i deres forløb på HF INKLUSION. Hvor de starter ud med nederlag i bagagen, og får vendt disse til det bedre. Fra at komme med en følelse af manglende anerkendelse, ringeagt og værende udenfor fællesskabet, så beskriver denne case meget godt den forvandling, som de unge mennesker gennemgår.

Kapitel 1: Baggrund for undersøgelsen, Videnstendenser indenfor feltet, Problemstilling og undersøgelsesspørgsmål

1.1. Baggrund for undersøgelsen

Dette forskningsprojekt er en undersøgelse af, hvordan personer med diagnosen autisme oplever deres møde med folkeskolen og ungdomsuddannelserne, og hvordan deres udfordringer kan vendes til det bedre. Forskellige undersøgelser og forskningsrapporter indikerer, at denne gruppe er dårligt stillet, når det kommer til uddannelsesområdet og arbejdsmarkedet (VIVE 2016, DH 2017, National Autisme Plan 2006). Erkendelsesinteressen for undersøgelsen bygger på den viden, som jeg har opbygget igennem mit studie og virke inden for feltet socialt arbejde. Her er idealet for gode sociale

indsatser, interventioner som understøtter menneskelig opblomstring til gavn for både den enkelte og samfundet (Højlund og Juul 2015: 30-32). Her balancerer det sociale arbejde mellem samfundets krav om at være lovlydig, deltage og arbejde efter evne, og på den anden side at respektere og sikre borgernes krav på tryghed, sikkerhed og autonomi (Skytte 2015:11).

Derfor må det faglige ideal for det sociale arbejde være at bidrage til forbedringer af udsatte borgeres livsmuligheder i forhold til opnåelsen af det gode liv. Her trækkes en tråd til sociologen Axel Honneths anerkendelsesteori, som omhandler det enkelte menneskes mulighed for at realisere sig selv og sine potentialer. Dette kan sidestilles med mulighederne for at realisere egne potentialer i uddannelsessystemet og i forhold til samfundets forskellige fællesskaber. Forudsætningen for gode sociale indsatser bliver derfor ifølge Honneths anerkendelsesteori, indsatser hvor individets identitetsopbygning og selvrealisering understøttes.

Dog afhænger dette af individets muligheder for social anerkendelse i forhold til primære relationer, retslig anerkendelse og social værdsættelse (Honneth 2003: 81-84). Denne ide afspejles også i den danske lovgivning indenfor handicapområdet. Her er idealet for den danske handicappolitik er, at sikre at flest muligt af de borgere som har et handicap, kan få muligheder for at realisere deres potentialer og ressourcer på lige fod med andre borgere (Wiederholt 2005: 23).

Forskning indenfor genstandsfeltet problematiserer, hvorvidt idealet for den danske handicappolitik er blevet realiseret (VIVE 2016, DH 2017, National Autisme Plan 2006). Derudover er der ikke foretaget meget forskning, som undersøger hvilke erfaringer borgere med en autismediagnose gør sig, når de er i kontakt med uddannelsessystemet, og hvilke sociale indsatser, som kan være med til at inkludere gruppen på uddannelsesområdet, og forbedrer deres deltagelsesmuligheder i samfundet.

Derfor vil dette projekt undersøge, hvad denne gruppe af unge får ud af at gå på HF INKLUSION, som er 3 årrig ordinær HF-uddannelse på KVUC (Københavns Voksenuddannelsescenter). Her kan de unge kan modtage støtte og kompensation ift. deres udfordringer. Forskningsprojektet vil derfor undersøge de oplevelser, som borgere med autisme har i deres møde med deres tidligere ungdomsuddannelser, og hvad de får ud af at være med i en inkluderende social indsats.

1.2. Videnstendenser indenfor feltet

Forståelsen af handicap gennem tiden

Forståelsen af handicap og selve begrebet har altid været foranderligt, og det vil altid ændre sig i takt med den historiske udvikling. Før 1970'erne blev de fleste personer med handicap heriblandt også personer med autisme placeret på institutioner. Her havde de ikke nogen tilknytning eller interaktion med det omgivende samfund (From. et.al. 2012: 12; Østergaard 2005: 163).

Afskaffelsen af særfor sorgen i 1980'erne førte til et større fokus på inklusionen af personer med diagnoser samt handicap, og der blev oprettet socialpædagogiske tiltag, som skulle understøtte denne inklusionsproces. Der bliver dermed mulighed for at de skoleelever, som har autisme kan blive henvist til specialtilbud, som yder en særlig ekspertise i at hjælpe disse elever (From et.al. 2012: 12).

Denne udvikling dannede grundlag for nye forståelser og opfattelser af handicapbegrebet (From et.al. 2012: 12; Wiederholt 2005; 6-7). Handicap blev tidligere anset, som et medicinsk og individorienteret fænomen, som kunne forklares med en manglende funktion i forhold til det enkelte menneskes biologi eller psyke, hvor diagnosticering og medicinske tiltag skulle afhjælpe dette (VIVE 2016: 6-8; Kurth 2013: 37).

Idag forstås handicap ud fra en mere relationel forståelse, hvor handicap forstås som et samspil mellem en person med en funktionsnedsættelse og vedkommendes omgivelser (Bonfil og Olsen 2013: 111). Der fokuseres idag mindre på at reparere de manglende funktioner, men mere på hvordan der kan kompenseres for et handicap, hvorledes samfundets måde at være organiseret på påvirker den enkelte, og hvilke muligheder vedkommende har for at kunne deltage i samfundet (VIVE 2016: 6-8; From et.al. 2012: 12).

Den relationelle forståelse af handicap kommer også til udtryk i de fire grundprincipper for dansk handicappolitik: ligebehandlingsprincippet, kompensationsprincippet, solidaritetsprincippet og sektoransvarlighedsprincippet. Disse principper, skal være med til at sikre, at personer med handicap får mulighed for at deltage i samfundet på lige fod med borgere uden et handicap (Wiederholt 2005: 23, Bonfil 2003: 25, VIVE 2016: 6-8).

Den danske handicappolitik

Idealet for den danske handicappolitik og lovgivning er, at der skal sikres en ligebehandling af personer med handicap.

”Ligebehandlingsprincippet”, handler ikke om at personer med handicap, skal have den samme behandling, men at der er en respekt for, at personer med handicap er forskellige, når det kommer til hvordan, at de kan udnytte deres potentialer og ressourcer (Wiederholt 2005: 24).

”Kompensationsprincippet”, skal være med til at sikre, at personer med handicap får de nødvendige hjælpeforanstaltninger, som kan være med til at begrænse de negative konsekvenser, som et givent handicap kan have (Wiederholt 2005: 15). Dette princip skal sikre, at personer med handicap får de samme deltagelsesmuligheder som personer uden handicap via. diverse hjælpeforanstaltninger såsom mentorer, ekstra pædagogisk støtte, tekniske hjælpemidler osv.

”Solidaritetsprincippet” kan defineres som et velfærdsstatsligt princip om at de forskellige støtteordninger og sociale ydelser, skal finansieres via skatter. Dette betyder, at de forskellige hjælpeforanstaltninger og kompensationer ikke skal afhænge af det enkelte individs disponible indkomst, køn eller socioøkonomiske baggrund (Greve 2015: 16-17; Wiederholt 2005: 15).

”Sektoransvarlighedsprincippet”, handler om, at myndighederne både offentlige og private, som står for leveringen af en serviceydelse til en person med handicap og andre borgere generelt, har en pligt til at sikre og finansiere disse ydelser, for at de er fremkommelige for det enkelte menneske (Wiederholt 2005: 15). Princippet skal sikre, at alle kan få de samme ydelser på de samme steder, så der sikres en ligebehandling af borgerne. Der er ikke nogen overordnet lov, som skal sikre dette princip, men det er til gengæld implementeret i forskellige sektorlovgivninger (Wiederholt 2005: 18).

Danmark har været omfattet af FN's handicapkonvention siden år 2009. Det betyder, at den danske handicappolitik skal arbejde henimod at sikre, at personer som har et handicap, opnår bedre muligheder for samfundsdeltagelse på samme vilkår som andre borgere (Bengtsson og Stiggaard 2011: 9; VIVE 2016: 6-8). Det gælder også for borgere med diagnosen autisme. På baggrund af handicapkonventionen, bliver Danmark som nation forpligtet til at udvikle sociale indsatser, som

skal understøtte, at personer med autisme får bedre sociale, økonomiske og kulturelle deltagelsesmuligheder.

Til trods for de gode intentioner, så viser en rapport fra VIVE (Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd), som omhandler hverdagsliv og levevilkår for personer med handicap og funktionsnedsættelser, at der er visse udfordringer for inklusionen af personer med handicap i forhold til samfundsdeltagelsen. Rapporten viser, at der er store forskelle på deltagelsen på arbejdsmarkedet og indenfor uddannelsesområdet, når man ser på gruppen af borgere med handicaps og den resterende del af befolkningen (VIVE 2016: 11).

Dermed kan det tyde på, at idealerne i den danske handicappolitik omhandlende lige deltagelsesmuligheder for blandt andet borgere med autismediagnosen ikke er realiseret på alle områder.

Borgere med autismediagnosens position indenfor uddannelsessystemet

Et område, hvor idealet om at sikre lige deltagelsesmuligheder ikke er realiseret på er indenfor uddannelsesområdet. Da der ikke er foretaget meget forskning omhandlende gruppen af borgere med autismediagnosens position indenfor uddannelsesområdet, vil jeg i det følgende afsnit henvise til VIVEs undersøgelse fra 2016, hvor gruppen er inkluderet under borgere med psykiske handicaps.

Indenfor uddannelsesområdet viser VIVEs undersøgelse, at personer med handicap har et lavere uddannelsesniveau end resten af befolkningen, hvor det især er gruppen med større psykiske handicaps, som er udfordret. Det kan skyldes, at 30% af dem kun har grundskolen eller en realeksamen som den højeste uddannelse (VIVE 2016: 8-9). Gruppen med større psykiske handicaps dropper også oftere ud af de uddannelser, som de påbegynder. En kvantitativ spørgeskemaundersøgelse, som er blevet udarbejdet af Danske Handicaporganisationer, som blev foretaget blandt 702 studerende med handicap, viser at mange af de studerende, som har et handicap, mistrives og er stressede. Dette gør, at mange ikke gennemfører deres uddannelse (DH 2017).

Undersøgelsen viser, at 44% af de adspurgte er droppet ud en eller flere gange fra en uddannelse (DH 2017).

Det kan skyldes, at unge med autismediagnosen blandt andet kan være udfordret i forhold til de samfundskrav, som stilles til dem i det ordinære uddannelsessystem og folkeskolerne. Her kan krav om personlig forandring, fleksibilitet, kreativitet, og det at kunne træffe valg være en udfordring, da unge med autismediagnosen, som regel trives med mere faste strukturer og en hvis grad af forudsigelighed (National Autismeplan 2006: 23-25, From. et. al. 2012: 12-15, Komischke-Konnerup 2018: 19-22).

Forskeren Leo Komischke-Konnerup beskriver i sin phd-afhandling, som omhandler den pædagogiske praksis på to specialpædagogiske uddannelses tilbud for unge med diagnoser og handicaps, hvordan at de unge oplever massive nederlagserfaringer undervejs i deres forløb i det ordinære skole- og uddannelsessystem. Dette gør, at de oplever, at de har svært ved at trives og passe ind i det ordinære uddannelsessystem (Komischke-Konnerup 2018:19-22).

Ovenstående tendenser indikerer at personer, som har autismediagnosen, oplever udfordringer, når det kommer til uddannelsesområdet, selvom de kan modtage forskellige støtteforanstaltninger til at gennemføre deres uddannelser (DH 2017). Dette kan ses som både en udfordring for den enkelte, men også mere bredt i et samfundsperspektiv, da det ikke er lykkedes at få inkluderet denne gruppe.

Når det kommer til beskæftigelsesområdet, viser en række undersøgelser også, at personer som har autismediagnosen, støder på visse udfordringer. I VIVE's rapport fra 2016, viser det sig, at der er en tendens til, at gruppen har en lavere arbejdsmarkedstilknytning end andre grupper, når der ses på parametre som beskæftigelsesfrekvens, ansættelsesforhold og antallet af arbejdede timer (VIVE 2016: 9). Her kan det tænkes, at deres problemer med at få en kompetencegivende uddannelse, kan være årsag til deres udsatte position på arbejdsmarkedet.

For at kunne imødegå denne udfordring, har der fra politisk side været fokus på beskæftigelsesstrategier, som har skulle hjælpe målgruppen, men undersøgelser fra VIVE indikerer, at det ikke er blevet realiseret (Houlberg et. al. 2013; VIVE 2016).

For det enkelte individ kan eksklusion fra arbejdsmarkedet være et problem, som kan begrænse det enkelte individs livskvalitet, da eksklusionen kan give den enkelte en følelse af at være socialt marginaliseret, og som er noget, der kan påvirke vedkommendes livskvalitet (Høgelund 2010 et.al., Hornemann Møller 1996, Honneth 2003: 65-67). Nogle Undersøgelser indikerer, at unge med autismediagnosen gerne vil i arbejde og tage en uddannelse ligesom andre unge, men at samfundets krav ofte opleves som værende en forhindring (National Autismeplan 2006: 23-25, 49, Marselisborg Praksisvidenscenter 2010).

På baggrund af ovenstående kan det være relevant at opnå viden om, hvilke sociale indsatser, som kan hjælpe gruppen med at opnå en kompetencegivende uddannelse. Man kan dog undre sig over, at der ikke er lavet mange undersøgelser, som fokuserer på hvordan, at borgere med en autismediagnose oplever deres møde med folkeskolerne og ungdomsuddannelserne.

Dette er noget, som VIVE efterlyser, da både deres og nogle af de fremlagte kvantitative undersøgelser kan beskrive nogle indikatorer for hvor der er udfordringer, og hvilke grupper det er, som erfarer dem. Dog kan disse undersøgelser ikke undersøge helt præcist, hvad udfordringerne består af, samt hvordan de opleves, og kan overkommes af borgerne (VIVE 2016: 12-13).

Dermed kan der være et behov for en eller flere kvalitative undersøgelser, hvor man kan få et mere dybdegående perspektiv på de oplevelser, som borgerne med autismediagnosen har i forhold til folkeskolerne og ungdomsuddannelserne (VIVE 2016: 33; Amby 2015).

Dette giver anledning til dette forskningsprojekts erkendelsesinteresse, som er at undersøge det sociale arbejde indenfor uddannelsesområdet fra målgruppens eget perspektiv.

Med udgangspunkt i uddannelsesforløbet HF Inklusion i København, vil denne undersøgelse belyse den overordnede problemstilling. HF Inklusion er et treårigt uddannelsesstilbud til unge med en autismediagnose eller et lignende støttebehov, hvor kursisterne undervises på mindre hold. Her modtager de blandt andet mentorstøtte, træner studieteknik, strategier til at indgå i et studiemiljø og får hjælp til det faglige arbejde (KVUC 2018).

På baggrund af dette, har forskningsprojektet til hensigt at undersøge, hvilke oplevelser borgere med autismediagnosen har i forhold til deres møde med uddannelsessystemet. Herunder hvorledes de oplever deres forløb på HF Inklusion, og hvorledes dette kan være med til at fremme de unges deltagelsesmuligheder i samfundet. Dette leder frem til den overordnede problemstilling og følgende undersøgelsesspørgsmål:

1.3. Problemstilling og undersøgelsesspørgsmål

Problemstilling:

Hvordan oplever unge kursister med autisme eller lignende støttebehov deres møde med folkeskolerne og ungdomsuddannelserne? Og Hvordan kan deres forløb på HF INKLUSION være med til at fremme deres deltagelsesmuligheder og anerkendelsesbetingelser i samfundet?

Undersøgelsesspørgsmål

1. Hvordan er hverdagen på HF INKLUSION struktureret?
2. Hvilke erfaringer gør kursisterne sig i deres møde med folkeskolerne samt ungdomsuddannelserne, og hvilke motiver har de for at søge ind på HF INKLUSION?
3. Hvordan påvirker den relationelle pædagogiske tilgang på HF INKLUSION anerkendelsesbetingelserne for kursisterne?

Uddybning af problemstilling og fokusområde

I denne undersøgelse arbejdes der ud fra et helhedssyn, som er et nøglebegreb i det sociale arbejde. Det betyder, at der er fokus på de udfordringer, som individet kan møde i hverdagslivet. Der arbejdes således ud fra en antagelse om, at mennesker lever i komplekse sammenhænge, hvor både individuelle forhold, relationer til andre, institutionelle forhold samt samfundsmæssige strukturer har indflydelse på individets udfoldelsesmuligheder (Guldager 2015: 172).

Dette kædes sammen med sociologen Axel Honneths teori om individets ”behov for anerkendelse”. På baggrund af dette er erkendelsesinteressen for projektet at undersøge de pædagogiske og læringsmæssige tiltag, som anvendes på HF Inklusion i arbejdet med de unge, for at kunne belyse hvorledes de unge oplever disse tiltag i deres hverdag, og hvordan de kan fremme deres deltagelsesmuligheder i samfundet.

Med Honneths teori ønskes det at få belyst, hvorledes den daglige praksis påvirker de unges anerkendelsesbetingelser i forhold til at hjælpe dem til at realisere deres visioner og muligheder for at leve det gode liv. Denne tilgang suppleres med Aaroon Antonovskys teori om “oplevelse af sammenhæng”, hvor der er fokus på de udfordringer, som individet møder i tilværelsen, og hvorledes den enkelte kan opnå en forøget mestringskompetence og øget handleevne til at imødegå disse.

2.0. Præsentation af HF INKLUSION og målgruppen

I dette afsnit, vil der blive redegjort for KVUC og HF INKLUSIONS overordnede strategi, hvad HF INKLUSION er for et uddannelsesstilbud, hvorledes kursisterne bliver visiteret til uddannelsen, og hvilken målgruppe som det henvender sig til. Derudover vil jeg også komme ind på, hvilke udfordringer som målgruppen har og til sidst komme ind på, hvordan skemaet og hverdagen ser ud på HF INKLUSION samt hvilke sociale aktiviteter, som der finder sted på uddannelsen. Ydermere rundes afsnittet også af med en kort beskrivelse af den instans, som kaldes for kursistrådet.

2.1. KVUC og HF INKLUSIONS overordnede strategi

KVUC, som er Københavns Voksenuddannelsescenter, som HF INKLUSION hører under, beskriver i dokumentet ”Strategi 2019-2024. KVUC –Københavns Voksenuddannelsescenter” deres overordnede strategier og visioner for uddannelsesinstitutionen frem mod 2024. En central vision for stedet er at sikre en effektiv vej gennem uddannelsessystemet for de mennesker, som af forskellige årsager først senere i livet kan gennemføre en uddannelse. Det betyder, at stedet har som vision at uddanne en bred og forskelligartet kursistgruppe. De vil dermed i forlængelse af et af FN's verdensmål sikre lige adgang til kvalitetsuddannelse og give kursisterne mod på at videreuddanne sig og starte en ny fremtid (KVUC 2019b: 2-3).

Derfor skal visionerne udmønte sig i en strategi, hvor alle grupper på KVUC i fællesskab vil arbejde hen imod at sikre: at stedet i forlængelse af FN's verdensmål åbner sig ud mod omverdenen og København, at der opbygges solide partnerskaber med andre organisationer såsom kommuner,

uddannelsesinstitutioner, organisationer samt virksomheder, og at der arbejdes med en undersøgende og nysgerrig pædagogisk tilgang i forhold til undervisningen (KVUC 2019b: 3-4).

Derudover vil KVUC også sørge for, at der arbejdes med at sårbare grupper som blandt andet unge med autisme, ordblinde og lignende udfordringer, får den nødvendige støtte og struktur, som kan understøtte, at disse grupper gennemfører en uddannelse (KVUC 2019b: 3-4).

Indadtil har stedet i sin strategi frem mod 2024 som vision, at der skal arbejdes ud fra et fælles ansvar, hvor alle medarbejdergrupper forpligter sig på, at kursisterne skal kunne opleve, at de er medspillere i deres uddannelsesforløb, mens at stedet udadtil vil være aktivt i debatten om dannelse og uddannelse, ved at gøre de værdier, som kursisterne får tillært sig åbenbare for omverdenen (KVUC 2019b: 4). Desuden vil KVUC sørge for, at den enkelte kursist tager ansvar for egen tilværelse og for at være engageret i et demokratisk samfund hvor de gennem den uddannelse, som de tager på KVUC, vil kunne opnå dannelse, udsyn og faglighed (KVUC 2019b: 4).

Som pædagogisk tilgang vil uddannelsesinstitutionen udbyde et fleksibelt og varieret uddannelsesstilbud, som kan tilgodese de behov, som stedets forskelligartede kursistgruppe kan have. Her skal de i fællesskab med både lærere, medkursister og vejledere have mulighed for at være en del af et engageret fagligt fællesskab (KVUC 2019b: 5).

Derudover arbejdes der ud fra en pædagogisk professionel tilgang, hvor kursisterne mødes professionelt og uden fordomme. Gennem gensidige krav til hinanden skal begge parter sørge for, at der skabes forståelse, indsigt og faglig udvikling. Uddannelsesstedet vil også sørge for at sikre, at der skabes uddannelser for unge med autisme og særlige behov, og at den viden som mentorteamet og andre specialfunktioner tilknyttet inklusionsdelen, får oparbejdet omkring specialområdet, bliver bredt ud til lærerne på KVUC (KVUC 2019b: 5-8).

Som et sidste led i den overordnede strategi, vil KVUC arbejde med at trække FN's verdensmål ind i organisationen, som en klar og synlig del af hverdagen og stedets skolepolitik både i forhold til affaldssortering, madsortering og kursistsrådets muligheder for at udøve demokratisk indflydelse.

2.2. Visitation til uddannelsen

For at kunne blive visiteret til uddannelsen, skal den enkelte kursist efterleve nogle formelle krav, som er følgende:

- Du skal være fyldt 18 år inden skolestart i medio august.
- Du skal have bestået folkeskolens 10. klasses afgangsprøve i fagene Dansk, Engelsk og Matematik med tilfredsstillende karakterer.
- Du skal have en diagnose indenfor autismspektret eller have brug for et lignende støttebehov.
- Du skal have en bevilling fra din kommune.

(KVUC 2019c).

Udover at opfyldende ovenstående krav så indkaldes kursisterne inden optagelsen på uddannelsen til en optagelsessamtale. Efter samtalen vurderer uddannelsens medarbejdere, hvorvidt der er potentiale for en social, faglig og personlig udvikling hos den enkelte, ift. om det giver mening at optage vedkommende på uddannelsen.

Da HF INKLUSION har professionelle pædagogisk uddannede mentorer, som rent økonomisk koster noget ekstra, så skal optagelsen til uddannelsen foregå i samarbejde med den enkelte borgers kommune, da det er borgerens hjemkommune, som skal bevillige mentorstøtten. Dette betyder, at det er kommunerne samt det enkelte jobcenter i den pågældende borgers hjemkommune, som skal bevillige og godkende den unges optagelse på HF INKLUSION (KVUC 2019c; Tonsberg 2017).

2.3. HF INKLUSIONs opbygning og struktur

HF INKLUSION er et uddannelses tilbud til unge med en autismediagnose eller et lignende støttebehov, som hører under KVUC. KVUC er et voksenuddannelses tilbud til unge og voksne i København og omegn, som tilbyder uddannelser og fagpakker på forskellige niveauer for at understøtte at borgerne kan uddanne sig og finde den vej gennem uddannelsessystemet, som de drømmer om (KVUC 2019a). På HF INKLUSION får kursisten en fuld HF-eksamen på tre til tre et halvt år, hvor en ordinær HF-eksamen normalt varer to år. Dog er HF INKLUSION en ordinær uddannelse på ordinære vilkår, hvor der er mulighed for støtte og kompensation til de unge.

Derudover er rammerne også udviklet mhp., at unge med en autismediagnose kan trives i hverdagen på stedet.

Med en HF-eksamen får den enkelte kursist mulighed for at videreudanne sig på universiteter, professionshøjskoler, erhvervsuddannelser, ungdomsuddannelser mm. De første to år ud af de tre foregår undervisningen i en stamklasse sammen med andre kursister, som har autismediagnosen eller et lignende støttebehov, hvorefter at kursisterne på det tredje år bliver sluset ud på de ordinære hold. De første to år i stamklassen modtager de mentorstøtte, hvor de får hjælp til personlige, faglige og sociale udfordringer.

Mentorerne arbejder også med at give kursisterne nogle redskaber og strategier, som gør, at de kan håndtere hverdagen, studiet og nogle af de udfordringer, som de unge kan møde undervejs i studieforløbet (Fokusgruppeinterview med mentorerne, 25:56-54:57).

Den enkelte kursist får hver især tilknyttet en personlig mentor, som fungerer som vedkommendes støtte- og kontaktperson på de første to år af uddannelsen. Både mentorerne og lærerne på HF INKLUSION har taget kurser i, hvorledes man skal agere i relation til unge med autisme og også modtaget kompetenceudvikling mhb. at kvalificere indsatsen. Mentorstøtten reduceres gradvist og på tredje årgang, når kursisterne kommer ud på de ordinære hold, har de en mentor eller tutor, som de mødes med en gang ugentligt. Denne mentor er tilknyttet gennem den støtteforanstaltning, som hedder SPS (Specialpædagogiske støtte) (Tongsberg 2017, KVUC 2018). I klasselokalerne er der også studentermedhjælpere, som støtter op om det faglige.

De første to år af uddannelsen foregår som tidligere nævnt i en stamklasse bestående af 20 kursister, hvor der er to mentorer tilknyttet klassen. Det første år har kursisterne få fag på studiet. Denne struktur, skal være med til at gøre forløbet overskueligt for de unge. Fagene som de har det første år er Dansk A, Engelsk B og Religion C. På det andet år har kursisterne Matematik C, Samfundsfag C, Historie B, Biologi C, Kemi C, og et valgfag, mens at de på det tredje år har Større skriftlig Opgave (SSO), Eksamensprojektet (EP) og Valgfag (KVUC 2018).

2.4. Målgruppen

Autismediagnosen

Målgruppen for HF INKLUSION er unge med autismediagnosen eller et lignende støttebehov. Autisme forkortet ASF er en udviklingsforstyrrelse, som særligt kommer til udtryk i børn og unges sociale interaktion med andre mennesker (National Autismeplan 2006: 9). Det skønnes, at diagnosen rammer ca. 1% af den danske befolkning (Petersen og Priel 2018). Indenfor ASF findes der forskellige grader af, hvor alvorlig udviklingsforstyrrelsen kan være. Dog er et centralt element ved diagnosen, at personer som har denne kan have vanskeligheder med socialt samvær, omgangsformer, sociale spilleregler og kontakt til andre mennesker. Personer med autisme kan også være udfordret i forhold til den måde, som de oplever verden på, da de også kan have sanseforstyrrelser.

Ydermere er et andet karakteristika ved børn og unge, som har autismediagnosen, at de kan have begrænsede interessefelter. De kan derfor fordybe sig i et emne eller interessefelt og til tider lyde lidt, som nogle der er ”gammelkloge” og være meget lidt interesserede i almen leg eller de fritidsinteresser, som deres jævnaldrende kan have. Denne tilgang til verdenen, kan de også bære med sig videre i deres ungdom- og voksenliv, hvor de dog kan være udfordret på de sociale parametre. ASF hører også til gruppen af gennemgribende udviklingsforstyrrelser (National Autismeplan 2006: 9-10; Petersen og Priel 2018).

Når et barn får stillet diagnosen autisme, kan det være let at se, hvordan det enkelte barn adskiller sig fra normale børn, mens det dog kan være vanskeligt at skelne autismediagnosen fra andre diagnoser. Selvom diagnosen har nogle klare genetiske og biologiske komponenter, så stilles den ud fra nogle karakteristika, som kan karakteriseres ud fra en observation af adfærd eller fravær af adfærd i forhold til manglende kommunikation, vanskeligheder i forhold til det sociale samspil med andre og manglende forestillingsevne (National Autismeplan 2006:9-10; WHO 1993).

Det er anerkendt, at når man snakker om autisme, så omfatter det forskellige funktionsnedsættelser og intellektuel kapacitet i forhold til mennesker, som kan have en meget nedsat funktionsevne til en anden gruppe, som kategoriseres som ”højtfuncerende”. Hvor denne kategori kan være problematisk, da man nogle gange overser, at de højtfuncerende f.eks. kan have svært ved at strukturere deres tid og hverdag, holde orden i deres hjem og få deres tilværelse til at hænge

sammen (National Autismeplan 2006: 13-14). Højtfungerende autister får som regel stillet deres diagnose sent i livet.

ASF bliver i dag anvendt som et paraplybegreb, som understøtter den viden, som findes omkring de forskellige symptomer. Diagnosen beskrives som den prototypiske forstyrrelse i gruppen af udviklingsforstyrrelser. Det betyder, at når man i dag i praksis skal diagnosticere, kan man med afsæt i barnets udviklingshistorie og observationer af kvalitative afvigelser i opførelsen stille diagnosen i 2-3-årsalderen.

En anden problematik med autisme er, at den kan resultere i et sammenfald med andre diagnoser som ADHD og OCD. Dog kan disse diagnoser også følge med en autismediagnose. Hvor af, at de kan være en følge af, at det enkelte menneske har oplevet social eksklusion i skolen, mobning eller andre sociale nederlag i tilværelsen (National Autisme Plan 2006: 10-14; Petersen og Priel 2018).

Forskelle mellem drenge og piger med ASF

Der er de senere år kommet et øget fokus på, hvordan piger med autisme adskiller sig fra de træk, som man ser hos drenge med diagnosen. Pigerne er mere stille og tilbageholdende end drengene. De har lettere ved at aflæse omgivelsernes krav og forventninger, men de er mere udfordret end drengene i forhold til at leve op til dem. Hvilket kan skyldes, at de oftere end drengene rammes af en skyldfølelse af at være ”forkert” og ”anderledes” (Christophersen 2011a, Christophersen 2011b, Molis 2019).

Pigerne er bedre end drengene til at efterligne andre mennesker, da de observerer og analyserer andre menneskers adfærd. Dette gør, at de forsøger at efterligne dem. Der er en række tilfælde, hvor pigerne kopierer og efterligner andre piger f.eks. i deres skoleklasse. Det kan få dem til at virke socialt kompetente. Dette gør, at pigerne bliver vurderet, som værende for godt fungerende af deres omgivelser, hvilket gør at pigerne til trods for en hæderlig indsats for at blive inkluderet i det sociale fællesskab, fortsat oplever at de er ensomme.

De fleste piger bliver først opdaget og diagnosticeret i sjette eller syvende klasse i skolen, hvor de sociale krav til de unge øges, og dermed hjælper pigernes sociale strategier dem ikke længere, og de

bliver overbelastede. Som regel har piger med autisme en række følgelidelser, som kan fylde mere end selve autismen (Molis 2019). Disse lidelser er som regel OCD, angst, depression, spiseforstyrrelser, stress, og selvskade. De nævnte lidelser kan skyldes en underliggende autismeproblematik (Molis 2019).

Det er først de seneste ca. ti årstid, at der er kommet et øget fokus på piger med autisme. Det skyldes, at autisme tidligere er blevet set som en drengesygdom, og derfor har forskningen indenfor området haft et stort fokus på drengene og deres udfordringer (Christophersen 2011a, Christophersen 2011b, Region Midtjylland 2015: 11-12).

Den svenske forsker Svenny Kopp er en af de få forsker i Norden, som har undersøgt piger med autismediagnosen. Hun har fundet ud af, at pigerne ligesom drengene har udfordringer med deres sociale omgang med andre mennesker. De er udfordret i forhold til at kunne aflæse andre menneskers ansigtsudtryk, deres følelser og forstå ironi.

Dog er pigerne ifølge Kopp mere tilbageholdende end drengene, og det gør, at de oftere føler sig mere ensomme og alene end drengene (Christophersen 2011a; Christophersen 2011b). Pigerne oplever også, at de i deres tidlige skoleår er bekymrede for at gå i skole, at de har svært ved det faglige, og at de ikke tør spørge om hjælp. Da pigerne opdages i en senere alder end drengene konkluderer Kopp også, at pigerne udsættes for et højt stressniveau, hvilket gør, at de udvikler andre diagnoser som angst og depression oveni deres autisme (Alsinger 2010, Christophersen 2011a, Christophersen 2011b).

2.5. En almindelig dag på HF INKLUSION

En almindelig dag på HF INKLUSION starter med, at kursisterne møder ind kl.8.00 om morgenen, hvor undervisningen starter. Da unge med en autismediagnose, foretrækker faste strukturer og forudsigelighed (National Autismeplan 2006), har man på HF INKLUSION valgt, at læreren skriver dagens program op på tavlen, som gennemgås i fællesskab med de unge. Efter gennemgangen af dagens program starter undervisningen. Der er også en studentermedhjælper til stede i undervisningslokalet, som hjælper kursisterne, hvis de har spørgsmål eller andre behov, som de vil drøfte i relation til det faglige. Mentorerne er også til stede i lokalet for at sikre, at de unge trives og for at tage en snak med dem, hvis de har nogle udfordringer udover det faglige, som de har behov

for at vende med deres mentor (Interview med Kursist nr.2 2.årgang 07:34-09:19, Interview med Kursist nr.3 2.årgang 07:24-08:53).

Når læreren har gennemgået programmet, så laver kursisterne øvelser og opgaver relateret til undervisningsprogrammet enten individuelt eller i grupper, hvor de kan få hjælp af læreren eller studentermedhjælperne, hvis de har spørgsmål eller udfordringer med det faglige. Øvelserne varer en time efterfulgt af ti minutters pause. Efter pausen laves der igen øvelser og opgaver i en times tid efterfulgt af ti minutters pause. Herefter bruges den sidste time af undervisningen på opsummering og gennemgang af det, som kursisterne har øvet sig på i forhold til dagens program (Interview med kursist nr.2, 2.årgang 07:34-09:19, Interview med Kursist nr.3, 2.årgang 07:24-08:53).

Efter tre timers undervisning omkring kl.11.00 nogle gange 11.20 får kursisterne en frokostpause. En gang om ugen får de madbilletter, som gør, at de kan få gratis frokost i kantinen, hvilket også betyder noget for det sociale sammenhold i klassen (Interview med Kursist nr.1, 2.årgang 31:46-33:43). Når frokostpausen er overstået, så har kursisterne nogle gange undervisningen til ud på eftermiddagen til omkring kl.14.00 eller 16.00, mens de andre dage kan have fri efter kl.11.00. Dog er der mulighed for, at de frivilligt kan deltage i aktiviteten lektiebånd, hvor en studentermedhjælper står til rådighed og kan hjælpe dem med lektier, afleveringer og andre faglige spørgsmål eller udfordringer i forhold til kursistersnes fag samt undervisningsforløb.

Efter lektiebåndet kan kursisterne tage hjem og holde fri, og for nogle er lektiebåndet et tiltag, som mindsker det faglige pres i fritiden i forhold til afleveringer, læsning derhjemme osv. (Interview med kursist nr.1 2.årgang 11:14-13:18, Interview med kursist nr.2 2.årgang 07:34-09:19, Kursist nr.3 2.årgang 09:15-09:52).

2.6. Sociale aktiviteter på HF INKLUSION

Udover det faglige finder der også en række sociale aktiviteter sted på uddannelsen, som har til hensigt at styrke det sociale fællesskab blandt kursisterne. I kulturhuset Pulsen som er et medborgerhus for unge med autisme og lignende udfordringer, foregår der brætspilsaftener og andre sociale aktiviteter, som stamklasserne på HF INKLUSION deltager i.

Udover Pulsen skal det også nævnes, at der for anden årskursisterne har været en studietur til Krakow, som har haft til formål at ryste kursisterne mere sammen. Desuden opstår der også sociale aktiviteter, som planlægges af kursisterne selv i deres stamklasser eller i samarbejde med mentorerne (csb-netværkene 2019, Interview med kursist nr.2 fra anden årgang 11:48-13:51, Interview med kursist nr.3 fra anden årgang 11:48-13:51).

2.7. Kursistrådet

Som demokratisk indflydelseskanal har kursisterne den instans, som kaldes for kursistrådet. Dette fungerer som et "elevråd", hvor der er to repræsentanter fra hver årgang, som der sidder med. Kursisterne i stamklasserne og dem som er på de ordinære holde har mulighed for at komme med forslag til forbedringer af strukturerne på uddannelsen, til sociale aktiviteter samt andre tiltag, som kan forbedre hverdagen på stedet. Det kan de gøre, ved at de henvender sig til repræsentanterne for kursistrådet, som så kan tage disse ting op på kursistrådsmøderne. (Interview med Kursist nr.2 fra 2.årgang 33:48-35:06, Interview med Kursist nr.1 fra 2.årgang 41:07-42:57).

Kapitel 3: Metode og empiri

I den første del af dette kapitel, vil der blive redegjort for den valgte forklaringstype og videnskabsteoretiske tilgang til undersøgelsens genstandsfelt. Derefter følger en redegørelse for de forforståelser, som jeg møder feltet med, og hvorledes jeg rent metodisk arbejder med disse. Herefter følger der en refleksion over samspillet mellem metoder, teori og empiri. Efter dette kapitel vil der være en beskrivelse af valget af kvalitative semistrukturerede forskningsinterviews som metode, udvælgelse af informanter, udførelse af interviews samt overvejelser vedrørende kvalitetssikring af disse. Derefter vil der forekomme et afsnit omhandlende fokusgruppeinterviews som metode, facilitering af fokusgrupper, valg af fokusgruppedeltagere, udførelse af fokusgrupperne og overvejelser omhandlende kvalitetssikring af disse. Herefter bliver kapitlet afsluttet med forskningsetiske refleksioner i forhold til de kvalitative interviews og fokusgrupperne, overvejelser vedrørende validitet, reliabilitet og transparens i rapporten samt en præsentation af den analysestrategi, som vil blive benyttet.

3.1. En forstående og fortolkende tilgang til feltet

Da jeg selv har en autismediagnose og grundet mit virke indenfor feltet socialt arbejde, har jeg en række forforståelser i forhold til genstandsfeltet, som jeg ikke kan løsrive mig fra. Derfor vil jeg i det følgende afsnit beskrive den forstående og fortolkende tilgang til genstandsfeltet, som benyttes i denne projektrapport.

Som den tyske filosof Hans Georg Gadamer (1900-2002) har argumenteret for, så er mennesket et historisk og socialt væsen, som er til stede i den verden, som det lever i. Det betyder, at det er formet af de forforståelser, som det har i relation til de forskellige sociale, kulturelle og historiske kontekster, som det er en del af (Gadamer 1960:138-139,169). Det vil sige at både forskere, kursister og fagprofessionelle osv. fælder domme over, hvorledes de forstår forskellige fænomener. Pointen er, at forforståelser udgør vores opfattelse af verden på godt og ondt. Dette skyldes, at vi altid fortolker det, vi ikke kender eller forstår, ud fra det, som vi kender. Vores forforståelser udgør en forståelseshorisont, som konstant revideres hver gang, at vi får en ny forståelse af et givent fænomen ifølge Gadamer (Gadamer 2004: 264-265).

Gadamers filosofisk hermeneutiske tilgang er en kritik af positivismen samt fænomenologiens ide om, at sand erkendelse går gennem stringente metoderegler og objektivitet. Det skyldes, at mennesket ifølge Gadamer er et historisk og socialt væsen, som ikke kan løsrive sig fra dets indlejring i de tidligere nævnte kontekster (Gadamer 2004: 264-265; Gadamer 1960: 128-129). Dermed henter denne undersøgelse inspiration fra Gadamer og den filosofiske hermeneutik idet at både egne personlige erfaringer, faglige, deskriptive, normative, videnskæssige og teoretiske forforståelser, udgør et vigtigt erkendelseskæssigt perspektiv for rapporten (jf. afsnit 1.2. afsnit 4.0).

I forlængelse af dette er formålet med forskningsprojektet at kunne forstå, hvilke erfaringer kursisterne gør sig med folkeskolerne og ungdomsuddannelserne, samt hvorledes deres forløb på HF INKLUSION kan bidrage til at forbedre deres deltagelseskæssigheder i samfundet. Desuden har undersøgelsen også til hensigt at undersøge, hvordan kursisterne oplever deres møde med lærerne, studentermedhjælperne, studievejledningen og mentorerne for at undersøge, hvorledes disse aktører bidrager til deres anerkendelseskæssigheder.

Med denne tilgang og inspiration fra Gadamer interesserer jeg mig dermed for menneskets væren i verden bestående af forskellige sociale, kulturelle, historiske og institutionelle kontekster, som det ikke kan løsrive sig fra.

Dette indebærer, at alle fortolkninger er formet af menneskets forforståelser på baggrund af dets historicitet og dets væren i verden. I forlængelse af dette anvender undersøgelsen det, som forskerne Launsø og Rieper kalder den "*den forstående forklaringstype*", hvor man ønsker at undersøge menneskers meninger, motiver, oplevelser og erfaringer i relation til disse kontekster (Launsø og Rieper 2005: 135). Dermed bliver denne forklaringstype essentiel at anvende i denne rapport. Idet erkendelsesinteressen for undersøgelsen bliver dermed at skabe en kontekstuel viden om kursisternes oplevelser med deres dagligdag på HF INKLUSION og deres interaktion med de fagprofessionelle på uddannelsen.

Ifølge Gadamer's filosofisk hermeneutiske tilgang skabes ny erkendelse og ny viden ved at forskeren møder sine informanter, og at vedkommende gennem dette møde bringer sin forforståelser i spil, hvilket kaldes for "*applikation*" (Gadamer 1960: 169). I disse situationer bliver det væsentlige for mig som forsker, at mine forforståelser kan udfordres og smelte sammen med informanternes meningsunivers, så det bliver muligt at skabe et "fælles tredje". Dette kalder Gadamer for horisontsammensmeltning (Gadamer 1960:169; Berg-Sørensen 2012:224-225).

Måden jeg gør dette på i praksis sker ved, at jeg inkorporerer mine forforståelser i interviewguiderne, som anvendes til interviewene med kursisterne, studievejledningen, studentermedhjælperne og en enkelt lærer samt fokusgruppeinterviewene med lærerne og mentorerne. Her må forforståelserne vise, hvorvidt at de er bevaringsværdige gennem analysen og fortolkningen af informanternes meningsunivers. Desuden inddrages der også forskellige teorier, samfundsvidenskabelige undersøgelser og sekundær litteratur for, at kunne nuancere det fænomen, som undersøgelsen kredser om. Dette gøres for at kunne sikre, at der foretages en nuanceret analyse af den sociale indsats, som finder sted på HF INKLUSION.

3.2. Forforståelser og erkendelsesstruktur

En af mine centrale forforståelser i henholds til undersøgelsen er, at unge med en autismediagnose lider sociale nederlag i deres tilværelse, mens de går i den almene folkeskole og på de almene ungdomsuddannelser (jf afsnit 1.2). Derudover har jeg også den forforståelse, at unge med en autismediagnose har vanskeligt ved at trives indenfor de rammer, som det ordinære uddannelsessystem stiller. Det resulterer i, at de mister tilliden til dette og oplever mangel på anerkendelse og forståelse fra omgivelsernes side af. Hvor nederlagserfaringerne hæmmer de unges muligheder for selvrealisering og opbygning af en positiv identitet. Det fører til, at de mister tilliden til uddannelsessystemet, og oplever sig selv som socialt ekskluderede (jf. afsnit 1.2).

Derudover har jeg også den forforståelse, at de unges nederlagserfaringer i uddannelsessystemet er en af årsagerne til, at de søger ind på HF INKLUSION. En anden central forforståelse, som jeg har gået ind i undersøgelsen med er, at en positiv relation til en “fortrolig voksen”, som er fagprofessionel enten en lærer, studievejleder, mentor eller anden fagperson spiller en vital rolle for, hvorvidt at det kan lykkes eller ej for de unge at få forbedret deres deltagelsesmuligheder i samfundet.

Da jeg selv har en autismediagnose, og da jeg personligt har oplevet, hvordan det er at være en del af uddannelsessystemet med en autismediagnose. Kan dette betyde, at jeg både kan have en personlig og faglig forståelse for kursisterne, men også en solidaritetsfølelse med dem. Derfor er det essentielt at være kritisk overfor egne forforståelser, når jeg er ude i feltet, og når jeg analyserer og fortolker forskningsprojektets empiriske materiale. Forforståelserne danner også rammen om den empiriske undersøgelse, hvor disse strukturerer grundlaget for interviewguiden, og præger de analytiske kategorier, som der bliver opstillet (jf. afsnit 3.4 og afsnit 3.8.2).

Idet projektet er inspireret af “*den forstående forklaringstype*” og Gadamers filosofiske hermeneutik, befinder jeg mig rent metodisk og erkendelsesteoretisk indenfor “*den hermeneutiske cirkel*”. Dette betyder, at jeg flytter ind i cirklen og dermed pendler mellem mine forforståelser, den horisontale udvidelse og den nye erkendelse, som udvikles gennem analysearbejdet (Rieper og Launsø 2005: 135-136; Gadamer 1960: 170-171). Derfor er det vigtigt, at jeg i mødet med nye erkendelser udvider, og reviderer mine forforståelser.

3.3. Metodernes samspil - en abduktiv tilgang

I dette afsnit vil jeg komme ind på den proces, som jeg har gennemgået i forbindelse med indhentningen af det empiriske materiale og de valgte teorier.

Da undersøgelsen har fokus på kursisternes oplevelser med uddannelsessystemet, og hvilket udbytte de får af det treårige forløb på HF INKLUSION, har tilgangen til feltet fra start af været forstående og fortolkende. Da jeg har fokus på en social indsats, som skal fremme kursisternes deltagelsesmuligheder i samfundet, blev Honneths anerkendelsesteori den første teori, som blev valgt tidligt i processen.

Dermed ville hovedfokus være på kursisternes egne erfaringer som et vigtigt bidrag til forskningsprojektet, da jeg ønskede at få en større forståelse for de erfaringsdannelser, som de har gjort sig i deres færd gennem de forskellige ungdomsuddannelser, som de har gået på. Desuden mødte jeg genstandsfeltet med en række forforståelser (jf. afsnit om 3.2.).

Med denne tilgang satte jeg mig ind i, hvilke forhold der forårsagede, at kursisterne led nederlag i uddannelsessystemet, hvilke motiver de havde for at søge ind på HF INKLUSION, hvilke udfordringer unge med en autismediagnose kan have i hverdagslivet, og hvorledes HF INKLUSION er struktureret for at kunne rumme denne gruppe. Efter dette forarbejde startede jeg med at foretage et fokusgruppeinterview med mentorerne. Herefter fandt interviewet med de to medarbejdere fra studievejledningen sted. Derefter blev de ti kursister interviewet over en periode på en måned. Enkeltinterviewet med den ene lærer, interviewet med studentermedhjælperne og fokusgruppeinterviewet med lærerne blev foretaget efter interviewene med kursisterne.

Gennem fokusgruppeinterviewene og de kvalitative interviews blev mine forforståelser sat i spil og testet, hvor nogle blev afkræftet, og andre blev bekræftet. I disse interviewsituationer blev der anvendt en deduktiv tilgang, hvor jeg satte de teoretiske forforståelser i spil i mødet med informanterne.

Gennem transskriptionen af det empiriske materiale og gennem gennemlæsningen af dette, fandt jeg også ud af, hvorledes at kursisterne får tilført nogle personlige, faglige og sociale ressourcer og kompetencer på HF INKLUSION. Dette åbnede op for anvendelsen af Antonovskys teori om "Oplevelse af Sammenhæng". Her blev tilgangen mere induktiv i det, at det her var informanternes

erfaringer med forløbet på HF INKLUSION, som ledte til, at jeg valgte at anvende denne teori, som kunne give et supplerende perspektiv til Honneths anerkendelsesteori. Idet, at Antonovskys teori opererer på et individplan, mens Honneths er på et bredere strukturplan (jf. afsnit 4.3.). Blandingen af en deduktiv og induktiv tilgang kombineret med arbejdet med forforståelserne, gør at undersøgelsen i sin helhed bliver abduktiv (Olsen 2003: 78-79).

3.4.Valg af det kvalitative semistrukturerede forskningsinterview

I det følgende afsnit vil der være en redegørelse for valget af kvalitative semistrukturerede forskningsinterviews, udvælgelse af informanter, refleksioner omhandlende udførelsen af interviewene samt overvejelser omhandlende kvaliteten af de udførte interviews.

Da dette forskningsprojekt har til hensigt at undersøge og fortolke det sociale arbejde, som finder sted på HF-INKLUSION, har jeg valgt at gøre brug af semistrukturerede kvalitative forskningsinterviews med kursisterne, en enkelt lærer, to studentermedhjælpere og to medarbejdere fra studievejledningen. Analysen vil derfor blandt andet bygge på ti semistrukturerede kvalitative forskningsinterviews med kursisterne for, at kunne få et dybere indblik i målgruppens erfaringer med forløbet på HF-INKLUSION. Hvor interviewene med læreren, studentermedhjælperne og studievejlederne skal anvendes til at supplere kursisternes udsagn for at undersøge nærmere, hvordan kursisterne oplever deres daglige interaktion med disse aktører.

Derfor bliver det relevant at kunne forstå og fortolke disse aktørers oplevelser, erfaringer, betydningskonstruktioner og holdninger, som de tilskriver deres deltagelse i forløbet på HF INKLUSION (Tanggaard og Brinkmann 2010: 17).

Det semistrukturerede kvalitative forskningsinterview giver mulighed for, at man som forsker anvender en interviewguide, hvor centrale forskningsspørgsmål, forforståelser og undersøgelsesspørgsmål indskrives. Dog følges interviewguiden ikke slavisk, da der i interviewsituationen skal være plads til de tematikker og refleksioner, som informanterne oplever som værende væsentlige for projektets undersøgelsesområde (Tanggaard og Brinkmann 2010: 37).

Interviewene skal anvendes til at fortolke centrale tendenser i kursisternes udsagn, som skal holdes op over for fokusgruppinterviewene med de relevante aktører, teori og sekundær litteratur for at

kunne skabe en bred og nuanceret forståelse for det sociale arbejde, som finder sted på HF INKLUSION.

3.4.1. Udvælgelse af informanter

Udvælgelsen af informanterne har blandt andet været påvirket af forskningsprojektets varighed, ressourcer samt tidshorizonten. Derudover er udvælgelsen af informanter også præget af, at projektet har til hensigt at undersøge målgruppen på HF-INKLUSIONS egne erfaringer med deres forløb og deres daglige interaktion med de fagprofessionelle på uddannelsen.

Inden undersøgelsen er blevet sat i gang, har det været intentionen at udvikle en begrebsmæssig og teoretisk forståelse af feltet (Tanggaard og Brinkmann 2010: 34-38). Forarbejdet i forbindelse med en interviewundersøgelse, er netop essentielt, da det er vigtigt for empiriindsamlingen. Det skyldes, at den har haft indflydelse på, hvad der er væsentligt at have for øje i forbindelse med interviewene med kursisterne og medarbejderne. Dette kunne være overset uden et forarbejde.

Udvælgelsen af de kursister som har skulle medvirke i undersøgelsen, har foregået ved, at jeg har mødt op i stamklasserne på første og anden årgang. Her har jeg fortalt om forskningsprojektets intentioner og undersøgelsesområde, hvorefter at jeg har været til stede i lokalet, så kursisterne kunne komme hen og høre mere om undersøgelsen samt dens formål. Bagefter har jeg kunnet få lavet aftaler med potentielle informanter. I forbindelse med fremmødet i klasserne, har mentorerne været behjælpelige med både at gøre det trygt for kursisterne at møde mig, men også været med til at sparre med undertegnede i forhold til hvilket tidsrum, hvor det passede bedst at møde op i klasserne.

Fremmødet i klasserne førte til interviewaftaler med tre informanter fra 1.årgang og fire informanter fra 2.årgang. Herefter blev der lavet interviewaftaler med de pågældende informanter og underskrevet en samtykkeerklæring, som indebærer, at informanterne får dæksnavne, og sikres anonymitet.

Kontaktetableringen med de sidste 3 informanter har foregået gennem en mailkorrespondance i samarbejde med tredjeårs-koordinatoren og studievejlederen Carina, som førte til interviewaftaler

med to 3.årskursister og en tidligere kursist. Disse informanter har også underskrevet en samtykkeerklæring. Blandt kursisterne er der blevet foretaget ti individuelle semistrukturerede interviews, hvor seks mænd har medvirket i undersøgelsen og fire kvinder. Dog afspejler udvælgelsen også et ønske om at få repræsenteret erfaringer og perspektiver på uddannelsesforløbet fra alle tre årgange. Men også og en intention om at have nogenlunde lige mange informanter med fra hver årgang.

Interviewaftalerne med den ene lærer, de to studentermedhjælpere og de to studievejledere har foregået via en mailkorrespondance, hvor de ligeledes gav udtryk for, at de godt ville medvirke i undersøgelsen.

I forbindelse med undersøgelsen er jeg blevet mødt med en åbenhed og nysgerrighed af både kursister og medarbejdere, som har givet udtryk for, at de har fundet det spændende og væsentligt at deltage i et forskningsprojekt omhandlende den indsats, som finder sted på HF INKLUSION. Derudover er de to studievejledere, og de to studentermedhjælpere blevet interviewet sammen, mens at interviewet med læreren er blevet foretaget individuelt.

3.4.2. Udførelse af interviews

Både interviewene med kursisterne og medarbejderne på HF INKLUSION er blevet foretaget på uddannelsesstedet. Denne tilgang til feltet og informanterne skyldes et ønske om, at kunne møde kursisterne og medarbejderne på deres præmisser, men også for at kunne foretage interviewene i nogle rammer, som de pågældende informanter finder trygge. Dermed bliver det muligt at møde både kursisterne og medarbejderne i den aktuelle kontekst og hverdag, som de er en del af. Alle interviewene er blevet optaget med et lydoptagelsesprogram i en bærbar computer og rammesat via en semistruktureret interviewguide. Selvom interviewguiden og interviewene har båret præg af mine faglige og teoretiske forforståelser, er der blevet taget højde for de oplevelser og erfaringer, som informanterne har af problemstillingen (Tanggaard og Brinkmann 2010: 37).

Dette har muliggjort, at det i interviewsituationerne har været muligt at afvige fra denne, for at der kunne skabes plads til informanternes perspektiver og erfaringer. Dermed har interviewguiden fungeret som en ramme, der skulle strukturere forskningsspørgsmål og tematikker, som har været vigtige at få belyst i interviewene (Kvale og Brinkmann 2009: 133).

Mange af spørgsmålene og tematikkerne i forhold til kursisterne har derfor handlet om deres oplevelser og erfaringer med tidligere folkeskoler og ungdomsuddannelser, de aktører som de møder på HF INKLUSION, deres motivation for at gå på uddannelsen, hverdagen på stedet, det sociale fællesskab på uddannelsesinstitutionen og deres udbytte af forløbet.

Mens interviewene med læreren, de to studentermedhjælpere og de to studievejledere har handlet mere om de roller og funktioner, som de har, og hvorledes de agerer i forhold til kursisterne i deres daglige praksis.

3.4.3. Kvalitetssikring af interviews

Kvalitetssikring og styrker samt svagheder ved de kvalitative interviews

En styrke ved de kvalitative semistrukturerede interviews er, at de har været med til at kunne give en større forståelse for kursisternes oplevelser med de ordinære ungdomsuddannelser, og hvorledes deres forløb på HF INKLUSION har kunnet bidrage til deres deltagelses samt anerkendelsesmuligheder. Desuden har interviewene med medarbejderne på uddannelsen også været med til at belyse, hvorledes kursisterne oplever deres møde med de fagprofessionelle på HF INKLUSION.

En særlig styrke ved metoden er, at den har kunnet være med til at give en indsigt i informanternes oplevelser, erfaringsdannelse og overvejelser omhandlende de fænomener, som har været væsentlige at undersøge i relation til rapportens problemstilling og genstandsfelt (Tanggaard og Brinkmann 2010:31-32). En svaghed ved metoden er, at flere interviews, dokumentanalyser og iagttagelser fra flere aktører kunne have bidraget med, at flere argumenter kom i spil. Dette kunne have givet en bredere forståelse af de tematikker, som undersøges i forskningsprojektet.

Kvalitet i forhold til udførelsen af interviews og udvælgelse af informanter

En væsentlig overvejelse i forhold til de foretagne interviews er, at både kursister og medarbejdere fremhæver deres egen indsats og uddannelsesinstitutionen i et positivt lys. Her kan det være relevant, at man indtænker interviewene i et performance-perspektiv, hvor informanterne har

forsøgt at fremstille sig selv positivt. Hvor de fleste personer forsøger at “idealiserer sig selv” i forhold til de sociale kontekster, som de tager del i (Goffman 1956: 2-9; Andersen 2013: 138-145).

Det betyder, at jeg som forsker blandt andet har undladt citater, hvor informanterne kan fremstå som “helte”. Dette kan også skyldes, at nogle af kursisterne og medarbejderne har forskellige vigtige ansvarsområder, hvor nogle af kursisterne er aktive i kursistrådet, hvilket kræver engagement og forpligtelse. Nogle af informanterne har også været med til at præsentere uddannelsesinstitutionen til den årlige introaften for nye kursister, som også gør, at de kan have en positiv opfattelse af stedet. Her kunne det tænkes, at kursister med et højt fravær eller mindre aktivitetsniveau kunnet have bidraget med nogle mere kritiske perspektiver på uddannelsesinstitutionens arbejde og hverdagen på stedet.

3.5. Fokusgruppeinterview

I det følgende afsnit, vil der blive redegjort for fokusgruppeinterviewet som metode, facilitering af fokusgrupper, udvælgelse af deltagerne til denne undersøgelse, udførelse af fokusgruppeinterviewene samt refleksioner vedrørende kvaliteten af fokusgruppeinterviewene.

Fokusgruppeinterview er en kvalitativ forskningsmetode. Den understøtter denne undersøgelses erkendelsesinteresse, da man ved anvendelse af denne metode kan få adgang til, hvorledes forskellige individer og sociale grupper forhandler og interagerer omkring forskellige betydningsdannelser, normer, kulturer, fortolkninger og opfattelser af forskellige fænomener i deres hverdagsliv (Halkier 2012: 13). Gennem fokusgruppeinterview vil undersøgelsens overordnede problemstilling og tematikker blive analyseret via det skabte empiriske materiale.

Denne metodiske tilgang kan give en indsigt i deltagernes forståelser af det praktiske arbejde på HF INKLUSION på KVUC, og hvorledes mentorerne og lærerne som fagprofessionelle bidrager til at fremme kursisternes anerkendelsesmuligheder. Interaktionen i fokusgruppeinterviewet kan ligeledes være med til at belyse, hvordan lærerne og mentorerne forhandler med hinanden, og hvordan de som kollektiv oplever det praktiske arbejde, som de udfører. En måde at definere en fokusgruppe på er; en forståelse af fokusgruppe som en forskningsmetode, hvor data produceres via gruppeinteraktion omkring en tematik, som forskeren har bestemt (Halkier 2012: 9).

Det at en fokusgruppe er et mix af gruppeinteraktion og tematisk fokus, gør den brugbar til produktion af data, som fokuserer på menneskers betydningsdannelser og forståelser, som en del af de sociale erfaringer de gør sig. En svaghed ved metoden er dog, at bestemte individuelle praksisser eller erfaringer, kan blive underrapporteret, da den sociale kontrol i gruppen kan gøre, at ikke alle forskellige erfaringer og perspektiver kommer frem (Halkier 2012: 13).

Omvendt kan det også være en fordel, da metoden også kan vise, hvordan vi mennesker påvirkes af de sociale kontekster, som vi indgår i, og hvordan vi kan påvirkes af bestemte kulturelle forståelser, som kan tages for givet. Dette kan være en styrke, da fokusgruppen er velegnet til at tolke på sociale interaktionsprocesser. En anden styrke ved metoden er også, at den kan belyse såkaldte gruppeeffekter, hvor der både kan være konformitet og tendenser til uenighed (Halkier 2012: 14). Dette kan give muligheder for både at belyse konsensus og uenigheder i en fokusgruppe.

3.5.1. Facilitering af en fokusgruppe

Når en fokusgruppe skal anvendes i praksis, er der inden faciliteringen af den blevet reflekteret over, hvordan den skal udføres. Inden den udføres, er der blevet udarbejdet et skema med analytiske formål, forskningsspørgsmål, interviewspørgsmål og tematikker til gruppens diskussioner (Halkier 2010: 129-131). Interaktionen og diskussionen mellem deltagerne sættes i gang vha. en opsat tematik, som facilitatoren kort introducerer, for at der kan igangsættes en diskussion og dialog mellem deltagerne. Facilitatoren har også en funktion som moderator for diskussionen. Hvilket betyder, at vedkommende også skal bringe den tilbage på sporet, hvis den skulle løbe løbsk.

Ambitionen er dog, at diskussionen og dialogen forløber flydende og frit uden for meget indblanding fra facilitatorens side, hvilket gør, at facilitatoren ikke skal deltage aktivt i diskussionen. Det er essentielt, når der foretages et fokusgruppeinterview, at facilitatoren forholder sig moderat, for at kunne sikre at kvaliteten af den data, som skabes i fokusgruppen ikke svækkes (Dahler-Larsen og Dahler-Larsen 1999: 10-11).

3.5.2. Selektion af deltagere til fokusgrupperne

Udvælgelsen af fokusgruppemedtagere er analytisk selektiv (Halkier 2012: 26-27). Det betyder, at vigtige karakteristika i relation til besvarelsen af undersøgelsens problemstilling er repræsenteret i selektionen af deltagerne, men også for at kunne muliggøre en analytisk fortolkning af bredere tendenser i det empiriske materiale (Halkier 2012: 27). Udvælgelsen af deltagerne til fokusgruppeinterviewene skal kunne medvirke til at få de væsentlige karakteristika frem, som er relevante for forskningsprojektets overordnede tematikker.

Det er essentielt, at fokusgrupperne ikke må være for homogene, da det kan gøre, at der kan være en risiko for, at der kan komme til at mangle en udveksling af væsentlige informationer. Omvendt må de heller ikke være for heterogene, da de derfor kan blive for konfliktfyldte. Det kan resultere i, at nogle holdninger og erfaringer ikke kommer frem (Halkier 2012: 28).

Til mentorernes fokusgruppeinterview har fem ud af de seks ansatte mentorer medvirket, da en enkelt var sygemeldt, da fokusgruppeinterviewet fandt sted.

Til fokusgruppeinterviewet med lærerne er udvælgelsen foregået ved, at de lærere som har været tilknyttet uddannelsen i længst tid, er blevet kontaktet via. email. Hvor tre lærere meldte tilbage, hvorefter at fokusgruppeinterviewet fandt sted.

3.5.3. Udførelse af fokusgruppeinterviews

Alle fokusgruppeinterviews er blevet foretaget på HF INKLUSION, hvor aftalerne også her er blevet planlagt efter, hvornår de pågældende aktører havde mulighed for at deltage, for at kunne imødekomme deres behov og præferencer. Derudover giver dette også mulighed for, at kunne forstå aktørerne i forhold til den konkrete kontekst, som de tager del i til dagligt. Alle fokusgruppeinterviewene er blevet optaget med et lydoptagelsesprogram på en bærbar computer, og de er blevet struktureret vha. en interviewguide. Her har tematikker og diskussionspunkter været sat i en kronologisk rækkefølge (Halkier 2010: 127-130).

Til fokusgruppeinterviewet med mentorerne deltog den daglige leder af HF INKLUSION Stig Pedersen også. Han bidrog med at tage noter, observere interaktionen og sørgede for, at tidsplanen blev overholdt. Facilitatorrollen blev varetaget af forfatteren til dette forskningsprojekt. Interaktionen i gruppen forløb som en diskussion og dialog om de forskellige tematikker, hvor facilitatoren igangsatte diskussionerne.

Fokusgruppeinterviewet med lærerne forløb på samme måde. Dog var det kun forfatteren til undersøgelsen, som var til stede, og fungerede også her som facilitator. I begge fokusgrupper blev deltagerne informeret om fokusgruppen som metode, hvor de også blev præsenteret for forskningsprojektets problemstilling og tematikker, samt den ramme som fokusgruppen skulle foregå i.

Dette blev gjort for at sikre en høj grad af frihed i forhold til udfoldelsen af sociale dynamikker, men for også at kunne sikre, at alle deltagere kunne komme til, at få noget at skulle have sagt. Inden fokusgruppeinterviewenes start blev deltagerne informeret om rapportens formål og erkendelsesinteresse for at sikre et informeret samtykke med deltagerne (Brinkmann 2010a: 444-444).

3.5.4. Kvalitetssikring af fokusgruppeinterviewene

Styrker og svagheder ved udførelse af fokusgruppeinterviewene

En styrke ved fokusgruppeinterviewene er, at de alle har båret præg af meget konsensus og en meget stærk kollektiv fortælling om, hvorledes de fagprofessionelle arbejder med hver enkelt kursist på HF INKLUSION. Dette indikerer altså, at man har en fælles forståelse for, hvordan man agerer i den daglige praksis på stedet. Omvendt kan det også diskuteres, om denne stærke kollektivitet kan have gjort, at individuelle karakteristika er blevet underrapporteret i fokusgrupperne (Halkier 2012: 13).

En anden tendens ved fokusgrupperne hvor man også kan diskutere, om dette er en svaghed er, at både mentorerne og lærerne fremhæver egen og andres indsats i et positivt lys. Dette gør sig også gældende i de kvalitative interviews med andre medarbejdergrupper på stedet (jf. afsnit 3.4.2. og

afsnit 3.4.3.). Her kan man reflektere over, om interviews med tidligere ansatte eller nye ansatte uden de store erfaringer kunne have bidraget med nogle kritiske perspektiver på problemstillingen.

Styrker og svagheder ved fokusgruppeinterviewene

Validiteten af fokusgruppeinterviews afhænger af, hvor eksplicit og reflekteret man har været som forsker i forhold til de metodologiske konsekvenser, som valget af fokusgruppeinterview har for den problemstilling, som man undersøger. Desuden afhænger af validiteten også af, om fokusgruppeinterviewene har kunnet skabe en analytisk overbevisende viden (Halkier 2010: 135; Kvale og Brinkmann 2009: 277). Fokusgruppeinterviewene har kunnet være med til at bidrage til undersøgelsens vidensproduktion. Det skyldes, at fokusgrupperne har kunnet være med til at vise, hvilken tilgang de fagprofessionelle på stedet har, og hvorledes mentorerne og lærerne arbejder med kursisterne. Her har de altså kunnet være med til at understøtte de tendenser, som kommer til udtryk blandt de interviewede kursister (jf. afsnit 10).

Dog står reliabiliteten til forhandling, da den viden som er produceret i fokusgrupperne, er kontekstafhængig, og dermed kan ændres. Derfor kan det også diskuteres, om andre forskere kan komme frem til de samme resultater som mig, da tilgangen til fokusgruppeinterviewene og analysen af empirien er præget af mine egne forforståelser (Kvale og Brinkmann 2009: 271). Omvendt kan det også lade sig gøre grundet den stærke konsensus og det kollektive fællesskab, som findes blandt aktørerne på HF INKLUSION.

3.6. Forskningsetiske overvejelser

Da kvalitativ forskning undersøger menneskers hverdagsliv og dets kompleksitet, kan der opstå etiske udfordringer men også potentialer, når man vælger at anvende kvalitative metoder. Da samfundsvidenskaben undersøger en åben og kompleks social virkelighed, kan det være svært at opstille generelle regler for, hvad der er god forskningsetik (Juul 2012: 137-143; Brinkman 2010a : 429). Dog findes der en række, normer, værdier og kriterier for, hvad der er god skik at gøre i forskningen, som der hersker mere eller mindre konsensus omkring (Brinkmann 2010a: 429-437).

En af disse normer er ”personlig dømmekraft,” som vedrører forskerens praktiske dømmekraft og erfaringshorisont, som er en vigtig kompetence i situationer, hvor der kan opstå forskningsetiske

dilemmaer eller udfordringer (Brinkmann 2010a: 429, 435). Den praktiske dømmekraft er således essentiel at anvende i interviewsituationer, hvis der opstår udfordringer i interviewet. Her må forskeren i situationen reflektere over, hvad der er det rigtige at gøre. De etiske udfordringer kan også deles op i mikroetiske og makroetiske dilemmaer. De mikroetiske omhandler varetagelsen af ens informanter, mens de makroetiske relaterer sig til hvilke intentioner man, som forsker har med sit forskningsprojekt (Brinkmann 2010a: 439).

For at kunne efterleve kravet om informeret samtykke, som relateres til mikroetikken, har jeg sørget for at tilsende informanterne, som har medvirket i forskningsprojektet, projektbeskrivelsen og informeret dem om undersøgelsens intentioner og formål via min tilstedeværelse på KVUC. Det skyldes, at undersøgelsens udfald kan have konsekvenser for, hvorledes kursisterne, mentorerne, lærerne, studievejlederne og studentermedhjælperne fremstår overfor andre.

Derudover er jeg også reflekteret omkring, at jeg i min interaktion med informanterne i interviewsituationerne og den efterfølgende analyse af deres udsagn, kan påvirke deres identitet og selvopfattelse. Derfor vil jeg i transskriptions- og analysefasen oversætte informanternes udsagn til en ”tekstuel repræsentation”, så deres udsagn behandles på fortrolig vis (Brinkmann 2010 a: 442).

Dette gøres også for at kunne efterleve fortrolighedskravet, for at sikre at informanternes udsagn ikke overanalyseres. Da det kan betyde, at deres udtalelser bruges forkert i forhold til det, som de var blevet informeret om tidligere i forløbet (Brinkmann 2010a: 443). Desuden er det også intentionen at sende analyseresultaterne samt statusnotater til informanterne og invitere dem til oplæg om resultaterne. Således at de føler sig inkluderet i forskningsprojektet og informeret om dets overordnede konklusioner.

En anden essentiel forskningsetisk refleksion er, hvorledes rapporten kan være med til at kvalificere den faglige praksis på HF INKLUSION på KVUC, og derigennem forbedre kursisternes udviklingsmuligheder, som vedrører de makroetiske dilemmaer (Brinkmann 2010a: 439-441).

Da forskningsprojektet undersøger kursisternes oplevelser med de folkeskoler og ungdomsuddannelser, som de har gået på og deres forløb på HF INKLUSION, kan forskningsprojektet komme frem til konklusioner, der kan stille nogle aktører i et negativt lys. Dette

betyder, at informanternes anonymitet sikres ved, at de får dæknavne og at steder, aktiviteter, tidligere skoler mm. sløres for at mindske sporbarheden, når transskriptionerne fra interviewene anvendes.

I selve interviewsituationerne med både kursister og medarbejdere på HF INKLUSION er en refleksion omhandlende magtrelationen også essentiel. Det skyldes, at jeg som forsker har videnskabelig kompetence og symbolsk magt til at tolke bestemte dele af informanternes udsagn som ”sande” (Brinkmann 2010a: 436).

Desuden er det også vigtigt ikke at knytte for tætte relationer til informanterne for at få adgang til personlige oplysninger, men omvendt må relationen heller ikke være for distanceret, så de føler sig som rene ”forskningsobjekter” (Brinkmann 2010a: 443). En balancegang mellem distance og åbenhed er derfor påkrævet for, at jeg som forsker kan fremstå troværdig og saglig. Det har været en tilstræbt tilgang i både interviewene og fokusgrupperne.

3.7. Validitet, reliabilitet og transparens

Da jeg i denne undersøgelse gør brug af to forskellige kvalitative metoder, er der en række begreber, som er vigtige at kunne reflektere over for, at projektets troværdighed kan sikres. Det ene er transparens, som omhandler gennemsigtigheden i forskningsprojektet, da andre fagpersoner og forskere skal kunne gennemskue, hvorledes jeg er nået frem til mine konklusioner og analyseresultater (Tanggaard og Brinkmann 2010: 491-492).

For det første så sikres transparens ved, at jeg beskriver mine forforståelser, teoretiske tilgange og metoder så klart som muligt, så det er muligt for læseren at kigge mig i kortene. For det andet så sikres transparens også ved, at jeg anvender direkte citater fra både de kvalitative interviews og fokusgrupperne, så det er muligt for læseren at gennemskue min fortolkninger (Tanggaard og Brinkmann 2010: 491-492).

De to andre vigtige begreber er reliabilitet, som omhandler konsistensen i ens forskningsprojekts analyser og konklusioner, mens validitet omhandler, hvorvidt man fik besvaret den problemstilling, som man satte sig for at undersøge (Kvale og Brinkmann 2009: 27, 272). Reliabiliteten i mine interviews og fokusgrupper synes at være høj, da de har kunnet være med til at besvare min

problemformulering og forskningsspørgsmål. Desuden synes validiteten også at være høj, da interviewene og fokusgrupperne har kunnet være med til at besvare problemformuleringen, da informanterne er kommet med væsentlige perspektiver og nuancer i relation til de opstillede tematikker.

Med en kvalitativ, forstående og fortolkende tilgang til genstandsfeltet, forsøger jeg ikke at skabe repræsentativ eller generaliserbar viden. Men derimod at beskrive tendenser og komme med eksemplificeringer på, hvorledes HF INKLUSIONS pædagogiske og læringsmæssige tiltag, kan være med til at fremme kursisternes deltagelses- og anerkendelsesmuligheder i samfundet.

Således forsøger jeg i rapporten at komme i dybden med et afgrænset antal informanternes oplevelser af de tematikker, som jeg har valgt at undersøge. Det skyldes, at det er bedre at komme i dybden med et afgrænset antal aktørers oplevelser af problemstillingen frem for at have for mange med, hvor man ikke når at få foretaget en grundig og nuanceret fortolkning af deres udsagn (Tanggaard og Brinkmann 2010: 9, 32).

3.8. Analysestrategiske overvejelser

I dette afsnit vil jeg beskrive de analysestrategiske overvejelser, som jeg har gjort mig i forbindelse med undersøgelsen. Intentionen med dette afsnit er at redegøre for de forskellige tematikker, som rammesætter analysen. Jeg vil også beskrive essentielle analysestrategier som meningskodning, meningskondensering og kategorisering.

3.8.1. Meningskodning og meningskondensering

Meningskodning og meningskondensering er analyse strategiske tilgange, som jeg anvender i analysen af de kvalitative interviews og fokusgruppeinterviewene med informanterne fra HF INKLUSION.

Meningskodning bliver brugt som en analysestrategi til at skabe en konceptualisering, som er med til at skabe overblik og konsistens i det transskriberede materiale (Olsen 2003: 76; Kvale og Brinkmann 2009: 226-227). Derudover anvender jeg også strategien til at skabe overblik og transparens mellem rapportens problemformulering og forskningsspørgsmål, teorier og de valgte metodiske tilgange. Meningskondensering anvendes til at udlede centrale tendenser i

informerernes fortællinger og udsagn, så disse kan blive eksplicite og tydelige hele vejen gennem analysen (Kvale og Brinkmann 2009: 226-227).

Kodningen har foregået ved, at jeg har gennemlæst de transskriberede interviews og fokusgrupper, for at kunne kode dem for centrale og væsentlige citater, som kan besvare forskningsprojektets problemstilling og forskningsspørgsmål (Olsen 2003:78-79).

3.8.2. Analysekategorier og tilgange

Min erkendelsesinteresse for undersøgelsen tager afsæt i eksisterende forskning indenfor området samt egne faglige og teoretiske forforståelser, som har rammesat interviewguiderne til de kvalitative interviews og fokusgrupperne. Dette har været styrende for de opstillede tematikker og kategorier. De overordnede tematikker og kategorier har været behjælpelige til at bryde det empiriske materiale ned i mindre enheder, hvilket har skabt en deduktiv startkodeliste (Olsen 2003: 78-79).

De opstillede kategorier i startkodelisten er også præget af mine teoretiske og faglige forforståelser fra Honneths anerkendelsesteori, forskningslitteraturen indenfor handicapområdet og den viden, som jeg har opnået omkring HF INKLUSIONs strukturelle opbygning via. deres hjemmeside, artikler og dialog med de fagprofessionelle på stedet.

Startkodelisten til det første analyseafsnit har den overordnede overskrift: *Analyse af hverdagen på HF INKLUSION* og indeholder afsnitte: *En almindelig dag på HF INKLUSION*, *Aktiviteter på HF INKLUSION* og *Kursistrådet*. Derefter ledte forskningslitteraturen indenfor handicapområdet og Honneths anerkendelsesteori til den anden analysedel, som har den overordnede overskrift: *Analyse af Kursisternes baggrund og motiver for at søge ind på HF INKLUSION*, som indeholder kategorierne: *Kursisternes oplevelser med tidligere ungdomsuddannelser og det ordinære uddannelsessystem* samt *Kursisternes forskellige motiver for at søge ind på HF INKLUSION*.

Til rapportens tredje analysedel har jeg opstillet den overordnede tematik, *HF INKLUSIONs pædagogiske tilgang og kursisternes relation til væsentlige aktører på uddannelsen*, da jeg fandt det væsentligt at undersøge dette. Hvilket skyldes, at jeg havde en faglig forforståelse om at relationerne til de fagprofessionelle på HF INKLUSION spillede ind på, hvorledes kursisterne gennem positive relationer til disse, kunne få forbedret deres anerkendelsesbetingelser og

deltagelsesmuligheder i samfundet. Afsnittet indeholder temaerne: *En relationel pædagogisk tilgang, Kursisternes relation til mentorerne, kursisternes relation til lærerne, Kursisternes relation til studentermedhjælperne og SPS'erne, Kursisternes relation til studievejledningen og Kursisternes forhold til hinanden.*

Dette afsnit ledte til opstillingen af Antonovskys teori om ”oplevelse af sammenhæng”, da informanternes udsagn omkring de ressourcer og kompetencer, som kursisterne opnår via deres relation til de fagprofessionelle, gjorde det relevant at inddrage denne teori. Det betyder, at jeg undervejs i processen har været mere datadreven i forhold til bearbejdningen af den indsamlede empiri (Tanggaard og Brinkmann 2010: 47).

Dette afspejles i processen fra en start til en slutkodeliste. Her har det netop været positivt at have en deduktiv analytisk tilgang, men samtidig også bibeholde en empirisk sensitivitet, så induktive elementer fra empirien kan komme i spil (Olsen 2003: 94).

Dette har den betydning, at slutkodelisten har rammesat det fjerde analysenedslag, som har fået overskriften *Samarbejdet med kommunen og sagsbehandler*, som indeholder tematikken *Samarbejdet med kommunen og sagsbehandler*. Det sidste afsnit i analysen, som hedder *Udbyttet af forløbet på HF INKLUSION og fremtiden*, som indeholder kategorierne: *Faglige og sociale kompetencer, Drømme og visioner for fremtiden og Barriere for anerkendelse*, er blevet udledt induktivt via det empiriske materiale, da informanternes refleksioner omkring fremtiden efter deres forløb på HF INKLUSION, lagde op til disse tematikker.

Det at jeg starter med at anvende teoretiske og faglige forforståelser, hvorefter at disse lægges ned over empirien, hvor jeg også samtidig udleder nye tematikker induktivt fra empirien gør, at jeg anvender både en induktiv og deduktiv tilgang, som i sin helhed bliver til en abduktiv tilgang (Olsen 2003:79; Buch-Hansen og Nielsen 2012:285). Dette afspejler sig også i relation til den hermeneutiske cirkel, som et erkendelsesteoretisk værktøj hvor, at jeg har pendlet mellem del og helhed for at kunne kvalificere undersøgelsens analyser (jf. afsnit 3.2).

Kapitel 4: Teori

I dette afsnit redegøres der for sociologen Axel Honneths anerkendelsesteori, dens relevans for undersøgelsen og kritik af teorien. Efterfølgende vil sociologen Aaron Antonovskys teori om "oplevelse af sammenhæng" blive præsenteret, dens relevans for forskningsprojektet og kritikpunkter i forhold til teorien vil også blive beskrevet.

4.1. Axel Honneths teori om individets behov for anerkendelse

Den tyske filosof, sociolog og leder af instituttet for Sozialforschung på den tyske Frankfurterskole Axel Honneth (f.1949) har i sin sociologiske teori beskæftiget sig med individets muligheder for at opnå anerkendelse og leve det gode liv. Han argumenterer for, at samfundsvidenskaben må interessere sig for de oplevelser af mangel på anerkendelse, som nogle udsatte borgere i samfundet kan opleve. Dette kalder han for ringeagt også kategoriseret som *uretsbevidsthed*, og dermed vise interesse for disse gruppers muligheder for at opnå anerkendelse i samfundet og leve det gode liv (Honneth 2003: 65-67). Med inspiration fra filosofen G.W. Hegel (1770-1831), psykologen Donald Winnicott (1896-1971) og sociologen George Herbert Mead (1863-1931) finder Honneth sine inspirationskilder til hans teori om "individets behov for anerkendelse" (Willig 2003: 12).

Teorien er opdelt i tre sfærer, hvor anerkendelsen skal opnås i dem alle tre, hvis individet skal udvikle et positivt forhold til sig selv (Willig 2003: 14). Honneth har operationaliseret sin teori i forhold til tre former for forholden sig til sig selv, som individet udvikler i hver sfære.

De tre former for forholden sig til sig selv er, *selvtillid* som individet udvikler i den *private sfære* gennem positive og nære relationer til andre individer. Dette giver individet kompetence til at opnå en positiv selvforståelse, agte sig selv og evnerne til at deltage i både nære og samfundsmæssige fællesskaber (Honneth 2003: 86-87).

Den anden form for anerkendelse kan opnås i den *retslige sfære*, hvor f.eks. juridiske rettigheder og adgangen til velfærdsgoder, kan give individet *selvagtelse*. Her kan det gennem disse rettigheder opleve og agte sig selv som et lige medlem af retssamfundet på lige fod med andre individer (Honneth 2003: 86-87). Den tredje form for anerkendelse finder sted i den *solidariske*

sfære, som omhandler forskellige sociale og samfundsmæssige fællesskaber i samfundet som f.eks. arbejdsmæssige og uddannelsesmæssige fællesskaber eller foreningslivet.

Her opnår individet *selvværdsættelse*, ved at det bliver anerkendt for sine præstationer og bidrag til disse fællesskaber og for dets unikke særegenhed (Honneth 2003: 86-87). Dette giver individet muligheden for at opleve sig selv som et værdsat og respekteret medlem af forskellige sociale fællesskaber i samfundet (Honneth 2003: 86-87). Det betyder, at samfundets etiske idealer bør være så åbne som muligt, så flest mulige individer kan opnå anerkendelse gennem intersubjektive og nære relationer til andre (Honneth 2003: 146-147).

I forlængelse af de tre former for anerkendelse, findes der også tre former for disrespekt og krænkelse, hvilket også kaldes for *ringeagt*. Vold og omsorgssvigt fra nære personer, kan i den *private sfære* udgøre krænkelse, som kan skade individets integritet og selvtillid. I den *retslige sfære* kan diskrimination eller eksklusion af bestemte gruppers perspektiver og livserfaringer, ses som eksempler på krænkelse. Hvor kulturelle udelukkelsesprocedurer eller stigmatisering af bestemte gruppers kultur, livsstil eller karaktertræk i den *solidariske sfære*, som gør, at de ikke opfattes som værdsatte medlemmer af samfundets sociale og solidariske fællesskaber, kan her tolkes som eksempler på krænkelse (Honneth 2003: 88-89).

Operationalisering af teorien

Anerkendelsesteorien skal anvendes til at analysere, hvordan kursisterne på HF INKLUSION har oplevet deres anerkendelsesbetingelser tidligere på folkeskolerne og ungdomsuddannelserne, og hvorledes de oplever disse under deres nuværende forløb på HF INKLUSION.

Desuden kan teorien også anvendes til at analysere essensen af anerkendelse i forhold til kursisternes relation til både lærere, mentorer, studentermedhjælperne og studievejledningen på uddannelsen, og hvordan de oplever, at relationerne til disse fagpersoner kan være med til at forbedre deres deltagelsesmuligheder i samfundet.

Desuden kan teorien også være behjælpelig til at analysere, hvilken betydning det har for kursisterne at indgå i forskellige sociale fællesskaber på HF INKLUSION og KVUC. Med afsæt i anerkendelsesteorien bliver det væsentligt at undersøge, hvordan HF INKLUSIONS læringsmæssige og pædagogiske tiltag kan understøtte menneskelig opblomstring og skabe

muligheder for, at kursisterne kan realisere dem selv samt deres potentialer og dermed leve det gode liv.

Derfor vil der i analysen blive lagt vægt på, hvorledes kursisterne inddrages i beslutninger, som er vigtige for deres forløb på HF INKLUSION og, hvordan de oplever sig selv værdsat og respekteret som mennesker på uddannelsen.

Kritik af Honneth

Honneths anerkendelsesteori kan kritiseres for ikke at interresere sig nok for de forskellige former for dømmekraft, som kan komme til udtryk i situationer, hvor forskellige normer og værdier kan være i konflikt med hinanden (Juul 2012: 350; Højlund og Juul 2015).

Dette kan være i en situation, hvor en kursist har en opfattelse af tingene og en mentor har en anden, mens ledelsen har en tredje. Her siger teorien ikke nok om, hvordan og hvorledes man kan agere i disse situationer. Dog er teorien velegnet til at kunne analysere hvilke anerkendelsesbetingelser for kursisterne, som der er til stede i den daglige praksis på HF INKLUSION. Hvor teorien kan bruges til at undersøge, hvorledes stedets indsatser påvirker kursisternes deltagelsesmuligheder og anerkendelsesbetingelser i samfundet.

4.2. Aaron Antonovskys teori om oplevelse af sammenhæng

Den amerikanske sociolog Aaron Antonovsky (1923-1994), har udviklet teorien om *”oplevelse af sammenhæng”*, som han har beskrevet på følgende måde: *”Oplevelse af sammenhæng er en global indstilling, der udtrykker den udstrækning, i hvilken man har en gennemgående, blivende, men også dynamisk følelse af tillid til, at (1) de stimuli, der kommer fra ens ydre og indre miljø, er strukturerede, forudsigelige og forståelige; (2) der står tilstrækkelige ressourcer til rådighed for en til at klare de krav, disse stimuli stiller; og (3) disse krav er udfordringer, det er værd at engagere sig i”* (Antonovsky 2003: 37).

OAS er et analytisk begreb, som kan anvendes til at undersøge, hvordan forskellige individer oplever tilværelsen, de aktiviteter som de deltager i og de kontekster, som de indgår i som

meningsfulde, forudsigelige og håndterbare, og som giver dem en ”oplevelse af sammenhæng” (Antonovsky 2003: 37-40). Antonovsky har fokus på salutogenese fremfor patogenese. Dette gør, at der i hans teoretiske arbejde er fokus på sundhed fremfor sygdom. Han har undersøgt årsagerne til sundhed, trivsel og velvære samt, hvilke faktorer der kan føre til et godt helbred.

For at kunne forstå fokuset på sundhed fremfor sygdom, anvender han en flodmetafor, hvor alle individerne flyder med strømmen på en rejse, hvor nogle kan klare denne rejse bedre end andre.

Antonovsky påpeger, at kriser, konflikter og sygdomme, er en del af tilværelsen. Han er af den overbevisning, at sundhed og raskhed ikke er det samme, da han mener, at det er forkert at tro, at folk er sunde, hvis bare sygdommen er forsvundet. Derfor skal fokus være på at styrke den menneskelige handlekompetence til, at kunne håndtere et meningsfuldt liv og fokusere på det allerede positive i individets tilværelse (Antonovsky 2003: 24).

Hans begreb OAS består af de tre delkomponenter begribelighed, håndterbarhed og meningsfuldhed. Dette betyder at de individer, som har en høj OAS, er sundere end andre. Begribelighed omhandler, hvorvidt et individ oplever hverdagen og tilværelsen som struktureret, forudsigelig og sammenhængende (Antonovsky 2003: 35).

Håndterbarhed omhandler hvorvidt individet har de kompetencer og ressourcer til rådighed, som forskellige udfordringer i tilværelsen kan kræve (Antonovsky 2003: 35-36). Meningsfuldhed handler om, hvorvidt et individ oplever, at det er værd at investere i at kunne løse tilværelsens problemer (Antonovsky 2003: 36).

Ifølge Antonovskys egne konklusioner, så er komponenten meningsfuldhed mere central end de andre komponenter, for et individs evne til at kunne håndtere og overkomme tilværelsens problematikker (Antonovsky 2003: 40). Alle individer udsættes for stressfaktorer og kriser i livet, hvor de individer, som har en høj OAS, er bedre i stand til at håndtere og forstå disse problematikker, end dem som har en lav OAS (Antonovsky 2003: 146).

Der eksisterer forskellige områder i livet. Dog er det ikke alle individer, som engagerer sig i alle områderne. Hvis et individ ikke engagerer sig indenfor et givent område, eller ikke finder det væsentligt, er der en risiko for, at personen har en lav OAS.

Hos Antonovsky findes der fire livsområder, som fylder meget i alle individernes tilværelse. Disse områder er ens følelser, ens relationer til ens nære, ens hovederhverv og ens forhold til eksistentielle fænomener. Disse områder kan sammenlagt give det enkelte individ en stærk OAS, som gør, at vedkommende kan leve et sundt og meningsfuldt liv (Antonovsky 2003: 40).

Antonovskys centrale argument er, at OAS øger både livskvaliteten og helbredet. Årsagen til at individer med en stærk OAS er gode til at handle er, at hvis man ikke oplever de ting, som man beskæftiger sig med som meningsfulde eller værd at bruge tid og ressourcer på, så er der lang vej til handling (Antonovsky 2003: 167-168). Oplevelsen af sammenhæng kommer fra forskellige erfaringsdannelser og læringsprocesser gennem tilværelsen. Dermed kommer sundhed og trivsel ikke fra et sted, men det er noget, som kan fremmes gennem den måde, som man lever og agerer på i tilværelsen (Antonovsky 2003: 167-168).

Operationalisering af teorien

Antonovskys teori er valgt til at supplere Honneths anerkendelsesteori. Det skyldes, at Honneths teori er på makroniveau med fokus på forskellige individers anerkendelsesmuligheder i samfundet på et strukturplan. Hvor Antonovskys teori er på et individniveau. Hans teori kan give en større viden om kursisternes udbytte af forløbet på HF INKLUSION på et individniveau. Teorien om *”Oplevelse af Sammenhæng”*, vil blive anvendt til at analysere interviewene med kursisterne for at få en forståelse for, hvad der giver mening for dem i deres hverdagsliv både før og mens, at de er på HF INKLUSION.

OAS er i forskningsprojektet et analyseredskab, som kan anvendes til at analysere, hvorvidt at kursisterne oplever HF INKLUSION’s pædagogiske og læringsmæssige tiltag som meningsfulde, håndterbare og forudsigelige i deres hverdag på stedet, og om disse kan øge deres oplevelse af sammenhæng. Desuden kan teorien også være behjælpelig til at kunne analysere, hvilke kompetencer og ressourcer som kursisterne opnår på deres forløb på HF INKLUSION, og hvorledes disse kan hjælpe dem fremadrettet til, at kunne mestre deres tilværelse.

Kritik af Antonovsky

Det er vigtigt at være kritisk og reflektiv omkring brugen og anvendelsen af Antonovskys teori, da en stærk OAS ikke nødvendigvis er en garanti for, at kursisterne har det godt. Det skyldes, at bredere samfundsstrukturer udenfor HF INKLUSION's bygninger, kan sætte den i en udsat position.

Derfor er det væsentligt at analysere, hvilken mestringskompetence kursisterne kan opnå på HF INKLUSION, og om denne kan være stærk nok til, at de kan leve det gode liv. Antonovsky er også selv bevidst om, at en stærk OAS ikke er det eneste, som kan garantere individet et godt liv, da bredere samfundsstrukturer og magtforhold også spiller en rolle (Antonovsky 2003: 41-42).

Denne selvkritik tages der også højde for i undersøgelsen. Det skyldes, at Honneths anerkendelsesteori tager højde for bredere samfundsstrukturer, som kan begrænse individets anerkendelsesbetingelser, da rapporten også har fokus på disse i en bredere kontekst (Højlund og Juul 2015, Honneth 2003: 65-67).

Kapitel 5: Analyse af Hverdagen på HF INKLUSION

I dette afsnit vil jeg analysere kursisternes hverdag på HF INKLUSION med afsæt i deres udsagn suppleret med Antonovsky og Honneths teorier og begreber. Jeg ønsker i dette afsnit at analysere, hvordan kursisterne oplever, at deres hverdag på uddannelsesstedet ser ud, hvilke aktiviteter som der foregår på stedet og endelig, hvordan disse aktiviteter kan være med til at styrke deres muligheder for at opnå anerkendelse samt forbedre deres oplevelse af sammenhæng. Til sidst i analysen vil den instans, som hedder kursistrådet også blive analyseret for at undersøge, hvilke muligheder for medindflydelse som kursisterne har på deres dagligdag samt de overordnede rammer på uddannelsen.

5.1. En almindelig dag på HF INKLUSION og lektiebånd

I interviewene er kursisterne blevet spurgt ind til, hvordan en hel almindelig dag ser ud på HF INKLUSION. Alle de interviewede fra første og anden årgang fortæller, at de oplever hverdagen som værende struktureret og forudsigelig. Kursisterne har både lange og korte undervisningsdage

(jf. afsnit 2.0). Variationen mellem lange og korte dage er noget, som de interviewede kursister værdsætter.

En mandlig kursist fra første årgang fortæller, at han oplever, at hverdagen på HF-INKLUSION er forudsigelig og struktureret. Han værdsætter de faste tidsrammer og skemaet på uddannelsen, da det betyder, at man som kursist har en fornemmelse af, hvad det er, at man skal have af undervisning, og hvordan dagen kommer til at se ud (Interview med Kursist nr.3 fra 1.årgang 06:19-07:19).

En anden mandlig kursist fra første årgang udtrykker glæde ved, at de fleste lærere skriver dagens program op på tavlen. Da det gør, at kursisterne ved, hvad de skal gennemgå, at de har faste pladser i klasselokalet, og at han især værdsætter mandagene. Det skyldes at om mandagen i hans klasse, får kursisterne gratis frokost i kantinen. Det oplever han, er noget, som styrker det sociale sammenhold i klassen. Det skyldes, at kursisterne i deres frokostpause kan snakke med hinanden om andre ting end det faglige f.eks., hvad de foretager sig i fritiden (Interview med Kursist nr.1 fra 1.årgang 11:35-13:15).

En kvindelig kursist som læser på anden årgang, kommer i det følgende citat ind på, hvordan en typisk dag ser ud for hende, og hvad hun værdsætter ved denne:

”Idag havde vi kemi, og så sætter man sig ned stille og roligt, og så cirkulerer mentorerne rundt, og her har vi så også en fast plads. Det synes jeg er rigtig dejligt, at man har en fast plads, og det synes jeg er meget rart (...) Ja så er det ellers bare sådan, at vi har timer, så har vi også et program for, hvad vi skal for det. Hvor der står, hvad vi skal oppe på tavlen og også pauserne. Så tager vi det bare hen ad vejen, så har vi så frokostpause, og så har vi en lille fri smule før de andre. Så vi ligesom kan komme derned (ned i kantinen.) Uden, at der er alt for mange mennesker i kantinen, det synes jeg er super rart” (Interview med kursist nr.2 fra 2.årgang 13:02-14:50).

Som det kan udledes fra citatet, så oplever den kvindelige kursist hverdagen som forudsigelig og struktureret. Derudover fortæller hun også, at inklusionskursisterne får lov til at kunne gå ned i kantinen før de andre for at hente mad.

Dette er en aftale, som inklusionslinjen har med kantinen for, at der kan skabes en tryghed for inklusionskursisterne i frokostpausen. Hvilket skyldes, at det kan være en udfordring for unge med

autisme at være i store forsamlinger (Interview med Julie og Carina Del 1, 20:20-21:51, Interview med kursist nr.2 fra 2.årgang 13:03-14:50, Petersen og Priel 2018).

Den forudsigelige og strukturerede hverdag som finder sted på HF INKLUSION, kan være gavnlig for inklusionskursisterne. Det skyldes, at forskning og viden indenfor området indikerer, at personer med autisme foretrækker faste strukturer og forudsigelighed (National Autismeplan 2006: 23-25, From. et. al. 2012: 12-15, Petersen og Priel 2018). Dette kan ifølge Antonovskys teori, være med til at styrke kursisternes evne til at opnå begribelighed og håndterbarhed, da de faste strukturer opleves som sammenhængende, og giver dem nogle ressourcer til at mestre deres undervisningsforløb (Antonovsky 2003: 35-36).

En anden væsentlig tendens ved hverdagene på HF INKLUSION er den aktivitet, som kaldes for lektiebånd. Lektiebåndet er som tidligere nævnt en frivillig aktivitet, hvor kursisterne kan få hjælp til lektier, afleveringer og andre faglige udfordringer relateret til deres forløb på HF INKLUSION (jf. afsnit 2). Til lektiebåndet deltager en studentermedhjælper, som kan hjælpe dem, som vælger at deltage. En kvindelig kursist fra første årgang fortæller, hvordan hun oplever at lektiebåndet fungerer, og hvad hun erfarer, at hun får ud af at deltage i denne aktivitet:

”Ja lektiebånd det er rigtig rigtig fint (...) Det er rigtig rart, at man allerede sidder på sin plads. Så det er ikke noget med, at man skal ud af klassen, og så finde et lokale og så sidder der en der, eller man bare skal til lektiecafeer. Det er dermed, at man bare skal blive siddende. Man skal ikke gøre noget for at udløse det overhovedet, det er rigtig fedt, synes jeg. Nogle gange er det sådan, at der ikke er noget og lave, nogle gange tager man hjem, andre gange er der noget at lave til lektiebåndet. Jeg elsker det der med at være færdig med det hele, og så skal jeg ikke, når jeg kommer hjem til at skulle lave ting, men så når man er hjemme, så er der ikke noget skolearbejde. Det synes jeg er rigtig fedt”. (Interview med Kursist nr.2 fra 1.årgang 21:48-22:57)

Som den kvindelige kursist erfarer det, så er lektiebåndet en understøttende aktivitet, som kan skabe sammenhæng og struktur i den enkeltes hverdagsliv. Dette ses ved, at kursisten kan få lavet sine lektier og det faglige arbejde på skolen, og dermed ikke skal blive presset af, at skulle lave lektierne derhjemme.

Desuden erfarer den kvindelige første årskursist også, at aktiviteten er forudsigelig, da den foregår i det samme lokale, og da kursisten har den samme plads til lektiebåndet som i undervisningstiden. Det gør, at denne aktivitet er hvert at investere tid og ressourcer i, og dermed opleves som meningsfuld at deltage i. Dette bidrager positivt til den enkelte kursists "oplevelse af sammenhæng" (Antonovsky 2003: 36-40).

En mandlig kursist fra tredje årgang, som er faglig stærk, og som ifølge eget udsagn ikke havde brug for lektiebåndet oplevede, at aktiviteten var med til at løfte de kursister, som havde brug for lidt ekstra støtte, og at aktiviteten var med til at sikre, at de også kunne følge med i undervisningen (Interview med Kursist nr.2 fra 3.årgang 19:20-21:30). I forlængelse af dette fortæller en kvindelig kursist fra anden årgang, hvad hun har oplevet, at lektiebåndet kan gøre for kursisterne:

Jeg synes, at det er superfint, at man kan få lavet det meste i skolen, fordi at jeg ikke føler, at jeg kan lave så meget derhjemme. Jeg har brug for ligesom at få lavet det i skolen. For så kan jeg slappe af derhjemme (...) Jeg har brug for, at når jeg er hjemme, så kan jeg ligesom slappe af der og så ligesom lave lektierne over i skolen og få hjælp til det. For det er ikke altid, at man kan få hjælp derhjemme" (Interview med Kursist nr.2 fra 2.årgang 09:25-10:44).

Undervejs i interviewet fortæller hun også, at studentermedhjælperne som er til stede til lektiebåndene, ikke kun hjælper kursisterne med det faglige, men også med hvordan at de kan lægge overskuelige læseplaner op til eksamenerne. Hun nævner også, at kursisterne i hendes klasse også deltager i grupper, hvor de i fællesskab hjælper hinanden, eller kollektivt får hjælp fra studentermedhjælperen (Interview med Kursist nr.2 fra 2.årgang 10:55-11:32).

Lektiebåndet kan altså fortolkes som en aktivitet, som stiller nogle ressourcer til rådighed for kursisterne. Hvilket viser, at den har til formål at give kursisterne flere ressourcer til at håndtere deres hverdagsliv. Dette er ifølge Antonovskys teori nødvendigt, hvis individet skal kunne klare tilværelsens udfordringer. Ressourcerne kan være med til at øge håndterbarheden hos individet og dermed personens OAS (Antonovsky 2003: 35-36).

Således kan kursisterne på baggrund af den hjælp, som de får til lektiebåndet og gennem samarbejdet med hinanden og studentermedhjælperne få styrket deres kompetencer til at håndtere og mestre deres studieforbøb.

I forlængelse af dette så tyder det på at lektiebåndet kombineret med den fast strukturerede og forudsigelige hverdag, skaber en struktur, som er præget af gentagende daglige rutiner. Dette er noget, som den amerikanske sociolog Richard Sennett (f.1943), argumenterer for er stimulerende for det enkelte menneskes læringspotentiale og erfaringsdannelse. Da strukturerne og de daglige rutiner gør, at den enkelte kan få styrket sin faglighed gennem oplevelsen af gentagne rutiner og struktur. Dette skaber fundamentet for en faglig udvikling af færdigheder, gennem den stabiliserende struktur, som er udgjort af de daglige gentagende rutiner, som over tid styrker en progressiv læringsmæssig udvikling (Sennett 2009). Denne tendens har sociologen Zygmunt Bauman (1925-2017) argumenteret for, skaber “et meningsfuldt strukturerende rum”, da regelmæssigheden ifølge Bauman styrker det enkelte menneskes personlige dannelse, da rutinen udgør et “øhav af udvikling for det menneskelige potentiale” (Bauman 1994: 262; Bauman 2005).

Til trods for den klare struktur de første to år på HF INKLUSION, så ændres denne, når kursisterne på det tredje år kommer ud på de ordinære hold. Dette er noget, som informanterne fra tredje årgang har haft nogle oplevelser med. En mandlig kursist fra tredje årgang fortæller i det følgende citat om, hvordan hverdagen er mindre struktureret på det tredje år af uddannelsesforløbet:

”På tredje år er der ikke nogen struktur overhovedet. Der er det sådan, som læreren dikterer, at det skal være. Altså uden at tale grimt om læreren selvfølgelig på den måde. De skal jo have ret til at køre undervisningen på deres måde og efter deres hoved, men de ved jo principielt ikke, hvem der sidder der. Medmindre end at de er blevet informeret om det. De ved jo ikke, om der sidder en eller to eller fem mennesker i klassen, der har nogle særlige behov, men det er jo det, som vi skal lære på første og andet år. Det er fra første til andet år, der er pointen, at der skal støtten falde, det gør den også, sådan så fra andet til tredje år der giver mentorerne teknisk set slip. Så er det kun Carina (Tredjeårs-koordinator og studievejleder på HF INKLUSION), der er inde over og hjælper til (...) Med de ting der kan være problemet. Sådan med er der nogle strukturelle ting i undervisningen, som du ikke har det godt med, er der noget med nogle i klassen og problemløsning. Alle de her ting det er kun Carina på tredje år for i løbet af de to år, der skal du begynde at udvikle dig som menneske men også dit faglige niveau for at kunne rette det og håndtere dagligdagen. Det er den måde, som de gør det på” (Interview med Kursist nr.1 fra 3.årgang 14:31-15:20).

I forlængelse af dette fortæller en anden mandlig kursist fra tredje årgang i sit interview, at hverdagene ude på tredje år ikke er strukturerede på samme måde som i stamklassen. Dog oplever han, at den fungerer ganske fint, og at lærerne er hjælpsomme, hvis man som kursist fortæller dem om sine udfordringer (Interview med Kursist nr.2 fra tredje årgang 04:45-06:13).

Det kan altså tyde på, at det er essentielt at kursisterne på de første to år, får styrket deres OAS og evner til at kunne håndtere hverdagen og dens udfordringer. Dette er en forudsætning for, at de kan håndtere de problematikker, som de kan møde i hverdagen på deres tredje år. (Antonovsky 2003: 36-40).

5.2. Aktiviteter på HF INKLUSION

Undervejs i interviewene er kursisterne blevet spurgt ind til, hvilke sociale aktiviteter som der finder sted på uddannelsen, og hvordan disse fungerer. Til dette spørgsmål kommer kursisterne med forskellige svar på, hvad de oplever, at der er af sociale aktiviteter på stedet, og hvorvidt at de sociale aktiviteter på stedet fungerer.

En mandlig anden årskursist fortæller at i starten af hans studieforløb, blev der opstillet sociale aktiviteter af mentorerne. Senere i forløbet tog kursisterne selv over. Desuden oplever han, at der ikke er nok sociale aktiviteter på stedet. Hvilket han mener skyldes, at personer med autisme har udfordringer med det sociale og, at hans medkursister ikke altid, har overskud til at kunne være med i forskellige sociale aktiviteter, som rækker udover det faglige (Interview med Kursist nr.1 fra 2.årgang 08:51-09:28).

Derudover nævner en kvindelig anden årskursist, at hun oplever, at de sociale aktiviteter fungerede bedst på det første år, hvor hendes klasse var mindre. Hvorefter at de sociale aktiviteter på andet år efter, at klassen blev fusioneret med en anden klasse og blev større, er dette blevet en udfordring. For det første fordi, at hun erfarer, at der er for mange mennesker i klassen, og for det andet fordi man selv skal være meget opsøgende for at få det sociale til at fungere (Interview med Kursist nr.4 fra 2.årgang 03:00-03:23).

De to informanternes oplevelser med, at det er vanskeligt at få det sociale til at fungere i deres klasse, skal også ses i lyset af, at personer med autisme kan være udfordret på det sociale område. Dette ses f.eks. ved, at de kan have vanskeligt ved at forstå sociale spilleregler, tage kontakt til andre mennesker og deltage i sociale arrangementer i store forsamlinger (Petersen og Priel 2018).

Dog er det vigtigt at understrege, at personer med autisme er meget forskellige. Det ses også ved, at andre af informanterne fortæller, at de oplever, at de sociale aktiviteter i deres klasser fungerer godt (jf. længere fremme i analysen). Dette indikerer, at der er tale om, at kursisterne har forskellige erfaringer og oplevelser med, hvorvidt at de sociale aktiviteter på uddannelsen fungerer.

Dog lader det også til, at de to informanternes kritik også er noget, som HF INKLUSION tager højde for. En mandlig tredje årskursist fortæller, at der ikke var mange sociale aktiviteter i hans stamklasse, men at det er blevet forbedret, og at personalet på uddannelsen arbejder med at få forbedret de sociale aktiviteter på denne (Interview med Kursist nr.2 fra 3.årgang 07:18-08:24). Dette bekræftes også af en mandlig første årskursist. Han fortæller, at det er noget, som de drøfter i hans klasse for tiden, hvor kursisterne er i gang med at planlægge, hvordan at de kan få flere sociale aktiviteter ind i klassen (Interview med Kursist nr.1 fra 1. årgang 13:20-15:01).

I forlængelse af dette fortæller en kvindelig anden årskursist følgende om de sociale aktiviteter på uddannelsen:

”Pulsen det er sådan et stamsted, som vi har, nu har vi været der nogle gange (...) Der har vi nogle gange haft nogle arrangementer. Og et julearrangement sidste år, og da vi blev færdige her sidste år om sommeren, så var vi også derinde, hvor vi kunne spille petanque, spise kage og sådan noget” (Interview med Kursist nr.3 fra 2.årgang 10:06-10:39).

Som den kvindelige kursist fortæller, så foregår der sociale aktiviteter i hendes klasse, hvor kursisterne kan tage på kulturhuset Pulsen. Her tyder det på, at Pulsen skaber et socialt fællesskab, hvor kursisterne har mulighed for at være i en kontekst med fokus på hygge og socialt samvær, som også betyder noget for dem. En anden aktivitet, som også er noget nyt for stamklasserne er, at de skal på studietur til Krakow. Dette er noget, som den interviewede kursist omtaler med stor begejstring (Interview med Kursist nr.3 fra 2.årgang 10:45-11:25).

En kvindelig anden årskursist skærer i følgende citat ud i pap, hvilke sociale aktiviteter, som der er på stedet, og hvad det betyder for hende og medkursisterne:

”Så har vi også et stamsted Pulsen, som ligger rigtig tæt på skolen, som vi også nogle gange går ned på sammen med mentorerne, enten er det noget, som vi selv vælger eller noget, som er blevet planlagt. Så har vi foreksempel også, sådan noget der hedder Bastard-cafe, vi har også noget brætspilscafe, som vi også skal på her snart. Jeg synes, at vi laver mange sociale ting i klassen, det synes jeg er rigtig godt, det hjælper også til, at det er rigtig hyggeligt at gå i skole S: Nu kunne jeg heller ikke undgå at høre, at Stig (Daglig leder af HF INKLUSION) sagde, at I også skulle til Krakow? K2: Ja der skal vi hen på studietur, og sådan noget gør, at man bliver rystet lidt mere sammen. Det at man har en god klasse, og at man glæder sig til at komme i skole, fordi at man har nogle gode klassekammerater og sådan noget, det betyder rigtig meget” (Interview med Kursist nr.2 fra 2.årgang 11:48-13:51).

Som det kan fremanalyseres fra citatet, så oplever den kvindelige kursist, at de sociale aktiviteter som foregår på uddannelsen, styrker det sociale sammenhold i stamklassen. Ifølge Honneth kan ovenstående sociale aktiviteter styrke kursisternes muligheder for at opnå anerkendelse i den *privates sfære*, hvor positive relationer til andre individer giver den enkelte en oplevelse af *selvtillid* og dermed evnerne til at deltage i både nære og samfundsmæssige fællesskaber (Honneth 2003: 86-87). Hvor det sociale sammenhold i klassen også kan være med til at sikre, at den kvindelige anden årskursist også har lyst til at engagere sig i skolen. Det skyldes, at det faglige dermed bliver mere overskueligt, når man har et godt socialt sammenhold i klassen.

Derudover kan de sociale aktiviteter og det gode sammenhold i klassen på anden årgang på af HF INKLUSION set med Antonovskys teori, være med til at øge den enkeltes ressourcer og lyst til at bruge tid på uddannelsen. Det giver en øget håndterbarhed hos individet til at mestre og håndtere hverdagen, og dermed en øget OAS (Antonovsky 2003: 35-36). Dermed kan de sociale aktiviteter fremme den enkelte kursists trivsel og handlegapacitet i forhold til at kunne håndtere sit studieforløb. Dog kræver dette, som vi har set i dette afsnit, at det sociale sammenhold fungerer i klasserne, hvis dette skal lykkes.

5.3. Kursistrådet

Undervejs i interviewene blev informanterne spurgt ind til, om de har mulighed for at påvirke hverdagen og rammerne på studiet. Flere af kursisterne nævner, at de gennem mentorsamarbejdet har mulighed for at udøve indflydelse, som er noget, der vil blive udfoldet senere i analysen (jf. afsnit 7.2). Derudover nævner de også, at hvis der er nogle store problemer, så kan de gå til lederen af uddannelsen og få det drøftet. Flere af dem fortæller også om kursistrådet, som er et forholdsvist nyt tiltag, som er en måde hvorpå, at de kan udøve indflydelse på uddannelsens rammer og indhold.

Dette er uddannelsesstedets parallel til et elevråd. En kvindelig anden årskursist fortæller følgende om, hvordan kursistrådet fungerer, og hvorledes det er bygget op: *”Vi har et kursistråd, som jeg er en del af, så er det mig og en anden fra klassen, som der er repræsentanter for det (Kursistrådet), og hvis der er nogle på skolen, som synes, ej skal vi ikke lige gøre det eller noget. Så kan de sige det til kursistrådet (...) Så kan vi ligesom tage det op og snakke om det, og kan det lade sig gøre”* (Interview med Kursist nr.2 fra 2.årgang 33:48-35:06).

Som citatet viser, så er kursistrådet en instans, hvor kursisterne kan komme med forslag og ideer til forbedringer på uddannelsen. En mandlig tredje årskursist fortæller i forlængelse af ovenstående følgende, om sine erfaringer med kursistrådet:

”Så har vi en stemme nu, det har vi ikke haft før. De to år som jeg har gået her både første og andet år, fik vi ikke rigtigt lov til at sige noget som sådan eller få vores stemme hørt. Jeg ved ikke, om man kan sige det sådan. Hvis der var noget, som man var utilfreds med eller noget, som man ville have lavet om, så kunne det være svært at få indført, så kunne man skrive til Stig (Daglig leder af HF INKLUSION), så kunne det være, at det blev vendt op eller et eller andet. Nu har vi aktivt fået en rolle med to elever fra tredje år, to fra andet år og en fra første, og grunden til at der kun er en fra første, det er, at der ikke er flere, som har meldt sig. Nu har vi faktisk fået mulighed for at sige noget rettet mod nye generationer af vores linje her, hvad kunne være rart, som vi har manglet”. (Interview med Kursist nr.1 fra 3.årgang 41:07-42:57).

Som kursisten italesætter i citatet, så har oprettelsen af kursistrådet betydet, at kursisterne føler, at de nu har mulighed for at blive hørt og give deres stemme til kende på uddannelsen. Samme kursist

nævner også i interviewet, at kursisterne fra første og anden års stamklasserne har ytret et ønske om, at det kunne være rart for dem at få en frivillig tutor, som selv er inklusionskursist. For at de kan sparre med vedkommende i forhold til, hvordan det er at gå på en uddannelse som HF-INKLUSION, når man har en diagnose.

Dette er kursistrådet gået i gang med at undersøge. Derudover er det også gennem kursistrådet, at studieturen til Krakow for anden årskursisterne er blevet realiseret (Interview med Kursist nr.1 fra 3.årgang 41:07-42:57, Interview med Kursist nr.2 fra 3.årgang 09:09-10:31).

Ifølge Honneths anerkendelsesteori er det essentielt for det enkelte individ, at det oplever sig selv som en del af samfundets fællesskaber, hvor det har de samme rettigheder på lige fod med andre borgere (Honneth 2003 86-87). Det at HF INKLUSION har et kursistråd, hvor man inddrager kursisternes erfaringer og perspektiver på uddannelsens indhold og struktur, indikerer, at der bliver lyttet til kursisternes behov og ytringer. Dette kan give kursisten en fornemmelse af at have en moralsk autoritet og blive betragtet som en "*moralsk kapabel person*", som bliver behandlet i overensstemmelse med vedkommendes menneskelige værdier, ved at HF INKLUSION anerkender dem, og tager dem med på råd (Honneth 2003: 102-104, 112-114).

Her kan kursisten få en oplevelse af at blive anerkendt, som en person der har de samme rettigheder og muligheder i forhold til at opnå indflydelse på uddannelsesinstitutionen, som andre aktører kan have. Desuden kan kursistrådet også bidrage positivt til kursisternes "*Oplevelse af sammenhæng*", da inddragelsen af kursisterne via kursistrådet, kan give den enkelte en øget håndterbarhed til at kunne mestre studieforløbet.

Det skyldes, at den enkelte kan få indflydelse på studiets format og indhold enten som repræsentant i kursistrådet eller, hvis den enkelte tager kontakt til repræsentanterne for denne instans. Hvilket også øger begribeligheden hos den enkelte, da kursistrådet på denne måde gør studieforløbet mere forudsigeligt og struktureret for den enkelte (Antonovsky 2003: 36-40).

I forlængelse af ovenstående så fortæller en tidligere mandlig kursist i det følgende citat, hvilket potentiale som kursistrådet har:

” Altså du har mulighed for at gavne gennem kursistrådet eller andre udvalg, kan du være med til at gavne altså forme skolen lige så meget mere end den ordinære studerende altså. Fordi du er så involveret, du er her i tre år, hvor andre er her i to. Det er så dybt, så hvis du kommer ned i det, så er det en stor hjælpende hånd. Der er ligesom meget potentiale på den måde”. (Interview med tidligere Kursist nr.1 07:18-08:30).

Som den tidligere kursist erfarer det. Så er kursistrådet ikke blot en demokratisk indflydelseskanal på uddannelsesstedet, men også et organ hvor, at man som enkeltperson kan udgøre en ”hjælpende hånd” for andre kursister i forhold til at forbedre rammerne på studiet. Desuden nævner han også, at instansen gavner den enkeltes karakterdannelse, som et demokratisk menneske, som tager del i KVUC og HF INKLUSION’s forskellige fællesskaber, hvor man kan være med til at præge stedets aktiviteter og rammer (Interview med tidligere Kursist nr.1 07:18-08:30,40:34-41:43).

Det ses ved, at han oplever, at han personligt har kunnet opnå indflydelse og igennem kursistrådet og instanser som festudvalg, forretningsudvalg, bestyrelse mm. har kunnet være til at præge form og indhold på både HF-INKLUSION og KVUC. (Interview med tidligere Kursist nr.1 40:34-41:43).

Dermed tyder det på, at han som kursist har oplevet anerkendelse i den *retslige sfære* ved at udøve demokratisk indflydelse på stedet. Her har hans medlemskab af kursistrådet gavnet hans *selvagtelse* ved, at han har oplevet sig selv som et medlem af HF INKLUSIONS “retsfællesskab”, hvor han har kunnet gøre sin indflydelse gældende (Honneth 2003: 86-87). Derudover kan både han og de andre kursister også opnå anerkendelse i den *solidariske sfære*, hvor de som individer bliver anerkendt for deres præstationer og bidrag til uddannelsesstedets sociale fællesskaber gennem deres deltagelse i kursistrådet.

Dette kan styrke deres selvværdsættelse og oplevelse af, at blive betragtet som solidariske og værdsatte medlemmer af HF INKLUSION’s sociale fællesskaber (Honneth 2003: 86-87; Honneth 2006: 168). Desuden indikerer dette også, at HF INKLUSION ser ud til at kunne efterleve strategien fremod 2024, hvor uddannelsesinstitutionen har som mål, at kursisterne skal kunne få styrket deres demokratiske indflydelsesmuligheder gennem kursistrådet. Her viser analysen af empirien i samspil med teorien, at dette ser ud til at lykkes (KVUC 2019b: 5-8).

Selvom flere af informanterne oplever, at det er muligt at gøre deres indflydelse gældende gennem kursistrådet. Så er der også informanter, som fortæller, at der også er begrænsninger for kursisters indflydelsesmuligheder, og at de har oplevet, at der nogle gange er blevet truffet beslutninger, som de oplever er vigtige med kort varsel. I andre tilfælde er de blevet besluttet uden, at kursisterne er blevet hørt. En mandlig kursist fortæller i det følgende citat om, hvilke konsekvenser en nedskæring af kursisters gratis frokostordning har haft:

”Altså der er oprettet et kursistråd på HF INKLUSION, men det har ikke en besluttende magt. Vi har ikke som sådan noget at skulle sige, vi kan godt ændre noget i klasselokalerne i undervisningen, men vi kan ikke ændre noget overordnet. En anden ting, som jeg også godt vil fortælle om, er at den her gratis frokostordning, som vi har haft hver dag, den er blevet sparet væk. Frokost det var ligesom et redskab til, når vi sad i kantinen til at komme hinanden lidt socialt ved, fordi vi spiste jo ikke kun, fordi vi snakkede også med hinanden (...) Nu foregår det kun en gang om ugen, men det er ikke det samme, som det var før i tiden” (Interview med Kursist nr.1 fra 2.årgang 31:46-33:43)

Som citatet indikerer, så har kursisterne mulighed for at få indflydelse på klasselokalerne, undervisningen, studieture, hverdagen på stedet mm. Her opleves ændringer af frokostordningen som værende en forringelse, da det går udover det sociale fællesskab i klassen.

En kvindelig anden årskursist problematiserer også det forhold, at der er grænser for, hvad kursisterne har indflydelse på ved at udtale følgende: *” Da de slog vores klasser sammen, så kunne de godt have spurgt os til råds inden. Der var vi mange, som ikke syntes, at det var så fedt, men det er blevet okay. Nogle gange så giver de også besked på irriterende tidspunkter. På et tidspunkt så ændrede de på datoen dagen før, at vi skulle op til en eksamen”*.(Interview med Kursist nr.4 fra 2.årgang 19:09-19:43).

Som det kan fremanalyseres ud fra kursistens citat, så er det ikke alle beslutninger, som kursisterne bliver inddraget i, hvilket problematiseres af den kvindelige kursist. Hun oplever sig ikke anerkendt i den *retslige sfære*, når beslutninger som hun og hendes klassekammerater oplever som væsentlige træffes uden, at de er blevet inddraget i beslutningsprocessen.

Desuden rummer hendes og den andens kursits frustration også et element af manglende social værdsættelse, fra uddannelsesstedets side. Idet at kursisterne ikke anerkendes for de indsigter de har, når det besluttes, at klasserne skal fusioneres, eller den gratis frokostordning skal skæres ned, uden at de bliver spurgt til råds (Honneth 2003: 86-87).

Som analysen altså indikerer, så har kursisterne gode muligheder for at påvirke hverdagen på HF INKLUSION, hvor de kan være med til at præge undervisningsforholdene, sociale aktiviteter og forbedringer af rammerne. Dog tyder det på, at der også er begrænsninger for deres indflydelse, da større beslutninger som økonomiske prioriteringer og organisatoriske ændringer besluttes højere oppe i systemet på uddannelsen. Ydermere kan det i forlængelse af ovenstående også diskuteres, om hvor mange beslutninger kursisternes skal inddrages i, og om de større organisatoriske beslutninger er noget, som de skal tage del i. Det kan skyldes, at de med deres diagnose måske har nok at se til i hverdagen, hvor en manglende deltagelse i de store beslutninger kan være et udtryk for varetagelse af kursistens tarv, og hvor meget de kan overskue at tage del i.

I essayet *"et minimalt fællesskab for anerkendelse"*, betoner Honneth essensen i, at hvis en reel anerkendelse skal finde sted mellem to eller flere parter. Så kræver dette en involvering i "den andens" "særegenhed", som man aktivt må tage stilling til for, at fælles mål kan realiseres (Honneth 2003: 151-152). I Essayet betoner han essensen i kommunikationen mellem forskellige parter, hvor at når en væsentlig beslutning træffes bør "den anden" opleve, at vedkommende er blevet taget med på råd og grundigt informeret om den pågældende beslutning.

Dette betyder, at anerkendelsesteorien er en etisk teori, som kan sige noget om, hvorledes en ideel kommunikationssituation mellem en eller flere parter bør være (Honneth 2003: 151-152). Set i dette perspektiv bør en nedskæring af frokostordningen, en sammenlægning af de to stamklasser og ændringer af eksamensdatoer kommunikeres ud på en måde, hvorpå kursisten føler sig tilstrækkeligt informeret om beslutningen og lyttet til for at sikre, at vedkommende oplever sig selv anerkendt som en juridisk person, som der bør lyttes til (Honneth 2003: 86-87, 151-152).

Derudover kan sådanne sidste øjeblikks beslutninger være problematiske for personer med autisme, da personer med diagnosen trives med forudsigelighed og faste strukturer (jf. afsnit 2.4, afsnit 5.1.).

Hvor sådanne sidst øjeblikke beslutninger, kan få negative konsekvenser for deres ”*Oplevelse af sammenhæng*” (Antonovsky 2003: 36-40; Petersen og Priel 2018).

5.3.1. Delkonklusion

Som det kan konkluderes og opsummeres fra dette analyseafsnit, så oplever de interviewede kursister, at den typiske hverdag i stamklasserne er forudsigelig og struktureret. Dette ses blandt andet ved, at lærerne skriver dagens program op på tavlen, at den enkelte har en fast plads i klasselokalet og endelig, at de er informeret om skemaet og undervisningen på forhånd. Dagene er varierede, hvor kursisterne både har korte og lange undervisningsdage. Denne variation mellem lange og korte dage er noget, som kursisterne værdsætter.

Den strukturerede og forudsigelige hverdag præget af faste rutiner er noget, som de interviewede kursister værdsætter. Dette har en positiv indflydelse på deres oplevelse af sammenhæng, og gør at de får lyst til at investere tid og ressourcer på at deltage i undervisningen. På de korte dage har kursisterne et lektiebånd. Her kan de få støtte og sparring i forhold til faglige udfordringer, afleveringer og hjælp til at skabe en struktur i relation til deres undervisning.

Det kan konkluderes, at lektiebåndet opleves som en aktivitet, som giver kursisterne en øget handlekapacitet og lyst til at bruge tid og ressourcer på skolen, da lektiebåndet gør, at de kan få lavet det faglige arbejde på skolen og koble af, når de har fri.

Dog ophører forudsigeligheden og strukturen i hverdagen, når kursisterne skal ud på de ordinære hold på tredje år. Her fortæller informanterne, at det er vigtigt, at kursisten har rykket sig på de faglige og sociale parametre for at kunne mestre og håndtere hverdagen på det tredje år af uddannelsen. Her er en styrket OAS en vigtig forudsætning for, at dette kan lade sig gøre.

I afsnittet omhandlende aktiviteter på HF INKLUSION, har det vist sig, at der finder en række forskellige sociale aktiviteter sted på uddannelsesinstitutionen. Dog problematiserer nogle af informanterne, at der er udfordringer i forhold til det sociale sammenhold i klasserne, da de oplever, at nogle af kursisterne ikke har det mentale overskud i hverdagen til også at varetage det sociale.

Dette er noget, som stedet er opmærksomme på, og derfor er der blevet iværksat tiltag, som skal forbedre det sociale sammenhold i stamklasserne. Desuden oplever nogle af anden års kursisterne, at det sociale fungerer godt, hvor især stamstedet Pulsen og studieturen til Krakow danner rammen om et socialt fællesskab, som de erfarer, styrker det sociale sammenhold i klassen og gør, at man har lyst til at deltage i undervisningen. Som det også kan konkluderes, spiller det sociale fællesskab i klassen en vigtig rolle for kursisterne. Her er det essentielt, at dette også fungerer for de fleste, for at inklusionsprojektet kan lykkes.

Til sidst kan det konkluderes på baggrund af analysen af den instans, som kaldes for kursistrådet på HF INKLUSION, at dette er et tiltag, som muliggør, at kursisterne kan udøve indflydelse på uddannelsesinstitutionen i forhold til undervisningen og deres hverdag på denne. Dermed kan de være med til at præge stedets rammer, indhold og aktiviteter. Denne instans kan styrke kursisternes anerkendelsesbetingelser positivt, ved at de kan få styrket deres selvagtelse ved, at de gennem denne instans kan opleve sig selv som ligeberettigede medlemmer af uddannelsen, som tages med på råd, og som kan præge form og indhold på denne. Derudover kan den enkelte kursists engagement i kursistrådet styrke den enkeltes OAS ved, at vedkommende gennem sit engagement i dette, kan gøre af brug af sine personlige ressourcer, og dermed præge stedets form og indhold. Dette kan styrke den enkeltes handlekapacitet. Gennem kursistrådet, kan kursisterne være med til at forbedre undervisningen, hverdagen på stedet, igangsætte sociale aktiviteter, studieture mm.

Dog har de ikke indflydelse på større beslutninger, såsom økonomiske prioriteringer, organisatoriske ændringer og omstruktureringer. Her kan det diskuteres, om dette på den ene side er en måde hvorpå, at man varetager den enkelte kursists tarv ved at sætte grænser for, hvor meget de skal kunne overskue i hverdagen, mens det dog på den anden side er vigtigt, at disse beslutninger kommunikeres ud i god tid til kursisterne. Således at de føler, at de bliver informeret og lyttet til i forbindelse med beslutninger, som fra deres side af opleves som værende væsentlige for deres uddannelsesforløb.

Kapitel 6: Analyse af kursisternes baggrund og motiver for at søge ind på HF INKLUSION

I dette afsnit er det vigtigt at få en indsigt i kursisternes tidligere erfaringer med folkeskolen samt andre ungdomsuddannelser og deres oplevelser af manglende anerkendelse. Baggrunden er vigtig at belyse, for at kunne forstå deres motivation og overvejelser omkring hvorfor, at de har valgt at søge ind i HF INKLUSION. Derudover er deres tidligere erfaringer med tidligere skoler og ungdomsuddannelser vigtige at beskæftige sig med, da de danner grundlag for nogle af de udfordringer, som de arbejder med at få løst undervejs i deres forløb på HF INKLUSION.

6.1. Kursisternes oplevelser med tidligere ungdomsuddannelser og det ordinære uddannelsessystem

I løbet af interviewene er kursisterne blevet spurgt ind til, hvilke oplevelser de har med deres tidligere folkeskoler og ungdomsuddannelser. Her er det især oplevelserne fra deres tid i folkeskolen, som fylder meget. For nogle er det både folkeskolen, gymnasiet og HF, som fylder meget i deres erfaringsdannelse. Her er en udbredt tendens blandt de interviewede, at de oplever en række nederlag i deres møde med skole- og uddannelsessystemet. Særligt tre faktorer går igen som værende hovedårsagen til, at de har haft en vanskelig skolegang. Disse faktorer er mobning, udfordringer med at agere i og forstå sociale interaktioner med jævnaldrende, og for nogle er det rammerne, som de ikke har kunnet trives i.

Desuden er det kun to af de interviewede, som har haft en problemfri skolegang. I det følgende afsnit vil de tre faktorer i forhold til kursisternes nederlagserfaringer på tidligere folkeskoler samt ungdomsuddannelser blive analyseret nærmere, mens de positive historier om disse er noget, som jeg vil komme ind på til sidst i afsnittet.

Når det kommer til udfordringer på det sociale plan, så fortæller en mandlig første årskursist, at han har oplevet, at han havde svært ved at kunne forstå det sociale i sin folkeskole. Dette gjorde, at han isolerede sig, og fik det dårligt. Derudover tog hans lærere på skolen ikke en snak med de elever, som var udfordret (Interview med Kursist nr.1 fra 1.årgang 06:26-07:31). Kursisten fortæller også, at han har prøvet at gå på gymnasiet. Her droppede han ud, fordi han ikke følte sig sikker i de

rammer, som gymnasiet tilbød. Han havde også vanskeligt ved at forstå og agere i det sociale på gymnasiet (Interview med Kursist nr.1 fra 1.årgang 00:18-04:58, 06:26-07:31).

I forlængelse af dette fortæller en mandlig anden årskursist om hans udfordringer med de sociale interaktioner i folkeskolen: *”I forhold til folkeskolen der har jeg ligesom godt kunne se, at der har været et eller andet. I folkeskolen havde jeg det vanskeligt i klassen med det sociale, hvor hele klassen og lærer inklusiv var imod mig. Fordi jeg havde svært ved at forstå spillereglerne og sådan noget, når vi legede i frikvartererne. Set i bakspejlet eller bagklogskabens lys kan jeg godt se, hvorfor jeg reagerede, som jeg gjorde. Fordi jeg blev vred og frustreret over, at de andre hakkede ned på mig, fordi at jeg havde det hårdt (...) Jeg har også indlæringsvanskeligheder, det fik jeg konstateret, så jeg har godt vidst, at der har været et eller andet”* (Interview med Kursist nr.1 fra 2.årgang 03:09-04:23).

Han fortæller også hvordan, at han ikke kun har haft problemer med skolen, men også med et HF-Forløb som han startede på efter sin folkeskole og efterskole: *”Det var i år 2016, hvor jeg efter en uge eller to uger blev sygemeldt med stress. Fordi jeg blev ramt af nogle tvangstanker. Fordi det var et helt andet miljø, end de steder, hvor jeg har gået før, hvor vi arbejdede i grupper og sådan noget. Hvor den gruppe som jeg var med i, den ignorerede mig fuldstændigt, og det var sådan set ikke helt med til at hjælpe på det, når man kun går op i det her med alkohol og damer og sådan noget (...) Og jeg var ikke med i det sociale, for det var ikke noget, som interesserede mig på daværende tidspunkt. Så det var den ene side af mistrivlsen. Det gjorde at efter to uger, så følte jeg mig lidt ensom, så det var sådan med til at slå en oven i hovedet, men rent fagligt var det sådan set fint nok. Så det var det sociale, som ikke fungerede på det tidspunkt”* (Interview med Kursist nr.1 fra 2.årgang 00:20-02:05).

Som det kan udledes fra de to informanternes udsagn, så har de begge haft en problematisk skolegang. Her kan deres reaktioner på de problemer, som de har haft på det sociale plan, tolkes som en mangel på anerkendelse i den *privates sfære* (Honneth 2003: 87-94). Her kan manglen på positive og nære relationer til deres jævnaldrende have svækket deres *selvtillid*, idet de ikke oplever, at omgivelserne formår at forstå samt drage omsorg for dem.

Her er reaktionen på udeblivelsen af anerkendelse og omsorg ifølge Honneth, at kursisterne reagerer med vrede, frustration eller isolerer sig selv. Dette kan skade deres selvtillid, da de på baggrund af isolationen går glip af de muligheder for stimulans, som positive relationer til jævnaldrende unge kan give, som er fundamentale for opbygningen af en positiv identitet (Honneth 2003:87-94).

Desuden kan deres fortællinger om deres skolegang også tolkes som mangel på social værdsættelse og anerkendelse i den *solidariske sfære*. Idet de ikke oplever sig som solidariske og værdsatte medlemmer af de pågældende uddannelsessteders sociale fællesskaber.

Dette ses i de to mandlige kursisters eksempler, hvor manglende forståelse af dem i forhold til deres egen selvforståelse, gør at de føler sig ringeagtede og socialt ekskluderede, idet deres tidligere uddannelsessteder ikke har formået at se og anerkende dem, som de oplever sig selv (Honneth 2003: 56-68).

Desuden kan nederlagserfaringerne med tidligere ungdomsuddannelser også resulterer i, at kursisternes handlekapacitet, evner til at opnå begribelighed og mestre tilværelsen også kan have lidt skade. Det skyldes, at deres skole- og uddannelsesforløb muligvis ikke er blevet erfaret som værende sammenhængende, forudsigeligt og meningsfuldt at investere tid og ressourcer i. Det kan altså have negative konsekvenser for den enkeltes "oplevelse af sammenhæng" (Antonovsky 2003: 36-40).

På det andet parameter som omhandler mobning, så fortæller en kvindelig første årskursist, hvorledes hendes skolegang har båret præg af dette: *"Alle tre skoler var forfærdelige. Det værste ved alle skolerne det var, at de blev ved med at udtrykke. Hvordan de godt kunne håndtere børn med særlige behov (...) Når man så fortalte dem, hvordan det var der, så var det på overfladen, at det hele var godt, men når man gik på skolen, så var det fuldstændig et helvede. Det tog mig lang tid fordi, at jeg havde gået der siden anden klasse. Så jeg troede, at det var sådan at gå i skole, så det der med, at jeg blev mobbet gang, på gang, på gang. Det var da slet ikke noget, der havde gået op for mig, før jeg en dag tænkte tilbage og tænkte holy shit, jeg havde det ad helvede til og det der med at blive decideret mobbet. Det kunne jeg bare ikke tro, fordi jeg lod det blive på overfladen. Jeg ville ikke udpege mobningen. Det er det, som er så farligt, at det blev så skjult"* (Interview med Kursist nr.2 fra 1.årgang 04:34-06:51).

En mandlig tredjeårs kursist fortæller også i det følgende citat om en skolegang præget af mobning:

”Jeg har været mobbet hele min folkeskole igennem. Grundet at jeg har haft nogle særligheder. Så i visse træk vidste jeg ikke, at jeg havde det her, før jeg kommer ud på de højere uddannelsesniveauer. Så i hele min barndom, er jeg blevet mobbet med at være anderledes og underlig og sådan nogle ting. Det er som om, at lærerne ikke rigtigt har kunnet gøre noget ved det som sådan. Der har været skolehjem samtaler, forældresamtaler med givne mobbere og mig som offer. Det har bare ikke hjulpet som sådan.” (Interview med Kursist nr.1 fra 3.årgang 05:07-06:27).

Som de to informanternes fortællinger indikerer, har de begge oplevet en skolegang præget af mobning. Her har skolerne ikke været i stand til, at kunne løse dette problem samt imødekomme de udfordringer, som de giver udtryk for, at de har haft på daværende tidspunkt. Disse oplevelser af disrespekt og ringeagt kommer til udtryk i den *private sfære* og *solidariske sfære* ifølge Honneth (Honneth 2003: 86-87, 147-148). Det at begge kursister har oplevet mobning i deres skolegang, kan dermed have gjort, at de har haft det vanskeligt med at indgå i nære og omsorgsfulde relationer med jævnaldrende. Det kan have skadet deres *selvtillid* og muligheder for at deltage i både nære og samfundsmæssige fællesskaber. Hvor også at mobningen og det forhold at skolerne ikke har løst de problemer, som kursisterne erfarer, gør at de ikke oplever sig som solidariske og værdsatte medlemmer af disses sociale fællesskaber, ved at de ikke har kunnet rumme dem og deres udfordringer.

Dette trækker en grænse for, hvor rummelige nogle skoler er, samt hvor åbne deres etiske idealer er (Honneth 2003: 146-147). I forlængelse af dette kan kursisternes oplevelser af mobning også have negativ indflydelse på deres OAS. Idet deres erfaringer med parametrene begribelighed og meningsfuldhed kan have lidt skade (Antonovsky 2003: 36-40).

Det tredje parameter som har været problematisk for nogle af de interviewede kursister, er de rammer, som de almene folkeskoler og gymnasier tilbyder. Disse rammer har været et problem, for nogle af informanterne at trives i. I det følgende citat fortæller en kvindelig anden årskursist, hvilke problemer hun har erfaret med rammerne i den almene folkeskole: *“Lige meget hvad så har der være mange mennesker i klassen, lige meget hvad har der været rigtig meget larm og både i timerne og i pauserne. Så var der rigtig meget larm. Og der blev ikke taget særlig meget hensyn, det gør der*

her, hvor i timerne måtte du ikke gå udenfor lokalet, det må man gerne her” (Interview med Kursist nr.4 fra 2.årgang 01:11-01:56).

I interviewet skelner den kvindelige kursist mellem hendes folkeskole og HF INKLUSION. Hvor hun oplever, at der ikke blev taget hensyn til de elever, som havde behov for at trække sig ud af undervisningslokalet i folkeskolen. En anden kvindelig kursist fortæller også om, de problemer som hun har erfaret i forhold til rammerne: ” *Der var meget gang i den, og der sker hele tiden noget, og man skal være på. Der bliver forventet meget af en, og man går ligesom i en klasse hvor, jeg havde det ligesom sådan lidt. Der var hele tiden larm, og der skete hele tiden nye ting altså hele tiden det, og det og det, og hurtigt bliver man sådan forvirret, og jeg kunne ikke koncentrere mig, og jeg havde i forvejen svært ved at koncentrere mig, fordi jeg havde ADHD. Både asperger og ADHD. Fordi jeg havde det svært. Fordi jeg havde brug for, at der var nogle faste rammer.*” (Interview med Kursist nr.2 fra 2.årgang 05:16-06:35).

Som det kan udledes fra citatet, så oplever den kvindelige anden årskursist, hvordan at hendes folkeskole var præget af meget omskiftelighed. Her kræves det, at det enkelte menneske kan omstille sig til nye og omskiftelige situationer, hvor dette har været en udfordring for hende, da hun har haft brug for mere faste rammer. I samme interview fortæller den kvindelige kursist også om sine oplevelser med det almene gymnasium, og hvorfor hun fravalgte denne uddannelsesinstitution: ”*Det var lidt det indtryk, som jeg havde. Hvor jeg fik det lidt mere trygt. Når jeg ligesom vidste, at jeg gik i en klasse, hvor andre havde det på præcis samme måde som mig. Ikke ligesom i gymnasiet, hvor der var nogle, som skulle sætte spørgsmålstegn ved, at jeg gik ud af klassen. Hvis jeg havde en dårlig dag, så kunne jeg ikke ladevære med at tænke over også, at jeg skulle forklare mig gang på gang. For det skulle jeg tit, altså steder hvor folk ikke kender til de problemer, som jeg har ikke.*” (Interview med Kursist nr.2 fra 2.årgang 01:10-03:40).

Som det kan tolkes frem på baggrund af de to informanternes oplevelser af den almene folkeskole samt gymnasiet. Så indikerer disse, at både skolerne og gymnasierne har svært ved at rumme personer med autisme, ADHD og lignende udfordringer. Hvor dette ifølge Honneth kan tolkes som manglende anerkendelse af de to kursister i den *retslige og solidariske sfære* (Honneth 2003: 86-94, 102-104). Dette ses ved, at uddannelsesinstitutionerne ikke anerkender dem som “moralske

personer”, idet de to kursister ikke føler, at deres udfordringer er blevet synliggjort og forsøgt imødekommet af deres tidligere uddannelsessteder.

Ydermere er der også tale om manglende social værdsættelse. I det at de to kursister ikke erfarer sig selv som værdsatte og solidariske medlemmer af deres tidligere skoler-og gymnasiers sociale fællesskaber. Det ses når den ene kursist ikke kan forlade et støjende klasselokale, mens den anden ikke oplever sig værdsat idet, at hun skal aflægge individuelt regnskab for sine udfordringer. Her oplever de begge, at uddannelsesstederne ikke værdsætter dem for de indsigter, som de har i deres egen situation.

Som informanternes oplevelser af *ringeagt* indikerer, så har dele af det ordinære uddannelsessystem samt den almene folkeskole vanskeligt ved at håndtere og imødekomme de problemer, som unge med autisme og særlige behov kan have. Dette er også en tendens, som bekræftes i en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse foretaget af VIVE og Århus universitet for Undervisningsministeriet. Her har et flertal af lærerne i undersøgelsen svaret, at der mangler kompetenceudvikling i den almene folkeskole samt ressourcer, tid og penge til at kunne imødekomme denne gruppes behov og udfordringer (Baviskar. et.al. 2014: 105, 114).

Dette kan måske forklare de oplevelser af *ringeagt* og mangel på anerkendelse, som informanterne har oplevet i deres møde med deres tidligere folkeskoler og ungdomsuddannelser.

Her kan den manglende anerkendelse have resulteret i en erfaret *uretsbevidsthed*, som hos kursisterne bygger på en oplevelse af et manglende anerkendelsesbehov, som ikke er blevet indfriet på deres tidligere uddannelser (Honneth 2003: 56-58, Honneth 2006: 181-186). Dette er den fornemmelse, som mange af de interviewede kursister har af deres relation til uddannelsessystemet. Oplevelsen af ikke at være anerkendt og respekteret for den person, som vedkommende er gået igen blandt informanterne.

Dette gør, at nogle af dem har mistet tilliden til uddannelsessystemet, og at der findes fagpersoner og et system, som vil dem det bedste (Interview med kursist nr.2 fra 1. årgang 01:23-2:26, 14:54-18:17, Interview med Kursist nr.1 fra 3.årgang 07:30-10:18, Interview med Kursist nr.1 fra 1.årgang, 14:54-18:17).

Til trods for dette så fortæller en tidligere kursist, at vedkommende har gået på en specialskole, hvor det fungerede, som det skulle. Dog var det først efter efterskolen, at vedkommende blev udfordret og søgte om optagelse på HF INKLUSION (Interview med tidligere kursist nr.1 0:50-06:22). En anden kursist fortæller, at vedkommende havde en problemfri skolegang. Her gik han på en ressourcestærk skole, hvor de godt kendte til hans diagnose og udfordringer, som de formåede at tage hensyn til (Interview med kursist nr.2 fra 3.årgang 03:11-04:27).

Disse udsagn indikerer, at der også er skole og uddannelses tilbud, som fungerer godt og formår at imødekomme de behov og udfordringer, som de unge kan have. Dog er det også vigtigt at understrege, at på baggrund af den fremlagt empiri og teori, så har dele af de ordinære folkeskoler, gymnasier mm. svært ved at rumme og tilgodese de udfordringer, som unge med autisme og lignende støttebehov har.

6.2. Kursisternes forskellige motiver for at søge ind på HF INKLUSION

Når der spørges ind til kursisternes motivation for at søge ind på HF INKLUSION. Så fortæller nogle af dem, at de nederlag som de har oplevet tidligere i uddannelsessystemet, har motiveret dem til at søge ind på HF INKLUSION for at få en chance for at tage en gymnasial uddannelse og få vendt deres nederlag til noget positivt (Interview med Kursist nr.1 fra 2. årgang 00:20-03:05, Interview med kursist nr.3 fra 2.årgang 01:23-02:26, Interview med kursist nr.1 fra 1.årgang 05:08-06:25). Dermed har disse kursister ifølge Honneth handlet på deres “oplevelse af uretfærdighed”. Det ses ved, at den mangel på anerkendelse som de interviewede har oplevet på deres tidligere skoler og uddannelsessteder, har fået dem til at søge ind på HF INKLUSION for at kunne få genvundet den anerkendelse og selvtillid, som disse har frataget dem (Honneth 2003: 56-58).

Udover at handle på deres uretfærdighedsfølelse. Så fortæller nogle af informanterne også, at de har været motiverede til at søge ind på HF INKLUSION på baggrund af de rammer, som stedet tilbyder. Dette kommer til udtryk når en kvindelig anden årskursist fortæller, at hun valgt at søge ind på baggrund af, at hun fandt rammerne trygge idet, at man starter i en stamklasse med andre unge, som har det som “en selv”. Ydermere nævner hun også, at mentorstøtten også var årsag til, at

hun valgte at søge ind på uddannelsesinstitutionen (Interview med Kursist nr.2 fra 2.årgang 01:10-03:40).

I relation til rammerne, fortæller en mandlig første årskursist også, at han var motiveret til at søge ind på uddannelsen. Idet den tilbyder en ramme med fokus på få fag, hvor man ikke skal stresse over at have *“matematik, dansk, engelsk og alt muligt”* på samme tidspunkt (Interview med Kursist nr.3 1.årgang 02:21-02:48). En anden kvindelig kursist fortæller i det følgende citat om, hvordan at stedet har taget en række forholdsregler, som gør, at hun valgte at søge om optagelse på HF INKLUSION: *”Det særlige er det her med, at på HF INKLUSION har man allerede taget forholdsreglerne. Der er ikke noget med at, at kursisterne skal udtømme behovet for at få det opfyldt, det er simpelthen noget, som allerede er der. Der er stor viden om, hvad det er behovet ligger i. Foreksempel i forhold til støjniveauet til intromødet hvor Stig (Daglig leder af HF INKLUSION) sagde ja men i forhold til støj, var der ikke noget. Det var bare overraskende, de løsninger som de havde fundet, uden at jeg overhovedet havde tænkt, at der var et behov for det. De kommer det i forkøbet det her med, at HF INKLUSION er pakket med forberedelser på, hvad nu hvis der er en, som er oversensitiv, og hvad nu hvis der er en, som ikke kommer godt ud af det med de andre. Det er det der med at altid tænke på, at skulle der opstå et nyt behov ja, men så kan man altid snakke om det altså”* (Interview med Kursist nr.2 fra 1.årgang 02:31-04:27).

Som det kan udledes fra de citerede informanternes udsagn. Så erfarer de, at HF INKLUSION har en viden om unge med autisme og lignende støttebehovs udfordringer samt, hvorledes disse kan imødegås. Hvor de også tilbyder nogle rammer med få fag samt muligheder for kompensation og personlig støtte. Dette gør, at kursisterne føler sig trygge i forhold til at søge ind på uddannelsen allerede til de indledende samtaler.

Informanternes motiver for at søge ind på HF INKLUSION handler derfor ikke kun om at opnå anerkendelse og få en uddannelse. Desuden spiller det også en væsentlig rolle, at HF INKLUSION sidder inde med en viden om unge med særlige behovs udfordringer, og at stedet har en vilje til at kvalificere indsatsen. Her tyder det på, at uddannelsesstedets rammer opleves som forudsigelige og meningsfulde at prøve at investere tid og ressourcer i. Hvor de tre informanternes eksempler understreger, at de allerede bliver motiverede til at søge ind på stedet til de indledende samtaler. Her begrundes motivationen i en positiv *“oplevelse af sammenhæng”* (Antonovsky 2003: 36-40).

En sidste tendens som også har vist sig er, at ikke alle kursister begynder med at være motiverede for at søge ind på HF INKLUSION. En mandlig tredje årskursist fortæller, at han kendte til uddannelsen lang tid før, at han søgte ind. Dog oplevede han, til at starte med efter en række afbrudte uddannelser- og STU-forløb, at han ikke havde den store motivation for at starte på uddannelsen. Desuden fortæller han, at den viden som stedet besidder om målgruppen kombineret med mentorstøtten, fik ham til at blive motiveret til at gennemføre uddannelsen senere i hans forløb (Kursist nr.1 fra 3.årgang 02:05-03:55).

6.2.1. Delkonklusion

Dette kapitel har haft til formål at afdække kursisters oplevelser med tidligere folkeskoler og ungdomsuddannelser, og hvilke motiver de har for at søge ind på HF INKLUSION. Som det kan konkluderes på baggrund af analysen, så er jeg blevet bekræftet i min forforståelse omhandlende, at kursisterne lider en række nederlag i deres møde med det ordinære uddannelsessystem. Her har disse nederlag især manifesteret sig på de uddannelser, som de har gået på, før de startede på HF INKLUSION. Her er det især udfordringer med det sociale, mobning og rammerne, som de unge ikke trives i, som gør, at de lider nederlag og oplever mangel på anerkendelse i deres møde med både almene skoler, gymnasier og andre ungdomsuddannelser.

Hvilket også har gjort, at de ikke oplever, at disse uddannelser er forudsigelige og meningsfulde at bruge tid og ressourcer på. Dette svækker deres oplevelse af sammenhæng. Her har analysen også vist, at de fleste oplever nederlag, mens kun to af informanterne har haft en problemfri skolegang.

Derudover kan det også på baggrund af forskningslitteratur samt informanternes fortællinger konkluderes, at dele af det ordinære uddannelsessystem har svært ved at rumme unge med autisme og lignende udfordringer, hvor blandt andet manglende kompetencer, ressourcer og penge gør, at det er svært for disse uddannelser, at kunne rumme de unge.

Kursisters oplevelser af ringeagt og mangel på anerkendelse motiverer dem til at søge om optagelse på HF INKLUSION. Her begrundes motivationen også med, at informanterne erfarer, at de er motiverede til at genvinde den anerkendelse og selvtillid, som deres tidligere uddannelser har

frarøvet dem, ved at de på HF INKLUSION får muligheden for at få en gymnasial uddannelse, som er en væsentlig motivationsfaktor for at søge ind på uddannelsesstedet.

Som det kan konkluderes på baggrund af analysen af kursisternes motiver for at søge ind på HF INKLUSION. Så begrundes denne ikke kun med en motivationsfaktor men flere forskellige faktorer, som spiller sammen på dynamisk vis. Dette gør, at forforståelsen omhandlende, at kursisterne søger ind på HF INKLUSION på baggrund af deres nederlagserfaringer på tidligere uddannelser. Er blevet delvist bekræftet, men også udvidet idet, at flere forskellige motiver spiller sammen.

Her kan det konkluderes, at det ikke kun er deres uretsbevidsthed, som gør, at de vælger at søge ind på HF INKLUSION. Da det på baggrund af tolkningen af informanternes udsagn, har vist sig at både det faktum, at kursisterne starter i en stamklasse med andre unge med særlige behov, mentorstøtten og rammen med fokus på få fag, også betyder meget for kursisternes refleksioner omkring at søge ind på HF INKLUSION.

Derudover begrundes motivationen også med afsæt i den viden, som stedet sidder inde med omkring målgruppen. Her er det især de mange forholdsregler, som uddannelsen har taget, som der gør, at nogle af kursisterne allerede til de indledende optagelsessamtaler føler sig klar til at søge ind på uddannelsen.

Dette betyder, at kursisterne allerede ved de indledende samtaler oplever, at uddannelsens rammer er meningsfulde og forudsigelige. Hvilket gør, at de vurderer, at det er værd at prøve at søge ind på uddannelsen. Desuden kan det også konkluderes, at nogle af kursisterne starter uden den store motivation til at gennemføre uddannelsen. Dog finder de lysten til at gennemføre deres uddannelse undervejs, på baggrund af den støtte og indsats som finder sted på HF INKLUSION.

Kapitel 7: Analyse af HF INKLUSIONs pædagogiske tilgang og kursisternes relation til væsentlige aktører på uddannelsen

I dette afsnit vil jeg komme ind på, hvilken pædagogisk tilgang, som der anvendes på HF INKLUSION. Her vil jeg tolke på både kursisternes, lærernes, studentermedhjælpernes og

mentorernes udsagn, for at analysere hvordan den pædagogiske tilgang udfoldes i praksis, og hvorledes kursisterne oplever at deres relationer til de nævnte aktører er. Dog analyserer jeg også, hvilken relation kursisterne indbyrdes har til hinanden. Honneths og Antonovskys teorier og begreber anvendes til at belyse, hvorledes relationerne til de forskellige aktører påvirker kursisternes anerkendelsesmuligheder samt deres muligheder for at mestre og håndtere deres tilværelse.

7.1. En relationel pædagogisk tilgang

Som mange andre uddannelsesinstitutioner har KVUC og HF INKLUSION en overordnet pædagogisk tilgang. Denne tilgang har som formål at kunne rumme en forskelligartet kursistgruppe og understøtte denne gruppes udviklingsmuligheder (KVUC 2019b: 2-3).

For at projektet kan lykkes, så kræver dette en pædagogisk tilgang med fokus på det relationelle, og hvordan man kan hjælpe og understøtte kursistgruppens udviklingsmuligheder via en god relation. Dette ekspliciteres af tredjeårskoordinatoren og studievejlederen Carina i det følgende citat: ”Jeg tænker, at der er helt klart noget i forhold til, at man får en relation til dem. Det kan jeg mærke, styrker arbejdet helt enormt, at man kender dem, og når de kommer ind, så kender man historikken, så ved man, hvor man skal starte” (Interview med Julie og Carina Del 1, 30:27-30:59).

Julie som er studievejleder og koordinator for HF INKLUSION supplerer med følgende udsagn: ”Jeg synes, at der er noget rigtig rigtig stærkt i det her, at der er så meget relation (...) Og mange af dem har man faktisk kendt i tre år, når de bliver færdige herinde. (Interview med Julie og Carina Del 1, 31:00-32:08)

Desuden betoner både lærerne, mentorerne og studievejlederne både i interviewene og fokusgrupperne, at man som ansat på stedet må arbejde ud fra en kontekstuel tilgang. Her ser man på den enkelte kursist i forhold til den enkeltes konkrete situation (Fokusgruppeinterview med lærerne 2019, Fokusgruppeinterview med mentorerne 2019, Interview med Julie og Carina 2019).

Dette perspektiv harmonerer således med den overordnede pædagogiske tilgang, som KVUC har, hvor man møder det enkelte individ på en nysgerrig og undersøgende måde (KVUC 2019b: 2-3). Hvilket altså indikerer, at det er stedets tilgang at møde kursisterne på nysgerrig vis og fokusere på

det relationelle. Her kan HF INKLUSION tolkes som et projekt, som handler om at skabe mere rummelighed for målgruppen.

Denne kontekstbetonede og rummelige tilgang er noget, som en af de interviewede kursister udspecificerer nærmere i det følgende citat:

” Så var det rart at se, at der ligesom blev gjort noget ved det her, at vi havde hver vores seværdigheder, og det skulle der selvfølgelig tages højde for i en vis grad. Selvfølgelig får du ikke en gylden hat på, hvor der står se mig, jeg er anderledes. Her bliver det ligesom mere i sin helhed, at hele klassen skal kunne trives og kunne følge med.” (Interview med Kursist nr.1 fra 3.årgang 07:30-10:18).

Som den interviewede mandlige tredje årskursist oplever det, så tyder det på, at der på HF INKLUSION arbejdes ud fra en tilgang, hvor der bliver taget højde for kursisternes forskelligheder. Det tyder på, at der arbejdes ud fra en helhedsorienteret tilgang, hvor det er klasserne som helhed, der skal være rummelige for, at projektet kan lykkes.

Som det altså kan udledes fra ovenstående citat samt de andre citater, så viser de, at der på HF INKLUSION og KVUC arbejdes ud fra en pædagogisk tilgang, hvor man har et ønske om en uddannelse, som skal være ”mangfoldig” og ”rummelig”. Her ser man det enkelte individ som en ressource fremfor en belastning. Dette kan tolkes som, at stedet ikke blot har fokus på rummelighed, men henter inspiration fra det, som kaldes en *pluralistisk samfundsformation*. Her er der fokus på rummelighed og forskellighed, hvor man gensidigt forsøger at tilgodese hinandens forskelligheder og rumme dem (Jensen 2007: 405-406; Heywood 2002). Dette kan ses som nogle visioner og kerneværdier, som man på stedet forsøger at praktisere i dagligdagen for at fremme en mere rummelig, mangfoldig og inkluderende uddannelse.

7.2. Kursisternes relation til mentorerne

Relationens betydning for mentorsamarbejdet

Som en del af den pædagogiske tilgang hos Mentorerne på HF INKLUSION er der fokus på opbygningen af en positiv relation til kursisten. Dette er vigtigt for, at der kan opnås en udvikling hos kursisten, men også for at samarbejdet kan forløbe konstruktivt. En af mentorerne fortæller i fokusgruppeinterviewet om denne tilgang: *”Det som også betyder noget, det er den der relation,*

hvordan arbejder vi videre, hvordan bliver du selvstændig og lærer selv at tage ansvar for at være studieaktiv og noget andet ikke” (Fokusgruppeinterview med mentorerne, mentor 3 19:35-19:51).

En anden mentor supplerer med følgende udsagn: *”Det er det med relationen, som er med til at udvikle, og hvordan man ligesom spejler sig i de andre” (Fokusgruppeinterview med mentorerne, mentor 4, 19:52-20:13).*

Som det kan udledes fra citaterne, er det ifølge mentorerne, essentielt at der udvikles en positiv relation til kursisterne. Da dette er en væsentlig forudsætning for, at kursisterne på sigt kan blive selvstændige og tage ansvar for deres egen situation på uddannelsen. Desuden forudsætter denne udvikling også, at mentoren gerne vil kursisten, og kursisten gensidigt vil mentoren. Da dette er nødvendigt for, at de to parter kan samarbejde om at realisere fælles mål for kursistens studieforløb.

Et andet vigtigt aspekt ved den relationelle tilgang er, at der bliver lyttet til kursisterne i forhold til de udfordringer, som de har, og hvorledes de i samarbejde med mentoren kan håndtere disse udfordringer (Fokusgruppeinterview med mentorerne, mentor 6, 35:18-36:11). En anden mentor fra fokusgruppen supplerer ovenstående erfaring ved at udtale: *”Og så tænker jeg det at blive set, hørt og anerkendt. Og blive set som den man er”.* (Fokusgruppeinterview med mentorerne, mentor 5, 48:41-51:20).

I forlængelse af dette fortæller en kvindelig anden årskursist, hvordan at hun oplever, at mentorerne kan hjælpe kursisterne på det personlige plan: *”Jeg synes, at det er rigtig godt. Jeg synes, at det fungerer rigtig fint med dem. For den mentor som jeg har er rigtig god til at hjælpe. For eksempel hvis jeg skal i skole, og jeg har sovet over mig, så får jeg en besked, hvor der står, er du på vej? Så hvis det er, så hjælper de. Så det er rigtig godt, det er også en hjælp, hvis man er en pige, og man har problemer med sine følelser. Så kan man altid gå til en af de kvindelige mentorer”.* (Interview med Kursist nr.3 fra 2.årgang 22:24-23:08).

Som det kan fremanalyseres på baggrund af den kvindelige kursists udtalelse, så tyder det på, at hun oplever en hjælpsomhed og en nærhed fra mentorerne side. Dette viser, at kursisten oplever, at hun har en positiv relation til mentorerne i den *privates sfære*. Da de blandt andet kan give hende en følelsesmæssig nærhed ved, at de drager omsorg for hende og er opmærksomme på hendes følelsesmæssige trivsel (Honneth 2003: 86-88).

Denne anerkendelseserfaring kan give kursisten en fundamental selvtillid, som kan styrke vedkommendes evner til at håndtere sine følelser og udfordringer. Desuden kan denne omsorg for kursisten gøre, at vedkommende opnår en tillid til mentorerne som fagprofessionelle. Her har de tidligere oplevet mangel på anerkendelse fra disse (jf. afsnit 6.1, jf; afsnit 7.1.). Desuden kan dette også styrke den enkeltes handlekompetence og øge vedkommendes håndterbarhed, ved at kursisten kan snakke med sin mentor om sine følelser og få nogle handleværktøjer til at agere i disse situationer. Hvilket kan give individet en styrket håndterbarhed og dermed en øget OAS (Antonovsky 2003: 36-40).

Den hjælpsomme og omsorgsfulde tilgang som mentorerne praktiserer, kommer også til udtryk som en nysgerrighed og oprigtighed i deres tilgang til kursisterne. Dette viser sig, når en af mentorerne i fokusgruppen udtaler: ”*Det her med den anerkendende tilgang, men også det med tryghed og tillid går meget igen. Det her med at vi er nysgerrige på, hvem de er, også at vi fokuserer på det gode, og det som de faktisk kan*” (Fokusgruppeinterview med mentorerne, mentor 3 52:04-52:44). En anden mentor supplerer ved at udtale: ”*Jeg synes, at vi gør meget ud af, at de også får noget tillid til os, da vi viser dem tillid. Og i forhold til de kompetencer, som de kommer ud med og troen på, at det kan de godt fremrykke*”. (Fokusgruppeinterview med mentorerne, mentor 2 52:45-54:00).

Som det kan udledes fra de to citater, så oplever de interviewede mentorer, hvordan man via den relationelle tilgang arbejder med tryghed, tillid og nysgerrighed i forhold til den enkelte kursist.

Dette indebærer, at man som mentor arbejder i fortrolighed med kursisten, og ser vedkommende som en ”betydningsfuld anden”, som har nogle vigtige erfaringer at kunne bidrage med. En mandlig første årskursist fortæller i det følgende citat, hvordan trygheden og tilliden fra mentorernes side af spiller ind på hans hverdag og lyst til at tage del i den daglige skolegang: ”*Lad os sige, at man har problemer derhjemme, og man har brug for at have en at snakke med det om, og have en til bare at vide det i forhold til hvordan man arbejder. Så har du en person, som du kan fortælle det til, og du kan føle dig tryk ved. Okay en der forstår, hvad du går igennem lige nu. Der synes jeg, at mentorarbejdet er rigtig godt, det kan jeg også godt se på mange af mine andre medkursister, som kommer afsted ved, at de ligesom har en aftale, at de har en tryghed*”. (Interview med Kursist nr.1 fra 1.årgang 05:08-06:25).

Som det kan udledes fra den mandlige første årskursists citat, så erfarer han, hvordan at mentorerne kan skabe et ”trygt rum” i hverdagen. Her kan man som kursist henvende sig til dem, hvis man har et problem. En kvindelig anden årskursist erfarer også, at mentorerne for hende er gode til at hjælpe den enkelte kursist, hvis vedkommende har et problem, og at de hjælper, indtil problemet er løst. Desuden fortæller hun også, at mentorerne er gode til at se kursisterne, som dem de er og ikke se dem som værende ”mærkelige” (Interview med Kursist nr.4 fra 2.årgang 10:43-11:49).

Som de to informanters oplevelser viser, så spiller omsorgen, nysgerrigheden og trygheden en central rolle for den relation, som skabes mellem mentoren og kursisten. Her arbejder mentoren på at skabe en positiv relation til kursisten i den *private sfære*. Her er anerkendelse gennem nære og trygge relationer ifølge Honneth essentielle, for at et individ kan få et positivt forhold til sig selv (Honneth 2003: 86-87).

På baggrund af fokusgruppeinterviewet med mentorerne og interviewene med kursisterne, kan det tolkes frem, at anerkendelsen og omsorgen for den enkelte kursist prioriteres højt i det pædagogiske arbejde, som mentorerne foretager. Her kan relationen til en mentor, som en fagperson der drager omsorg for kursisten være med til at styrke den enkeltes selvtillid, ved at vedkommende oplever, at mentorerne vil dem det bedste og prøver at få det bedste frem i dem. Denne form for anerkendelse kan give kursisterne en øget tro på egne evner samt kompetencerne til at indgå i positive fællesskaber med andre individer (Honneth 2003: 87-92).

Muligheder for medindflydelse

I teksten kaldet *usynlighed* skelner Honneth imellem *synliggørelse* og *usynliggørelse*. Her beskriver han, hvordan disse to fænomener foregår i en interaktion mellem to individer eller et individ og dets omgivelser (Honneth 2003: 99-104). Han skelner mellem de to begreber ved at italesætte, at *usynliggørelse* finder sted, når man observerer et individ og erkender dets tilstedeværelse, og *usynliggør* det ved at ignorere de behov og ytringer, som ”den anden” fremsætter (Honneth 2003: 102-104). Hvor man *synliggør* det andet individ, ved at man både erkender dets tilstedeværelse men også lytter til de behov og ytringer, som ”den anden” fremsætter, og forsøger at imødekomme dem (Honneth 2003: 102-104).

Denne fremstilling og det antagonistiske forhold mellem *synliggørelse* og *usynliggørelse*, vil jeg folde ud i dette afsnit. Her vil jeg tolke på, hvordan mentorerne forsøger at synliggøre kursisterne i deres interaktion med dem. Dette gøres for at kunne undersøge nærmere, hvilke mulighedsbetingelser for medindflydelse, som der er til stede i mentorsamarbejdet.

I det følgende citat fortæller en af de interviewede mentorer om, hvordan at hun oplever, at man i interaktionen med kursisten har fokus på, hvorledes samarbejdet kan optimeres: ” *Vi prøver også at have samtaler om det, så de hele tiden får noget perspektiv på det arbejde, som der foregår, hvor er vi henne nu, og det tror jeg også, det er med til at give rigtig meget mening. Også med kursisterne de er jo hele tiden inde i eget maskinrum i forhold til (...) At det betyder også, at vi hele tiden har fokus på samarbejdet*” (Fokusgruppeinterview med mentorerne, mentor 2, 39:12-40:05).

Som det kan udledes fra citatet. Så oplever mentoren, at når de har samtaler med kursisterne, så forsøger de at have fokus på, hvordan at samarbejdet fungerer. Dette indikerer, at selvom man gerne ser, at kursisterne individuelt udvikler sig. Så er man også optaget af, at dette foregår i et samarbejde med mentoren. Dette viser, at mentorsamarbejdet er et kollektivt samarbejde, hvor man er fælles om, at arbejde med den enkelte kursists udviklingsmuligheder. Således antydes det, at kursisten betragtes som en ligeværdig interaktionspartner, hvis perspektiver skal inddrages i samarbejdet.

En mandlig første årskursist fortæller, hvordan at mentorerne er hjælpsomme og gode til at lytte til kursistens syn på sagen. Dette kan f.eks. være i en situation, hvor kursisten har for meget fravær, hvor de kan hjælpe den enkelte med, hvorledes vedkommende kan begynde stille og roligt at deltage i skolen igen.

En anden interessant tendens, som kursisten også italesætter er, at mentorerne i deres kommunikation med kursisterne er bløde og pædagogiske. Dette kommer til udtryk, når de f.eks. i sager om højt fravær siger, ”*At det er nok, er en gode ide at komme i skole igen, fordi at det på sigt kan resultere i en fraværssamtale*” (Interview med Kursist nr.3 fra 1.årgang 15:57-16:41). Han oplever den bløde tilgang som noget positivt. Det skyldes, at man som kursist har lyst til at

samarbejde med mentorerne, hvor det ville forholde sig anderledes, hvis de talte med en hård tone og truede med sanktioner (Interview med Kursist nr.3 fra 1.årgang 15:57-16:41).

Som den interviewede kursist fortæller, så tyder det på, at mentorerne i deres tilgang til kursisterne arbejder med at informere kursisterne om deres rettigheder og pligter i forhold til deres daglige skolegang. Hvor de i eksemplet med fraværssituationer betoner essensen i at synliggøre den enkelte kursist ved at informere vedkommende om de rettigheder og pligter, som den enkelte har. I denne situation argumenterer Honneth for, at det er vigtigt, at den enkelte oplever sig selv som en del af et samfundsfællesskab, hvor den enkelte har de samme rettigheder og pligter, som andre individer (Honneth 2003: 86-87, 99-104).

Dette afspejles altså i interaktionen mellem mentoren og kursisten, hvor kursisten bliver gjort opmærksom på sine rettigheder og pligter inden for HF INKLUSIONs rammer. Her føler kursisten sig synliggjort ved, at mentoren ikke blot erkender vedkommende, men lytter til de ytringer, som den enkelte kursist fremsætter og forsøger at lave en plan sammen med vedkommende i forhold til, hvorledes den enkelte kan få vendt sin fraværssituation til det bedre.

En af mentorerne fra fokusgruppen fortæller også, at ideen med mentorsamarbejdet med kursisten er, at kursisten hos mentoren har et "trygt rum". Her kan vedkommende gå tilbage og drøfte de udfordringer, som den enkelte kan have både i forhold til "*at være i klassen*" og mhb. det sociale (Fokusgruppeinterview med mentorerne, mentor 2 41:08-42:17). Dette giver den enkelte kursist mulighed for at have en "betydningsfuld voksen", som vedkommende kan drøfte disse situationer med. Dog er dette mhb. det formål at vedkommende stadig, skal blive selvstændiggjort (Fokusgruppeinterview med mentorerne, mentor 2 41:08-42:17)

I forlængelse af dette, fortæller en kvindelig første årskursist, at hun på et tidspunkt havde en lærer, som kørte undervisningen ustruktureret. Her gik hun via. mentoren til ledelsen og gennem dialog med lederen, mentoren og læreren, fik hun forbedret situationen (Interview med Kursist nr.2 fra 1.årgang 14:54-18:17). En anden kvindelig kursist fortæller også i det følgende citat om, hvorledes hun fik løst en konflikt, som hun havde med en lærer gennem sin mentor: "*Altså jeg havde foreksempel en oplevelse med en lærer. Hvor jeg synes, at vedkommende måske havde fået et forkert billede af mig, og vedkommende fik måske lidt forståelsen af at sådan, at de ting som jeg*

gjorde, ikke var fordi, at jeg ikke ville være med, men fordi jeg havde brug for en pause. Det var ikke fordi, at jeg ikke vil være med i timen, det var fordi, at lige nu havde jeg det lidt svært, og så havde jeg brug for at tage en pause. Så tog jeg så en snak med læreren med min mentor, så fik vi ligesom snakket det igennem”. (Interview med Kursist nr.2 fra 2.årgang 20:50-24:52).

Kursisten fortæller også i interviewet, hvordan mentoren i sådanne situationer, kan hjælpe med at løse konflikterne på konstruktiv vis: *”Hvis man nu foreksempel ikke tør sige det til læreren, så har man en anden, som man kan sige det til, og så sidder man tre personer ikke. Mentorerne, lærerne og så os foreksempel. Så har man ligesom en tredje person, som måske kan hjælpe en med at få noget godt ud af det i stedetfor (...) Læreren synes måske ikke at det, som man siger er rigtigt og omvendt, så kan man ligesom blive ved, og så bliver det ikke til noget godt alligevel. Hvis du har en ekstra person, så som måske ikke tager nogen side, og som sådan kan se det udefra ligesom et billede udefra. Det synes jeg er rigtig godt” (Interview med Kursist nr.2 fra 2.årgang 27:51-28:31).*

Som det kan fremanalyseres på de to kursisters udsagn, så indikerer disse at mentoren i konfliktsituationer kan være med til at løse konflikter mellem kursisterne og en lærer. Hvor de forsøger at mediere modstridende synspunkter i sådanne situationer. Dette kan dermed indikere, at mentorerne vægter kursisters perspektiver på hverdagen og situationen højt. Idet der lyttes til den enkeltes behov og ytringer. Inddragelsen af kursisters erfaringer og perspektiver viser, at de unge anses som ”moralske rettighedsbærere” af mentorerne, ved at de ikke blot erkender dem i fysisk forstand, men også lytter til deres perspektiver og erfaringer.

Dermed bliver kursisterne *synliggjorte*, ved at deres behov og udfordringer bliver taget alvorligt. Dette kan give kursisterne en fornemmelse af at have en moralsk autoritet som ligeværdige interaktionspartnere ved, at de bliver behandlet i overensstemmelse med deres menneskelige værdi (Honneth 2003: 102-104, 112-114). Hvilket kan styrke de unges *selvagtelse*, og være med til at styrke deres position og opfattelse af sig selv, som juridiske personer med rettigheder, viden og indsigter, som skal tilgodeses indenfor de rammer, som HF INKLUSION er underlagt.

Denne gensidighed som der finder sted mellem kursisten og mentoren, kan give dem begge en oplevelse af at være en del af et socialt fællesskab, hvor mentorerne gensidigt forsøger at

understøtte kursisternes rettigheder og pligter indenfor uddannelsesinstitutionens regelsæt. Her forsøger begge parter at understøtte hinanden i denne udviklingsproces (Honneth 2003: 144-145).

Derudover kan denne gensidighed og inddragelse af kursisterne i mentorsamarbejdet, også være med til at styrke den enkelte kursists motivation til at investere tid i problemløsning og dialog. Dette kan være i situationer, hvor vedkommende har konflikter med andre. Her kan inddragelsen af den unge give vedkommende ressourcer og mestringskompetencer til at udvikle sig ved, at den enkelte bliver bedre i stand til at håndtere konflikter gennem dialog og det at henvende sig til andre fremfor at brænde inde med problemerne (Antonovsky 2003: 36).

Den sociale værdsættelse af kursisten

I fokusgruppeinterviewet fortæller en af mentorerne, hvad formålet med den pædagogiske tilgang i relation til mentorindsatsen er samt, hvilket menneskesyn den bygger på: ”*At vi ser de unge som individer. Netop det at vi ser på, hvad de hver især kommer med, og hvad de er gode til. Nogle af dem kommer lidt med en forkerthedsfølelse, og her kan vi være med til at hjælpe til, at de får troen på sig selv og noget selvtillid og selvværd i forhold til måden hvorpå, de formår at tage deres uddannelse alvorligt. Der er mange måder at gøre det på, men at de hver især skal kunne finde deres vej til at tage en uddannelse*”. (Fokusgruppeinterview med mentor nr. 1 54:01-54:56).

Det kan med Honneths begreber indikeres, at formålet med mentorindsatsen er, at kursisterne kan opnå muligheder for social værdsættelse og forøget tiltro til egne evner gennem deres deltagelse og tilstedeværelse i de sociale fællesskaber, som der er på HF INKLUSION (Honneth 2003: 144-150).

En anden mentor fortæller, at formålet med indsatsen også er at få fundet de ressourcer og kompetencer frem hos den enkelte kursist, som de tidligere kan have manglet grundet deres nederlagserfaringer i skole-og uddannelsessystemet (jf. afsnit 6.1. Fokusgruppeinterview med mentor nr.2 : 52:45-54:00).

Dette indikerer, at indsatsen ikke kun handler om at få styrket kursisternes anerkendelsesbetingelser, men også at få givet dem en større grad af begribelighed,

meningsfuldhed, håndterbarhed og dermed en forøgelse af deres samlede ”oplevelse af sammenhæng” (Antonovsky 2003: 36-40).

Den relationelle tilgang, hvor der arbejdes med at finde frem til kursisternes ressourcer kan styrke deres selvtillid samt selvværdsættelse. Det kommer til udtryk i praksis, når en mandlig første årskursist udtaler følgende om den mentor, som vedkommende har i sin stamklasse: *”Hun er altid sådan en, som siger, at vi gør det godt, vi gør det alle sammen godt. Hun siger også et skridt ad gangen, og så kommer det hele nok på et tidspunkt. Jeg tror, at de putter mange gode idealer ind i en om, at selvom man ikke kan klare det hele på en gang. Så er det bare et skridt ad gangen, så kommer det nok på et tidspunkt”* (Interview med Kursist nr.1 fra 1.årgang 10:09-10:53)

Som det kan udledes fra citatet. Så oplever kursisten, at mentoren ser kursisterne, som nogle vigtige personer, der har viden, ressourcer og kompetencer at bidrage med. Hvilket er et udtryk for et ressourceorienteret menneskesyn. Desuden kan det udledes, at der via mentoren skabes et socialt fællesskab, hvor en udøvelse af en ”positiv attitude” danner rammen om et solidarisk og socialt fællesskab. Her udviser mentoren værdsættelse overfor kursisterne ved at give dem nogle positive ”ideal”, som øger deres glæde og motivation til at tage del i skolen, men de anerkender også kursisterne som mennesker i forhold til deres unikke *særegenskaber* (Honneth 2003: 144-150). Da det fremhæves, at de godt kan lykkes, ved at de tager tingene stille og roligt.

I fokusgruppeinterviewet fortæller en af mentorerne også, at et vigtigt aspekt ved indsatsen i forlængelse af ovenstående er at have fokus på de gode erfaringer, som kursisterne gør sig i deres skolegang og hverdag. Det skyldes, de ikke altid selv udtrykker dette (Fokusgruppeinterview med mentorerne, mentor nr.5, 18:36:-19:17). En anden mentor fortæller, at tilliden er en essentiel del at arbejdet. Hvor det handler om at bygge en tillidsfuld relation op til kursisten, for at vedkommende også kan genvinde tilliden til uddannelsessystemet (Fokusgruppeinterview med mentorerne, mentor nr.2, 18:17-18:36).

I forlængelse af ovenstående, så fortæller en kvindelig anden årskursist, hvordan at hun havde en medkursist, som sagde, at vedkommende havde svært ved at holde forbindelsen til sit liv. Hvorefter at en af mentorerne blev bekymret og gav den enkelte kursist noget rådgivning, så vedkommende kunne komme på rette spor igen (Interview med Kursist nr.3 fra 2.årgang 21:00-22:16).

I det følgende citat, fortæller en kvindelig anden årskursist også hvordan, at mentorerne handler i fortrolighed og solidaritet med kursisterne i eksamenssituationer: *”Når vi er til eksamen, så står mentorerne også udenfor og snakker med os, men vi kan også godt tage dem med ind til eksamen. Både til forberedelsen inden eksamen og også inde til eksaminationen. Hvis nu at man har brug for, at der sidder en, og man synes, at det er nervepirrende at sidde derinde, så kan der ligesom sidde en ved siden af ikke. De må jo ikke hjælpe en, men så er der ligesom en, der sidder, og hvis man så får det svært, så kan de ligesom sige husk at trække vejret, og det skal nok gå”* (Interview med Kursist nr.2 fra 2. årgang 28:34-29:17).

Som det kan fremanalyseres med afsæt i de forskellige informanters oplevelser, så indikerer disse, at mentorerne i forskellige situationer udviser solidaritet med kursisten. Hvor de handler i fortrolighed med dem, og hjælper dem med de udfordringer, som de kan have. Når de insisterer på at lære kursisterne at kende og værdsætter dem for de udfordringer, ressourcer og kompetencer, som de besidder og har med sig (Honneth 2003: 144).

Gennem den gensidige interaktion mellem kursisten og mentoren, opstår der en spejlingsproces, hvor i at kursisten kan spejle sig i mentoren som en ”anerkendende anden”. Dette kommer til udtryk, når en af de interviewede kursister fortæller følgende om sin relation til sin mentor: *”Jeg har knyttet mig meget til mine mentorer, jeg føler lidt, at de er en slags skolemor på en eller anden måde. Mine mentorer altså. Det betyder så meget for mig, at jeg har en, som jeg føler mig tryk ved, at jeg har sådan en lidt en rollemodel eller en voksen, jeg ligesom kan komme hertil, hvis jeg har det svært. Hvis jeg har nogle spørgsmål, hvis der er et eller andet, som jeg har brug for at snakke om, som jeg ikke lige kan snakke med andre om, at jeg ligesom har en person, som kender mig. Det er svært at sætte ord på, men det betyder bare rigtig meget for mig”* (Interview med Kursist nr.2 fra 2.årgang 26:36-27:37).

Som det kan fremanalyseres på baggrund af ovenstående citat. Så betoner den kvindelig kursist, hvordan at solidariteten og værdsættelsen fra mentorernes side af, skaber en gensidighed. Her oplever hun mentoren som en ”betydningsfuld anden”, som værdsætter hende for hendes unikke personlighed. Dette gør, at hun kan henvende sig til mentoren med de udfordringer, som hun har.

Denne solidaritet og gensidighed, som kommer til udtryk i citatet indikerer, således hvordan at solidariteten og fortroligheden mellem mentoren og kursisten danner grundlag for en fælles livspraksis. Hvor begge parter spejler sig i hinanden (Honneth 2003: 144). Derudover kan mentorindsatsen også gøre, at kursisterne kan opleve, at de via mentorens støtte og sparring opnår nogle ressourcer og kompetencer, som de kan have manglet tidligere i deres skolegang. Hvor disse ressourcer gør, at de bliver i stand til at opnå en øget håndterbarhed og mestringskompetence, som kan styrke deres individuelle "oplevelse af sammenhæng" (Antonovsky 2003: 36-40).

Mentorens betydning for studieforløbet og udfordringer med mentorindsatsen

Når kursisterne bliver spurgt indtil, hvilken betydning mentoren har for deres studieforløb, italesætter de på forskellig vis, hvorledes de erfarer, at relationen til en personlig mentor har hjulpet dem. Dog er en udbredt tendens blandt informanterne, at de alle erfarer, at mentorerne spiller en så vigtig del i deres personlige og sociale udvikling, at de oplever, at de ikke havde kunnet håndtere den faglige del af uddannelsen uden mentorstøtten.

En mandlig anden årskursist fortæller, at mentorerne har gjort, at han generelt har fået det bedre. Desuden nævner han også, at de har gjort, at han er blevet bedre til at tackle kriser i hans tilværelse (Interview med Kursist nr.1 fra 2.årgang 25:15-25:41). En anden kursist fortæller, at mentorerne betyder meget, da hun oplever, at de har sat sig ind i hvilken person, man er, og hvilke udfordringer den enkelte har. Dette gør, at hun føler, at det er nemmere at gå i skole, når man har en man, som man kan snakke med, hvis man har det svært (Interview med Kursist nr.2 fra 2.årgang 29:25-30:36).

Derudover nævner en tredje årskursist, at mentorerne har givet ham nogle konkrete redskaber til at komme afsted om morgenen, større motivation til at gå i skole og en øget handleevne til at håndtere konflikter med andre mennesker (Interview med Kursist nr.1 fra 3.årgang 31:26-32:26). Mentorerne tilfører nogle mestringskompetencer og nogle ressourcer til de unge, som gør den enkeltes kursits hverdag mere overskuelig. Dette kommer også til udtryk, når en mandlig første årskursist, fortæller om, hvad han har fået ud af mentorsamarbejdet: *"Jeg føler, at jeg får en struktur, og man kan hjælpe mig med nogle gange, hvem jeg er på grund af strukturen, og hvad der kan gøres, som jeg nok ikke lægger mærke til selv, og hvilke ting man kan, og hvordan man kan strukturere den måde, som man skal lære på. Hvordan man skal lave hjemmearbejde selv, hvad skal der bruges mere tid*

på, hvad skal der ikke bruges mere tid på og få lidt mere forståelse for det.” (Interview med kursist nr.1 fra 1.årgang 08:46-09:17).

En anden kursist fortæller, også hvad hans mentor har betydet for ham:

”Den mentor som jeg havde, han var rigtig rigtig fleksibel. For det første var han en meget venlig mand, og for det andet så prøvede han også at finde løsninger på nogle problemer, man havde. Der var mit problem på et tidspunkt, at jeg havde var, at jeg var kommet ind i sådan en dårlig rytme i livet. Fordi jeg kunne ikke rigtig sove godt og sådan nogle ting. Så han anbefalede mig simpelthen, at når han stod op, så sendte han mig en sms om, at nu skulle han også stå op og gøre klar til at komme afsted. Fordi jeg ligesom i den periode havde svært ved at komme ud af sengen. Fordi man skal op ad sengen før, at man kan vurdere, om man er træt nok til at vurdere, om man er for træt til at tage afsted, eller om man skal gå tilbage i sengen. Det var en af de her ting, som han foreslog som en løsning til det her problem, som jeg kom med til ham, så det var også sådan noget med problemløsning og sådan nogle ting” (Interview med Kursist nr.2 fra 3.årgang 21:55-23:32).

Som det kan udledes fra citateterne, så tilføjer mentorerne kursisterne nogle mestringsstrategier, som gør, at de kan opnå en bedre struktur i hverdagen. Hvilket kan være med til at forøge den enkeltes OAS (Anotonovsky 2003: 36-40).

Dette ses ved, at kursisterne på forskellig vis italesætter, at mentorerne har givet dem nogle strategier, som øger deres håndterbarhed og evner til at klare de udfordringer, som de møder i tilværelsen. Hvilket øger deres evne til at opnå begribelighed da de strategier, som de har fået tilført fra mentoren gør, at de oplever studiet som værende begribeligt og forudsigeligt og dermed værd at investere tid og ressourcer i.

Dermed kan det ses, at mentorsamarbejdet spiller en væsentlig rolle for kursistersnes studieforløb, da mentorerens støtte på det personlige og sociale plan kan øge deres trivsel. Det gør dem bedre i stand til at håndtere de faglige udfordringer, som de møder i undervisningssammenhænge.

I løbet af interviewene er kursisterne også blevet spurgt ind til, om de ville kunnet havde overskuet studieforløbet, hvis der ikke havde været mentorer til stede på uddannelsen. Hertil svarer alle de interviewede, at de ikke ville kunne havde overskuddet uddannelsesforløbet uden mentorerne.

Da den sparring som de har med dem gør, at de kommer afsted om morgenen, har en fortrolig voksen at snakke med og en at gå til i konfliktsituationer. I det følgende citat fortæller en af de interviewede kursister, hvilke konsekvenser det kunne have for uddannelsen, hvis mentorstøtten ikke var til stede: *”Det første der ville ske var, at alle førsteårseleverne droppede ud. Det er det første, der ville ske. Fordi dem der er i gang med andet år lige nu, er allerede begyndt at blive introduceret til at få mindre støtte. Så de ville nok være mere klar på at miste mentorerne, og tredjeårseleverne de ville bare gøre deres semester færdigt, fordi de er jo vant til det. For førsteårseleverne ville de blive rigtig hårdt for, jeg tror hvis ikke alle, men så halvdelen de ville være væk. Det ville være så hårdt. Jeg lændede mig rigtig meget op ad mentorerne de første to tre måneder af min skolegang herude.”* (Interview med Kursist nr.1 fra 3.årgang 33:51-34:28).

En anden kursist fortæller også om, hvordan uddannelsen havde været uden mentorerne: *”Jeg tror ikke, at jeg havde kommet igennem til at starte med, men ligesom også at der var nogle, som holdt øje med, at går det godt, er der noget, som ikke er helt, som det skal være, er der noget, som vi kan gøre noget ved. I det store hele er de her også for at prøve at skabe de her trygge rammer, ved at man har en eller anden at gå til, hvis der er et eller andet”* (Interview med Kursist nr.2 fra 3.årgang 23:37-24:41).

Som det altså tyder på. Så har mentorerne så vigtig en andel i, at det er gået godt for nogle af kursisterne. Her viser de ovenstående informanters oplevelser, at uddannelsen ikke vil opleves som meningsfuld, tryk og struktureret, hvis der ikke var mentorer på HF INKLUSION. Selvom det kan tolkes frem, at mentorerne spiller en vigtig rolle for kursisternes studieforløb. Så kan det også diskuteres om den hjælp, tillid, tryghed og anerkendelse, som de giver til kursisterne, også kan komme til at klientgøre dem.

Denne problematik kommer f.eks. frem, når en kvindelig første årskursist fortæller, at man kan få hjælp af mentorerne til mange forskellige ting.

Hvor hun erfarer, at det er vigtigt, at man som kursist undervejs i mentorsamarbejdet er bevidst om, hvad man skal have hjælp til, og hvilke mål man sætter. Det skyldes at for meget hjælp og det at *”blive holdt i hånden for meget”*, kan gøre, at man ikke bliver selvstændiggjort (Interview med

Kursist nr.2 fra 1.årgang 28:38-30:06). Hvor mentorsamarbejdet kan resultere i en form for ”social omklamring” (Skytte 2015: 32-40; Højlund og Juul 2015). Dette er ikke en kritik af mentorindsatsen, men en italesættelse af et dilemma, som man som mentor og kursist kan stå i, hvor dette er noget, som er vigtigt at være reflekteret omkring.

En anden problematik, som også italesættes, af en af informanterne er, at der på slutningen af uddannelsens andet år frem imod det tredje kommer et ”cut” i mentorstøtten. Her oplevede informanten, at i perioden op mod eksamenerne var det svært at få fuldt tilstrækkeligt op på de udfordringer, som der skulle arbejdes videre med henimod det tredje år på uddannelsen. Kursisten problematiserer at den store reduktion i mentorstøtten fra andet til tredje år, får nogle kursister til at falde fra eller helt at opgive deres studentereksamen (Interview med tidligere kursist nr.1 13:23-15:52, 27:47-29:14, 30:55-32:58). Her kan det altså diskuteres, hvorledes der bør følges op på de udfordringer, som kursisterne oplever i overgangen fra andet til tredje år for at mindske frafaldet, og hvorledes overgangen fra stamklasserne til de ordinære hold kan gøres mere smidig.

7.3. Kursisternes relation til lærerne

I løbet af interviewene er kursisterne blevet spurgt indtil, hvordan at de har oplevet at deres daglige interaktion med lærerne er, og hvad de oplever at lærerne, som fagprofessionelle kan byde ind med. Her er en udbredt tendens blandt informanterne, at de oplever, at lærerne er rummelige, hjælpsomme og pædagogiske i deres tilgang til dem. Ud fra det empiriske materiale, har det vist sig, at der er tale om tre parametre, hvorpå lærerne agerer i henhold til kursisterne. Disse tre parametre er menneskesynet, særhensyn i undervisningssituationer og i forhold til samtaleformen med kursisterne. I det følgende analysenedslag, vil jeg tolke på disse tre parametre, og hvorledes lærerne og kursisterne oplever interaktionen med hinanden i relation til disse.

I fokusgruppeinterviewet med lærerne fortæller en af de medvirkende lærere om hvorledes, at man som lærer møder kursisterne i hverdagen med en anerkendende og rummelig tilgang: *”Vi har et meget humanistisk menneskesyn at se det gode i mennesker og se dem, og anerkende dem for hvem de er og det her med rummelighed og det her med at få dyrket fagligheden, og det er vi gode til, da det kræver anerkendelse”* Fokusgruppeinterview med lærerne, del 2, lærer nr. 3 02:12-03:08).

Som det kan fremanalyseres fra citatet, så fremgår det, hvordan underviserne på stedet i deres møde med kursisterne forsøger at udvise en respekt og anerkendelse af dem ved, at de møder hver enkelt kursist som et unikt individ. Oplevelsen af at blive mødt som et individ der bør anerkendes, og rummes er også en tendens, som kommer til udtryk i det følgende citat fra en kvindelig anden årskursist: *”Jeg synes, at lærerne er gode til, at vise forståelse de presser os ikke for hårdt, det var jeg lidt nervøs for i starten. Det er ikke at, hvis du svarer, det er sådan og sådan. Det er mere, hvis du lige gør det, og det, som de udtrykker det (...) De er forstående, og jeg synes, at de er gode til, at hvis man ikke forstår det med det samme, så er de meget tålmodige. Og man kan altid kontakte dem, hvis der er noget, som man er i tvivl om. Specielt hvis der er eksamener, og vi har været til eksamener, så har de været meget gode til inden da til at berolige os og sige, at I skal bare tage det stille og roligt, I kommer ikke til, at skulle lide overlast eller noget som helst. De er også gode til at skrive noter og papirer om, hvad det ligesom er, at vi skal kigge på”* (Interview med Kursist nr.3 fra 2.årgang 17:27-18:34).

Som det altså kan tyde på, så oplever den kvindelige kursist, at lærerne er forstående, tålmodige og hjælpsomme. Hvor de ikke kun er gode til at formidle det faglige stof, men også har nogle medmenneskelige kvalifikationer.

Desuden fortæller en mandlig anden årskursist, at lærerne er gode til at sætte kursisterne ind i det faglige stof, som de skal igennem, og at hvis man som kursist ikke forstår det. Så er de gode til at forklare tingene på en anden måde. Således at man alligevel opnår en forståelse for pensummet (Interview med Kursist nr.1 fra 2.årgang 23:01-23:46).

Ud fra et anerkendelsesteoretisk perspektiv, så tyder det på, at lærerne er med til at styrke kursisternes *selvtillid* ved at anerkende dem, for de individer som de er ved, at de er tålmodige og forstående i deres tilgang til den enkelte kursist. Desuden indikerer dette også en social værdsættelse af kursisterne, da lærerne også værdsætter kursisternes som etiske personer, der skal behandles i overensstemmelse med deres menneskelige værdier. Dette ses ved, at de udviser forståelse og solidaritet med kursisterne i deres tilgang til dem, og gerne hjælper dem, når de henvender sig til dem, men også at de forsøger at berolige dem, så de ikke lider overlast op til eksamenerne i de forskellige fag (Honneth 2006: 167-168).

Denne tilgang kan derfor ikke kun styrke kursisternes anerkendelsesbetingelser, men også deres OAS. Det skyldes at de anerkendende og forstående lærere via deres tilstedeværelse, kan give det enkelte individ en større grad af meningsfuldhed ved at vedkommende kan opleve, at det er meningsfuldt at investere tid og ressourcer i undervisningen. Da man her ved, at der er hjælpsomme og pædagogiske lærere til stede, som kan give den enkelte den hjælp, som vedkommende har brug for. Dette kan altså styrke den enkeltes mestrings- og handlekompetence (Antonovsky 2003: 36-40).

Udover at udvise forståelse og agere pædagogisk overfor kursisterne i undervisningssammenhænge. Så fortæller en mandlig lærer i fokusgruppeinterviewet, hvordan at man som lærer også forsøger at udvise forståelse og anerkendelse for kursisternes personlige behov og særegenskaber i undervisningssammenhænge: *”Det interessante er, at når de arbejder, og jeg går rundt, og hjælper dem, så kan de sidde og se en film, og så skifter de væk fra den film. Fordi de har behov for de der pauser undervejs. Men vi laver også de her aftaler undervejs for at anerkende dem og her må de godt se film, og så skifter de. Udenfor får de hele tiden at vide, at de ikke må holde pauser, og at de ikke vil have, at de hører det her”*. (Fokusgruppeinterview med lærerne, Del 1 lærer nr.3 03:06-04:26).

I forlængelse af ovenstående fortæller en af lærerne i fokusgruppeinterviewet, at hun oplever, at det er igennem relationen til andre mennesker, at det enkelte menneske udvikler sig til den, som vedkommende er.

Det betyder, at man i praksis på HF INKLUSION som ansat, skal arbejde ud fra en kontekstbetonet tilgang. Her møder man kursisterne ud fra den forskellighed, som de har, men man skal også tolke deres adfærd og handlinger fra kontekst til kontekst (Fokusgruppeinterview med lærerne, lærer nr.1, Del 2, 05:49-08:39). Dette indikerer, at lærerne skal agere fra situation til situation.

Som de to læreres oplevelser viser, så forsøger man som lærer at imødekomme og anerkende den enkelte kursist ved at tage hensyn til den enkeltes udfordringer og behov. Ovenstående erfaringer bekræftes også af en kvindelig anden årskursist, som fortæller, at lærerne på HF INKLUSION er gode til at lægge planer for undervisningen og følge dem, men også er gode til at imødekomme kursisternes behov for pauser. Hvilket ikke gjorde sig gældende, da hun gik i den almene folkeskole (Interview med Kursist nr.4 fra 2.årgang 08:14-09:08). I forlængelse af dette fortæller en mandlig

første årskursist følgende om lærerne: ”Jeg synes, at det gode ved undervisningen er, at lærerne accepterer, at du har dit eget, hvad kan man sige tempo. Dit eget flow med hvordan at du gør tingene, du skal ikke gå ind i en firkantet boks” (Interview med Kursist nr.3 fra 1.årgang 12:42-13:32).

Som det altså kan udledes fra de ovenstående citater og oplevelser fra informanterne. Så forsøger lærerne at imødekomme og anerkende kursisterne som etiske personer ved, at de tager hensyn til de forskellige kursisters behov og situation. Her viser det sig også, at kursisterne oplever at både lærerne og rammerne på HF INKLUSION adskiller sig fra dem, som de har oplevet på tidligere ungdomsuddannelser og på deres respektive folkeskoler ved, at der er plads til deres forskelligheder og til at gøre tingene på forskellige måder.

Ved at lærerne anerkender og respekterer kursisters som etiske personer, kan dette give dem en oplevelse af anerkendelse i den *solidariske sfære*, ved at de rammer som lærerne udstikker, er med til at tage hensyn til deres personlige ”*særegenhed*”. Her kan de opleve, at de bliver behandlet i overensstemmelse med deres menneskelige værdier, hvor den oplevelse af *ringeagt* som de har med i bagagen fra deres tidligere uddannelser, kan vendes til noget mere positivt (Honneth 2003: 86-87, Honneth 2006: 168-169).

Et tredje parameter som kan fortælle noget om lærernes tilgang til kursisterne, kommer til udtryk i den interaktion og den pædagogiske samtaleform, som finder sted på HF INKLUSION. Dette illustreres i det følgende citat, hvor en af de medvirkende lærere i fokusgruppen fortæller følgende: ”Men der er anerkendelse af, at man får lov til at være her, og man har de udfordringer, som man har. Jeg tror, at det handler rigtig meget om at skabe en samtaleform, hvor man giver kursisterne lov til at være den de er” (Fokusgruppeinterview med lærerne Del 1, lærer nummer 2, 12:12-13:55).

I forlængelse af ovenstående citat så fortæller, en kvindelig anden årskursist, hvordan hun oplever, at lærernes kommunikationsmæssige tilgang på HF INKLUSION adskiller sig fra den tilgang, som hun har mødt i sin folkeskole:

”Jeg synes, at mine lærere er meget gode til ligesom at rose, hvis man har gjort noget godt. Også fordi så får man sådan lidt optur over, at det kan jeg godt finde ud af ikke. Bare at man har gjort en lille ting eller et eller andet, så er de ligesom gode til at give ros (...) Det der med at man kan

gentage tingene, og man siger det på en måde, som er forståelig, og at man bare ikke du ved går videre. Det er tit, at jeg synes, at det er sådan i folkeskolen, at hvis du ikke har forstået det, så er det bare ærgerligt, fordi nu har vi ligesom haft det. Dem som ikke har forstået det. I må selv finde ud af at komme videre. Her er det sådan her, at hvis man ikke har forstået det, så snakker man videre om det, og får hjælp til det” (Interview med Kursist nr.2 fra 2.årgang 19:02-20:41).

Som det kan fremanalyseres på baggrund af citatet. Så italesætter den kvindelige anden årskursist, hvordan at hun oplever, at hun tidligere i mødet med folkeskolen ikke har oplevet en hjælp og støtte i situationer, hvor hun ikke har forstået det faglige stof. Den personlige og forståelsesorienterede interaktion mellem læreren og kursisten, kan være med til at gøre, at kursisten føler sig anerkendt og værdsat for sine resultater og bidrag til undervisningen.

Dette kan styrke vedkommendes *selv værdsættelse*, ved at vedkommende anerkendes for sine personlige egenskaber og bidrag. Ved at læreren anerkender kursistens bidrag og input til det faglige fællesskab (Honneth 2006: 168-168; Honneth 2003: 86-87).

Læreren anerkendende og rosende tilgang til den kvindelige kursist kan også være medvirkende til, at hun fornemmer, at hun har de ressourcer og kompetencer, som skal til for, at kunne klare sig godt på uddannelsen. Den øgede OAS kan altså være med til at gøre, at hun bliver mere interesseret i det faglige stof og skolegangen, da hun her oplever en anerkendelse og forøget mestringskompetence (Honneth 2003: 86-87; Antonovsky 2003: 40). Hun skelner derfor mellem skolegangen før HF INKLUSION og den nuværende, hvor hun før kan have oplevet, at skolen ikke har anerkendt hende for hendes vanskeligheder og hendes faglige udfordringer. Dette kan tidligere have haft en negativ effekt på både parametrene for håndterbarhed og meningsfuldhed, da det kan have svækket både hendes motivation og troen på sig selv (Antonovsky 2003 35-36; Honneth 2003: 60-65).

Selvom det kan fortolkes frem, at lærerne og kursisterne oplever en rummelighed og imødekommenhed på HF INKLUSION, så er det også væsentligt at få belyst, hvorledes det forholder sig på det tredje år af uddannelsen.

Her er kursisterne ude på de ordinære hold. En mandlig tredje årskursist fortæller, at han oplever, at klasserne er meget store ude på de ordinære hold, hvor der i modsætning til stamklasserne ikke er

lige så meget tid og mulighed for, at læreren kan nå at skabe nære relationer til alle kursisterne. Han oplever ikke nødvendigvis dette som negativt, da dette ifølge kursisten også er en del af det liv, som venter efter uddannelsen. Her kommer man også til at skifte job og uddannelse, og også her skal man kunne håndtere sådanne skift (Interview med Kursist nr.1 fra 3.årgang 24:57-27:22).

En anden tredje årskursist fortæller også, at han oplever, at de lærere som han har haft i stamklassen, godt vidste, at de har arbejdet med autister og hvordan, at de kunne skabe nogle rammer med faste strukturer og planer for at kunne rumme dem. Dog fortæller han, at lærerne på de ordinære hold er meget venlige og imødekommende, hvis man som kursist har brug for hjælp, og at de er gode til at formidle deres fag. Desuden er de også vant til at håndtere forskellige grupper, som ligesom autister kan have haft en vanskelig skolegang.

Disse grupper kan blandt andet være unge, som har haft afbrudte uddannelsesforløb bag sig, ordblinde og etniske minoriteter, som kan have sproglige udfordringer. Hvilket han erfarer gør, at lærerne er meget åbne overfor at imødekomme de forskellige behov og vanskeligheder, som disse forskellige grupper kan have (Interview med Kursist nr.2 fra 3.årgang, 13:34-14:27, 14:54-16:38). Dette gør, at han oplever at det er meningsfuldt og håndterbart at have undervisning på de ordinære hold. Hvilket kan have givet ham en øget mestringskompetence, da det lader til at han mestrer og håndterer hverdagen på de ordinære hold (Antonovsky 2003: 36-40).

I forlængelse af at tredjeårs kursisten har fået forøget sin mestringskompetence, så tyder hans oplevelse af de ordinære klasser også på, at inklusionsprojektet er lykkedes. Dette ses ved, at han erfarer, at han trives på de ordinære hold, og ikke stikker ud i forhold til sine medkursister.

Det at man som lærer, skal kunne rumme mange forskellige grupper og behov, er også noget som lærerne italesætter som både en motivationsfaktor i forhold til deres virke, men også som noget der gør, at de skal være rummelige i deres tilgang til både ordinære og inklusionskursister (Fokusgruppeinterview med lærerne Del 1, 05:20-06:17; Interivew med lærer 2019 00:00-01:30).

Hvilket også er en del af den overordnede pædagogiske tilgang på KVUC, da uddannelsesinstitutionen gerne vil understøtte, at flere kursister som har autisme, er ordblinde, har

afbrudte uddannelsesforløb bag sig eller andre udfordringer, får den nødvendige støtte og struktur, som skal til for, at de kan gennemføre en uddannelse (KVUC 2019b: 3-5).

For det første kan det være et udtryk for, at selvom HF INKLUSION er en del af KVUC. Så forsøger den overordnede organisation at opfylde et behov hos mange forskellige målgrupper, som ikke kun udgøres af unge med en autismediagnose og lignende støttebehov. Men også af unge, som har afbrudte uddannelsesforløb bag sig, etniske minoritetsgrupper, ordblinde og forskellige aldersgrupper.

For det andet kan den brede målgruppe, og det at lærerne på de ordinære hold, også opleves som værende rummelige være et udtryk for. Hvordan en anerkendende og rummelig tilgang til de mange kursistgrupper på KVUC, får betydning for de relationer og samværsformer, som kan være til stede mellem de forskellige aktører, som har deres daglige gang på uddannelsesinstitutionen.

Dette kan være udtryk for en pædagogisk og rummelig tilgang på KVUC, som muliggør en ligelig og symmetrisk relation mellem stedets undervisere og kursisterne. Dette tyder på, at stedets etiske idealer er åbne overfor denne mangfoldighed af kursister. Ifølge Honneth muliggør dette, at både de og stedets undervisere kan indgå i ligeværdige symmetriske relationer, som muliggør horisontale positioner for de forskellige aktører, som kan gøre, at hierarkiske dominansformer kan undgås. Hvilket kan styrke den sociale sammenhængskraft på uddannelsesinstitutionen (Honneth 2003: 149-150).

7.4. Kursisternes relation til studentermedhjælperne og SPS

I stamklasserne på HF INKLUSION, er der studentermedhjælper tilknyttet gennem SPS (Specialpædagogisk støtte), som betyder at der i undervisningen i stamklasserne, er en ekstra fagperson til stede, som kursisterne kan spare med.

I nogle fag er der to studentermedhjælpere, mens der er en enkelt i andre fag. I løbet af interviewene er kursisterne blevet spurgt ind til, hvad de oplever, at studentermedhjælperne byder ind med, og hvad de oplever, at denne aktør betyder for den daglige undervisning.

Til dette spørgsmål fortæller samtlige informanter, at de oplever, at studentermedhjælperne tilfører nogle ekstra ressourcer til undervisningen, som gør, at de har en ekstra fagperson at henvende sig til, hvis læreren er optaget. Desuden erfarer de også, at studentermedhjælperen gør, at klassen i sin helhed kan følge med i det faglige.

I forlængelse af dette fortæller en af de interviewede studentermedhjælperne, hvordan man i praksis arbejder med kursisterne: *“Det er også, at jeg kan se kursisterne som andet end små arbejdsmaskiner, fordi de svinger gevaldigt fra dag til dag. Der får man dem jo også i en lidt mere intens udgave i forhold til, hvis man kommer ind i en helt stringent gymnasieklasse, som måske bare sover eller kører hårdt på fra 8 til 16, og så skejer ud i weekenden. Man bliver nødt til at være lidt fleksibel og rummelig”*

(Interview med studentermedhjælperne, studentermedhjælper nr.2 07:59-09:31).

Udover at være fleksible og rummelige så arbejder studentermedhjælperne ligesom de andre medarbejdere på HF INKLUSION på at skabe en positiv relation til den enkelte kursist. Dette kommer blandt andet til udtryk, når de interviewede studentermedhjælperne, fortæller at det er essentielt at skabe en positiv relation til kursisterne og bruge tid på dette. Det skyldes, at relationen er en forudsætning for, at den faglige udvikling kan komme til udtryk hos den enkelte kursist (Interview med studentermedhjælperne 15:14-17:56).

En mandlig første årskursist fortæller, at studentermedhjælperne er ”hjælpssomme” og ”kloge”, og at de er gode at henvende sig til, hvis læreren er optaget (Interview med Kursist nr.3 fra 1.årgang 07:25-07:55). En anden første årskursist fortæller i det følgende citat, hvordan at studentermedhjælperne er gode til at forklare det faglige stof på en pædagogisk og forståelig måde: *”Jeg er imponeret over, at hun kan forstå, hvad det er, jeg kan gøre bedre, for hun kan sige nåh, det her synes jeg, at du er rigtig god til. Jeg tror, at det her hører til dine problemer, og det er så det, som du skal arbejde med, og jeg kan fuldstændig forstå det, og hun kan forklare tingene på en måde, så jeg kan forstå hendes måde at sige tingene på. Hvis der er en opgave, som vi skal snakke om, så giver hun en rigtig god hjælp”* (Interview med Kursist nr.1 fra 1.årgang 27:55-28:43).

Som det kan fremanalyseres ud fra citatet, så tilfører studentermedhjælperen ikke bare klassen som helhed nogle ressourcer men også den enkelte kursist, som får tilført nogle ressourcer til bedre, at

kunne forstå det faglige stof gennem den sparring, som den enkelte har med studentermedhjælperen.

Dette kan styrke den enkeltes ”Oplevelse af Sammenhæng”, ved at vedkommende gennem sit samarbejde med studentermedhjælperen får en øget begribelighed ved, at den støtte som studentermedhjælperen giver, gør undervisningen forudsigelig men også meningsfuld at investere tid og ressourcer i (Antonovsky 2003: 36-40). Dette kan styrke den enkelte kursists kompetencer til at mestre og håndtere sit undervisningsforløb i det, at de individuelt kan arbejde videre med de input, som de får fra studentermedhjælperen.

Udover at hjælpe den enkelte kursist, så fortæller en mandlig tredje årskursist, at selvom han ikke har haft brug for hjælp fra studentermedhjælperne. Så har han oplevet, at de har kunne være med til at løfte dem, som har haft det sværest fagligt, så hele klassen kan følge med i undervisningen (Interview med kursist nr.2 fra 3.årgang 19:20-21:30). En mandlig anden årskursist fortæller følgende om studentermedhjælperne: *”De hjælper ligesom dem, der har det sværest ved det, og svarer ligesom på spørgsmålene på en lidt lettere måde. Det gør, at undervisningen glider rigtig nydeligt. Så man føler, at man ligesom får noget ud af det”* (Interview med Kursist nr.1 fra 2.årgang 23:51-24:42).

Som det kan udledes fra citaterne, så hjælper studentermedhjælperne klassen, så alle kan følge med, og så undervisningen i sin helhed kommer til at fungere på en ”lettere måde”. En kvindelig anden årskursist fortæller i det følgende, hvordan studentermedhjælperne ikke kun hjælper med det faglige men også med at skabe struktur i kursisternes studieforløb: *” Studentermedhjælperne er sådan nogle støttelærere, som kan hjælpe os. Hvis vi har svært ved nogle ting eller ved lektiebåndet, men man kan også lave en aftale med dem efter undervisningen. Ugen inden eksamenerne, så de kan hjælpe med at lave en god eksamensplan eller også, så kan de hjælpe en, hvis der er nogle ting, som man ikke har forstået (...)”* (Interview med Kursist nr.2 fra 2.årgang 10:55-11:32).

En af de interviewede studentermedhjælperer fortæller også følgende om behovet for struktur og forudsigelighed i forhold til kursisterne: *“De vil meget gerne have, at man har en plan hele tiden. Det gør noget ved dem, tænker jeg. Så har de mere tillid”* (Interview med studentermedhjælperne, studentermedhjælper nr. 1 14:06-14:28).

Som det kan fremanalyseres på baggrund af den fremlagte empiri, så er studentermedhjælperne som aktør med til at skabe struktur og forudsigelighed i den enkelte kursists hverdag ved ikke kun at bidrage med faglig sparring, men også ved at tilføre den enkelte nogle ressourcer som gør, at vedkommende f.eks. kan lægge en overskuelig eksamensplan. Dette kan styrke den enkeltes evne til at opleve begribelighed ved, at undervisning og eksamensperioder kan blive forudsigelige og strukturerede. Hvilket samlet set kan øge den enkelte kursists OAS (Antonovsky 2003: 36-40).

Derudover bidrager studentermedhjælperne også til kursisternes anerkendelsesbetingelser i den *retslige og solidariske sfære* (Honneth 2003: 86-88). Da de gennem deres pædagogiske og forstående tilgang lytter til kursisternes udfordringer og behov, hvilket indikerer, at kursisten bliver synliggjort og taget alvorligt.

Ydermere værdsætter de også kursisterne ved at tage højde for de indsigter, som de har i deres egen situation og det faglige stof. Her kan de bidrage positivt til kursistens *selvværdsættelse*, ved at studentermedhjælperne værdsætter hver enkelt kursist for vedkommendes personlige egenskaber og bidrag til det faglige fællesskab. Den rummelighed og imødekommenhed, som studentermedhjælperne udviser overfor kursisterne, kan også være med til at styrke den sociale sammenhængskraft i stamklasserne, ved at de er medvirkende til, at klassen som helhed trives i forhold til det faglige (Honneth 2003: 87-94).

Til trods for, at studentermedhjælperne opfattes positivt af informanterne, så forholder det sig anderledes, når kursisterne går på det tredje år af deres HF-forløb. Her forventes det, at de er blevet mere selvstændige hvor den støtte, som de modtager, er med henblik på at få struktur omkring studiet og undervisningen, og ikke er rettet imod det faglige.

En mandlig tredje årskursist fortæller i det følgende om sine oplevelser med SPS-støtten på det tredje år af hans uddannelse: ” *De er der for at hjælpe dig med planlægning af skema, undervisning eller whatever, det nu kan være. Det er deres rolle på det tredje år, der skal du være mere selvstændig. Fordi så giver de dig en SPS”ser, som er mere rettet mod at blive struktureret og mere selvstændig. Fremfor en der kan lave det eller hjælpe dig med at lave det. Så sådan som SPS”eren er på tredje år har været er lidt hårdere end på første og andet år, kan man sige. Fordi de sidder*

der i timen det første år, mens på tredje år der skal de bare hjælpe dig med det strukturelle. På den måde har det været både godt og skidt, hvis du spørger mig. Jo det har været rart, men hvis man vil stille dem et baglæns spørgsmål, så bakker du ud af det, fordi det kan de ikke hjælpe dig med, fordi de ikke er inden for det fag. Det kan man godt blive lidt træt af.” (Interview med Kursist nr.1 fra 3.årgang 29:34:-31:03)

Som det kan udledes fra citatet. Så lader det til at SPS-støtten på det tredje år af uddannelsen fungerer fornuftigt med henblik på det strukturelle aspekt af studiet. Hvor informanten oplever, at det er vanskeligere at få hjælp til det faglige på det tredje år. Her kan det tyde på, at en styrket OAS er en vigtig forudsætning for, at kursisten kan håndtere og mestre sit studie på det tredje år (Antonovsky 2003: 36-40). Hvor imod at det kan blive mere kompliceret, hvis kursisten ikke har rykket sig på de faglige og sociale parametre.

Her er det altså et grundvilkår, at den enkelte ikke længere får den samme støtte som tidligere i forløbet. Hvor de manglende faglige input til tider kan svække kursistens evne til at opleve meningsfuldhed. Idet det kan virke ”trættende”, at det kun er det strukturelle, som de kan få hjælp til. Dog er det også her vigtigt, at de har rykket sig på de sociale parametre, så de kan få faglig sparring med deres medkursister på de ordinære hold, som de er kommet ud på.

7.5. Kursisternes relation til studievejledningen

I løbet af interviewene er informanterne også blevet spurgt indtil deres oplevelser med studievejledningen, hvilken funktion og rolle de oplever, at studievejledningen har, men også hvad denne aktør kan hjælpe dem med i forhold til deres studie. Her er den gennemgående tendens blandt informanterne, at de oplever, at studievejledningen har en koordinerende og strukturerende rolle i forhold til deres studieforb.

I studievejledningen møder kursisterne Julie og Carina, som har en koordinerende og vejledende funktion i forhold til de arbejdsopgaver, som de varetager. De står for skemalægning, fraværssamtaler hvis kursisterne har et for højt fravær, ansøgning af specialpædagogisk støtte (SPS), og de vejleder også kursisterne i forhold til valg af videregående uddannelse (Interview med Julie og Carina anden del 1, 33:18-36:27).

Udover at være i studievejledningen, så hjælper Carina kursisterne med at strukturere deres skrivning af SSO (Større skriftlig eksamensopgave), eksamensprojekt (EP) og informerer også lærerne på de ordinære hold omkring kursisters situation, når de skal starte på disse (Interview med Julie og Carina anden del 2 39:43-40:58).

Dette indikerer, at de to medarbejdere spiller en væsentlig rolle for struktureringen og planlægningen af kursisters studieforløb. Desuden møder de også kursisterne med forståelse og en lyst til at lære kursisterne at kende. Dette kommer til udtryk, når Carina i interviewet fortæller, at den relationelle tilgang har en stor betydning. Da det gør, at hun som fagprofessionel kommer til at kende den enkelte kursists historik og situation.

Dette opleves som værende en styrke, da hun kommer til at arbejde med dem i de tre år, som HF-forløbet varer, da tidshorisonten også spiller en rolle for den relation, som hun kan opbygge til kursisten (Interview med Julie og Carina, Del 2 30:27-30:59). Julie supplerer hendes oplevelse ved at udtale følgende: *”Hvor jeg tænker at jo mere relation, at man har til dem, som man arbejder med jo bedre. Og det er jo det, som vi gør rigtig meget ud af i denne her sammenhæng. Altså i det her projekt netop som Carina siger, altså det her med at vi er her, og vi hilser på dem, når de kommer ind. Jeg tror for kursisterne, at så betyder det noget, at de får jo svar, når de spørger, det er ikke fordi, at de ikke får svar, når de skriver fra det ordinære HF, men hvis de skriver og spørger om et eller andet, så svarer jeg”* (Interview med Julie og Carina, Del 2 31:00-32:07).

Ud fra citatet så tyder det på, at det er essentielt for studievejledningen at have en positiv relation til kursisterne, hvor de ikke kun hilser på kursisterne, når de møder op, men også svarer på deres henvendelser. Dette indikerer, at der arbejdes ud fra en relationel tilgang, hvor man gerne vil imødekomme de behov og studiemæssige udfordringer, som kursisterne på HF INKLUSION kan have.

For at belyse betydningen af denne tilgang fra studievejledningens side, er det derfor relevant at trække på de oplevelser, som informanterne har af deres møde med studievejledningen. En kvindelig anden årskursist fortæller i det følgende citat, hvad hun oplever, at studievejledningen kan gøre for kursisterne: *”Generelt er det egentlig, hvis man har brug for noget hjælp til at skabe sammenhæng eller f.eks., hvis man har rigtig meget fravær, så er det sådan, at så laver man en god*

plan med dem. Så kan man gøre noget ved det, og hvordan kommer man i skole, og hvad ville være godt for en. Måske tage en dag om ugen ud hvor man er derhjemme, altså hvad er en god måde at håndtere det på. Altså bare i det hele taget hvis man har nogle spørgsmål også i forhold til at læse videre bagefter (...) (Interview med Kursist nr.2 fra 2.årgang 31:28-32:26).

Som det kan udledes fra citatet, så oplever den kvindelige anden årskursist, hvordan at studievejledningen arbejder sammen med kursisten side om side med vedkommende. En kvindelig anden årskursist fortæller også, at studievejledningen har været gode til at sende hende videre til en bestemt vejleder, som hun skulle bruge i forbindelse med vejledningen omkring videregående uddannelse, og at Julie var god til at svare hende og hjælpe hende i en situation, hvor hun skulle have et fag på flex for at undgå at få stress.

Hun nævner også, hvordan at Carina var meget hjælpsom til at sende hende beskeder og kommunikere med hende, da hun skrev SSO for at sikre, at det skred frem som det skulle. Kursisten nævner også, at de to studievejledere for hende spiller en vigtig rolle på det andet år af uddannelsen (Interview med Kursist nr.4 fra 2.årgang 14:45-15:57). Ud fra den kvindelig kursists oplevelse, så tyder det på, at studievejledningen udover at kunne vejlede kursisterne i forhold til valg af uddannelse, også udviser en sensitivitet og forståelse overfor kursisternes situation. Dette ses ved, at de to studievejledere er med til at finde fleksible og konstruktive løsninger indenfor de rammer, som der er ved, at de imødekommer og handler i fortrolighed med kursisten i forhold til den konkrete situation, som den enkelte person står i.

Denne sensitivitet og imødekommenhed overfor kursisterne i deres tilgang til dem, er med til at skabe en tryghed for kursisterne i deres relation til studievejledningen. Carina fortæller om dette i det følgende citat: *”Jeg oplever også, at der er noget tryghed ved, at vi er nogle kendte og faste ansigter, der er med i projektet. For i princippet så kan inklusionskursisterne godt gå ned i vejledningen og tale med hvilken vejleder, de nu har lyst til, og det kan der også være noget rigtig god træning i, men jeg oplever også, at det er en styrke, at der sidder et par trygge ansigter. Så hvis der er et eller andet, som måske kan være lidt svært, så er det måske okay at gå ind og have samtalen med Julie, fordi de kender hende”* (Interview med Julie og Carina Del 1 32:08-33:06).

Julie supplerer med følgende udsagn: *”Ja og så ved mine kollegaer i vejledningen også godt, at hvis det er en, som kommer fra HF INKLUSION, så er det mig, som de skal snakke med”* (Interview med Julie og Carina Del 1 32:08-33:06).

Som det altså kan udledes fra de to informanternes citater, så indikerer de at den relationelle og imødekommende tilgang, som der praktiseres overfor kursisterne gør, at de oplever en tryghed og tillid til de to medarbejdere. Dette resulterer i, at de tør henvende sig til dem, men også at de ved, at der er to personer, som de kan gå til, hvis de har noget på hjerte, som kan være svært at tale med nogle andre medarbejdere om.

En tredje årskursist fortæller, at han oplever, at der er rigtig god hjælp at hente hos Carina og Julie, hvis han skulle have sparring i forhold til at strukturere sit studie. Han oplever også, at for tredjeårskursisterne udgør de begge to en *”stor hjælp”* (Interview med Kursist nr.1 fra 3.årgang 39:17-40:47).

I det følgende citat fortæller en tredje årskursist, hvordan han oplever, at studievejledningen har kunne hjælpe ham i forhold til hans studieforløb: *”De har for det første været meget fleksible og det seneste tidspunkt hvor jeg havde dem, det var, da jeg skulle skrive eller, jeg havde sat mig for at skulle skrive SSO (Større skriftelig opgave) (...) Men så skete der nogle ting, som gjorde, at jeg ikke længere var i stand til at skrive SSO. Jeg var stadig i stand til at skrive SSO”en, men jeg mente ikke, at jeg var parat til det. Og så kontaktede jeg Julie, så skete der lige noget tovtrækkeri, så havde vi et møde, og så fik vi ligesom også lagt en plan for det. Det er sådan set også det, som studievejledningen skal, men også at det er meget fleksibilitet og den åbenhed fra blandt andet Carina og Julie. Det har ligesom også gjort, at jeg føler mig tryk ved ligesom at komme til dem, når jeg siger, at jeg ikke længere kan skrive SSO”* (Interview med Kursist nr.2 fra 3.årgang 26:19-27:45).

Som det kan udledes fra de to citerede informanter, så tyder det på, at de to studievejledere møder kursisterne med forståelse og forsøger, at hjælpe dem med at lægge nogle planer og skabe noget struktur, som kan være med til at hjælpe dem med at løse de udfordringer, som de kan støde på undervejs i deres forløb på HF INKLUSION. Dette skaber en tillid fra kursisterne af i forhold til

studievejledningen, da deres imødekommenhed og hjælpsomhed gør, at de oplever, at de i fællesskab med dem kan løse de problemer, som der opstår.

Det at kursisterne oplever, at de bliver taget alvorligt, og at studievejledningen tager dem med på råd, giver dem en fornemmelse af at have en moralsk autoritet set med Honneths anerkendelsesteori (Honneth 2003: 102-104, 112-114). De bliver dermed betragtet som ligeværdige interaktionspartnere, hvor der skabes et værdifællesskab mellem studievejlederne og kursisterne. Her forsøger begge parter gensidigt at understøtte hinandens egenskaber (Honneth 2003: 144-145). Hvilket kommer til udtryk, når studievejledningen forsøger at tilgodese kursisternes behov og samt at sætte sig i deres sted. Dette udløser en tillid og en tryghed til dem som fagpersoner fra kursisterne af. Gennem denne gensidighed, kan der skabes et rum for en ”fælles livspraksis” ifølge Honneth, hvor begge parter ser hinanden som værdifulde (Honneth 2003: 144).

7.6. Kursisternes forhold til hinanden

I løbet af interviewene er informanterne også blevet spurgt indtil, om hvordan det sociale fællesskab fungerer på uddannelsen, og om de har fået nogle positive relationer til deres medkursister. Til dette spørgsmål kommer kursisterne med en række forskellige svar, som kan fortælle noget om, hvordan kursisternes relationer til hinanden er. En mandlig første årskursist fortæller følgende om hans relation til hans medkursister i stamklassen:

”Jeg synes, at jeg har fået nogle gode relationer til dem (...) Men det har også været en af mine missioner. Lidt mere med sociale relationer og blive en lidt mere betryggende person, og det har jeg fået at vide, at det er jeg blevet bedre til” (interview med Kursist nr.1 fra 1.årgang 15:06-15:40).

Den mandlige kursist fortæller også, at der i hans klasse er en gensidig forståelse for “hinandens forskellighed” mellem kursisterne: *”Jeg tror, at vi alle sammen kommer med en forståelse af, at den diagnose måske betyder mere okay, at vi har nogle vanskeligheder her. Det kan man kæmpe med lidt mere i forhold til nogle, som ikke ved, hvad en diagnose er og betyder (...) Jeg tror, at de fleste i klassen. De sidder med en forståelse af, at okay du har nogle vanskeligheder her, og en forståelse af, at du har brug for hjælp her i forhold til nogle vanskeligheder, som du kan have”* (Interview med Kursist nr.1 fra 1.årgang 15:48-16:25).

En kvindelig første årskursist fortæller også, at det sociale samspil fungerer i hendes klasse, at hun har fået nogle nye venskaber og, at selvom der godt kan opstå konflikter, så er de unge gode til at løse dem. (Interview med Kursist nr.2 fra 1.årgang 31:23-34:08).

Den interne forståelse i stamklasserne skaber således et socialt fællesskab mellem kursisterne, som præges af, at de har en fælles forståelse for hinanden og de vanskeligheder, som hver enkelt person har. Her prøver de også at hjælpe hinanden og handle i fortrolighed med hinanden, hvis de har nogle udfordringer. Dette kommer til udtryk i dette citat fra en kvindelig anden årskursist: ”Jeg snakkede også med en idag, som havde det svært. Så kom jeg med nogle råd i forhold til, hvad jeg har erfaret, og hvad jeg kunne hjælpe med ikke. Så kan vi hjælpe hinanden, fordi vi ved lige præcis, hvordan at det er, man behøver ikke at holde det tilbage. For der er ikke noget at være flov over eller at skamme sig over, for det er bare sådan, at vi har det (Interview med Kursist nr.2 fra 2.årgang 14:06-14:40).

Som det kan fremanalyseres fra citatet, så tyder det på, at kursisterne i stamklasserne deltager i en positiv interaktion med hinanden. Her opnår de ifølge Honneth anerkendelse i den *solidariske sfære*. Det skyldes, at alle kursisterne i klasserne har autisme og et lignende støttebehov. Hvor det lader til, at de gensidigt forsøger at anerkende hinandens forskelligheder og bidrag til fællesskabet på en positiv måde.

Her anerkender de hinanden for de udfordringer, som hvert enkelt har. Dette kommer særligt til udtryk ved, at de handler i solidaritet med og fortrolighed med hinanden ved, at de drager omsorg for hinanden. Hvilket f.eks. ses ved, at de forsøger at modvirke en individualisering af de udfordringer, som den enkelte kan have, når det signaleres, at man ikke ”skal skamme sig eller være pinlig” i forhold til de problemer, som man kan have. Det er med til at forstærke den enkelte kursists selvværd og accept af sig selv, som et solidarisk og værdsat medlem af stamklassens sociale fællesskab (Honneth 2003: 86-88, 144-150).

Udover at hjælpe hinanden med personlige udfordringer fortæller flere af de interviewede, at de har opnået venskaber med nogle af deres medkursister, som de også ser i fritiden (Interview med kursist nr.1 fra 1.årgang 18:54-20:34, Interview med kursist nr.2 fra 1.årgang 34:54-36:08, Interview med kursist nr.3 fra 1.årgang 08:51-09:28, Interview med kursist nr.2 fra 2.årgang 11:48-13:51,

Interview med kursist nr.3 fra 2.årgang : 12:06-12: 19, Interview med kursist nr.2 fra 3.årgang 07:18-08:24). Her tager de ud og spiller brætspil, går i byen, i biografen eller foretager andre sociale aktiviteter med deres venner.

Desuden nævner en kvindelig andens årskursist også, at hun oplever, at de i stamklassen også er gode til at hjælpe hinanden med det faglige arbejde i skolen, og at gruppearbejdet i undervisningen også fungerer. Hun fortæller også, at kursisterne internt i klassen er gode til at dele noter med hinanden og især i perioderne op til eksamenerne (Interview med kursist nr.3 fra 2.årgang 12:24-12:58, 28:34-29:30).

En mandlig første årskursist fortæller også, at hvis man har nogle faglige udfordringer eller spørgsmål, så er hans klassekammerater altid venlige og hjælpsomme til at svare på hans henvendelser (Interview med Kursist nr.3 fra 1.årgang 09:37-10:02). En anden kursist nævner også, at det sociale og solidariske fællesskab i klassen øger hendes lyst til at tage i skole. Det skyldes, at hun erfarer, at hun har brug for noget udover ”det faglige” (Interview med Kursist nr.2 2.årgang 11:48-13:51) Samme kursist fortæller også i det følgende citat, hvordan de i klassen også kan hjælpe hinanden med at udnytte de forskellige styrker og kompetencer, som de hver især besidder: *”Jeg synes, at vi er gode til at hjælpe hinanden fagligt (...) Det er meget forskelligt fagligt med faglige niveauer. Så er der måske nogle, som er superdygtige til matematik. Hvor jeg måske er lidt dygtigere til noget kreativt, hvor der så er nogle, som kan hjælpe mig og omvendt. Vi er gode til at hjælpe hinanden, synes jeg”* (Interview med Kursist nr.2 fra 2.årgang 15:10-16:03).

Som det kan fremanalyseres fra det empiriske materiale, så indikerer dette, at der internt blandt kursisterne er muligheder for, at der kan skabes positive anerkendelsesmuligheder i stamklasserne i relation til *privatsfæren* og den *solidariske sfære*. Her kan den omsorg og hjælp, som kursisterne giver til hinanden være med til at styrke den enkeltes *selvtillid* og lyst til at tage del i det sociale fællesskab i stamklasserne.

Derudover kan det, at kursisterne værdsætter hinanden for de kompetencer og ressourcer, som de forskellige personer har, være med til at forbedre den enkeltes *selvværdsættelse*, som gør, at den enkelte kan opleve sig selv som et respekteret og værdsat medlem af stamklassens sociale fællesskaber. Hvor der er mulighed for, at kursisterne kan indgå i positive ligeværdige relationer til

hinanden (Honneth 2003: 86-88, 146-147). Dette kan også påvirke den enkelte kursists ”oplevelse af sammenhæng”, da det solidariske fællesskab med medkursisterne opleves som værende begribeligt og meningsfuldt at bruge tid og ressourcer på (Antonovsky 2003: 36-40). Hvor dette kan øge den enkeltes evne til at mestre og begribe hverdagen og studiet. Når vedkommende oplever at have nogle medkursister, som gerne hjælper og støtter en. Til trods for de positive og gode relationer, som de forskellige kursister oplever, så er det ikke alle, som har lige så positive oplevelser omkring det sociale fællesskab i klasserne.

En anden kursist fortæller, at han har det fint til hverdag med dem, som han går i klasse med. Informanten nævner, at problemet er, at nogle af hans medkursister ikke har det mentale overskud efter skole til også at være sociale. Hvilket gør, at han ikke ser nogle af dem i sin fritid (Interview med Kursist nr.1 fra 2.årgang 14:41-16:29, 30:23-31:34).

En mandlig tredje årskursist fortæller i det følgende citat om, hvilke udfordringer han ser, at der er i forhold til det sociale fællesskab på uddannelsen: *”De er svære at snakke med, fordi de er svære at holde kontakten med, og jeg ved ikke, om det er noget, som der går begge veje eller, jeg tror bare, at det er en biting af at have autismspektret. Det er at have problemer med det sociale samvær. Jeg er meget social, men jeg har svært ved at håndtere det, de skal ligesom give lidt igen, hvis jeg skal blive ved med at tage kontakten. Så føler jeg ikke, at det er værd at snakke med folk, og hvis ikke at de melder tilbage. Så cutter jeg forbindelsen på et eller andet tidspunkt ikke. Det synes jeg, meget har været problemet ved både de ordinære men også de gamle klasser, det er at nogle falder fra”* (Interview med Kursist nr.1 fra 3.årgang 17:58-19:02).

Som det kan fremanalyseres fra de to informanternes udsagn, så lader det til, at det kan være en udfordring for nogle af inklusionskursisterne at få det sociale til at fungere. Her mister de nogle relationer i løbet af deres uddannelse, hvilket kan svække deres OAS.

Dette ses ved at deres oplevelse af meningsfuldhed kan svækkes, da mangel på sociale relationer kan gøre, at det ikke opleves som værende meningsfuldt at investere tid og ressourcer på deres studieforløb (Antonovsky 2003: 36-40). Dermed tyder det på, at der for nogle kursister er tale om, at de oplever sig selv som en del af et socialt fællesskab, som gør, at de trives og føler sig værdsatte på HF INKLUSION. Mens andre dog oplever, at det sociale er en udfordring. Der er derfor tale om

en mulig polarisering, hvor kursisterne oplever deres relationer til medkursisterne forskelligt, og hvorvidt det sociale fællesskab fungerer, som det skal.

7.6.1. Delkonklusion

Som det kan konkluderes på baggrund af denne analyse, så arbejdes der overordnet ud fra en relationel tilgang til kursisterne på både KVUC og HF INKLUSION. Den relationelle tilgang gør, at man som ansat på stedet kender til kursisternes historik og situation. Hvilket i praksis gør, at man ved hvor man skal starte fra, når man møder kursisterne.

Desuden betyder det treårige forløb, at medarbejderne har god tid til at lære kursisterne at kende. Dette gør, at der kan skabes nogle stærke og holdbare relationer kursisterne. Som det er blevet tolket frem på baggrund af den anvendte empiri, så arbejder man ud fra en rummelig og relationel tilgang på HF INKLUSION, hvor man gensidigt forsøger at rumme kursisternes forskelligheder og værdsætter disse. I løbet af deres treårige forløb møder kursisterne en række forskellige aktører, som alle spiller en væsentlig rolle for deres uddannelse på forskellig vis.

Mentorerne, som hjælper kursisterne med sociale og personlige udfordringer, spiller en væsentlig rolle for kursisternes studieforløb. I mentorsamarbejdet arbejder man relationelt og i fællesskab med kursisterne omkring at realisere fælles mål for deres studieforløb. Det gøres ved, at mentoren viser interesse for at vedkommende gerne vil kursisten, og at kursisten viser, at vedkommende gerne vil mentoren.

Desuden kan det også konkluderes, at mentorerne udviser omsorg og nærhed overfor kursisterne. Dette gør, at kursisterne får styrket deres selvtillid idet, at de oplever mentoren som en fortrolig voksen, som de kan henvende sig til, hvis de har problemer.

Dette gør, at kursisterne oplever sig anerkendte og imødekommet som unikke individer af mentorerne. Hvilket giver kursisterne en øget motivation til at investere tid og ressourcer i deres daglige gang på HF INKLUSION, da de har en tryk voksen at gå til i svære situationer. Det kan også konkluderes, at kursisterne gennem mentorsamarbejdet har gode muligheder for medindflydelse. Det kommer til udtryk, når informanterne fortæller hvordan, at mentorerne lytter til dem og hjælper dem i situationer, hvor de gerne vil have undervisningen forbedret, eller hvis de har

konflikter med en lærer, hvor de forsøger at finde konstruktive løsninger, som tilgodeser begge parter.

Dette betyder i praksis, at der skabes et fællesskab mellem mentoren og kursisten, hvor begge parter gensidigt udviser tillid til hinanden og vil hinanden det bedste. Desuden styrker dette også kursisternes position på HF INKLUSION som juridiske personer, som har rettigheder, der skal varetages og imødekommes indenfor uddannelsesinstitutionens rammer.

Som det også kan konkluderes på baggrund af analysen, så insisterer mentorerne på at lære den enkelte kursist at kende, og værdsætter den enkelte for de udfordringer, kompetencer og ressourcer, som vedkommende har. Hvor det på baggrund af den valgte teori i samspil med empirien kan konkluderes, at solidariteten og værdsættelsen af kursisten skaber grundlag for en fælles livspraksis mellem de to parter, hvor de begge spejler sig gensidigt i hinanden.

På baggrund af kursisternes ringeagtserfaringer sammenholdt med mentorernes udsagn, kan det virke paradoksalt, at det første er på HF INKLUSION, at kursisterne møder anerkendelse fra en omsorgsfuld voksen, som tager hånd om dem. Derudover viste analysen, også at mentorerne har en vigtig betydning for kursisternes studieforløb, da de gennem deres samarbejde med kursisterne tilfører den enkelte nogle handleredskaber og ressourcer, som gør dem i stand til at kunne mestre og håndtere deres tilværelse.

Essensen af mentorernes rolle viser sig også i det, at flere af de interviewede fortæller, at de ikke ville havde nået så langt, som de er nu, hvis det ikke havde været for mentorerne. Dog er det også som vi så i analysen, vigtigt at både kursist og mentor er bevidste om behov og mål for mentorindsatsen, så det ikke ender i klientgørelse og social omklamring. Derudover er der også en udfordring omkring manglende opfølgning mellem det andet og tredje år, som gør at nogle kursister falder fra. Her kan det diskuteres, hvorledes der bør følges op på kursisterne samt, hvordan man kan smidiggøre overgangen fra stamklasserne over til de ordinære klasser.

Lærerne på uddannelsesinstitutionen arbejder i deres tilgang ud fra begreber om humanisme og anerkendelse, som betyder, at man møder hver enkelt kursist som en unik person, hvis behov og udfordringer skal værdsættes. Hvilket i praksis betyder, at de rammer som lærerne udstikker,

opleves som værende rummelige og anerkendende af de interviewede kursister. Hvor de oplever, at rammerne er bedre til at imødekomme dem og de behov, som de har i modsætning til dem, som de mødte på deres tidligere ungdomsuddannelser og i folkeskolen. Her er det særligt deres behov for pauser, støtte, struktur og faglig sparring, som de oplever, at lærerne er gode til at hjælpe dem med.

Det kan også konkluderes, at kursisterne oplever, at lærerne anerkender dem, og accepterer dem for deres særegenskaber ved at møde dem, som de er og tager afsæt i den situation, som den enkelte kursist befinder sig i. Hvilket gør, at de oplever, at lærerne tilfører dem nogle ressourcer og kompetencer, som giver dem mod på at deltage i den daglige undervisning.

Til trods for at lærerne i stamklasserne opleves som værende rummelige og anerkendende, så kan det konkluderes, at når kursisterne kommer ud på de ordinære hold på det tredje år af uddannelsen, at der er det sværere at få en relation til den enkelte lærer, da klasserne her er større end stamklasserne.

Dog har det vist sig, at lærerne på de ordinære hold er imødekommende og tager hensyn til kursisternes forskelligheder. Da de som lærere på KVUC er vant til ikke kun at varetage unge med autismes behov men også andre grupper, som kan have det svært såsom etniske minoriteter, forskellige aldersgrupper, ordblinde og unge med afbrudte uddannelsesforløb bag sig. Dette viser, at man på både KVUC og HF INKLUSION forsøger at rumme en bred skare af forskellige grupper. Hvor man forsøger at skabe plads og mangfoldighed. Det giver mulighed for at lærerne, og kursisterne kan indgå i ligeværdige relationer med hinanden. Hvilket kan styrke den sociale sammenhængskraft på stedet.

Her har det vist sig at forforståelsen omhandlende, at unge med en autismediagnose ikke kan trives i ordinære rammer, er blevet delvist afkræftet. Det skyldes, at analysen har vist, at nogle unge med autisme og lignende behov godt kan trives på ordinære vilkår, så længe de modtager den rette støtte og kompensation, men også samtidig rykker sig på de sociale og faglige parametre. Eller begynder med en massiv støtte, som gradvist bliver reduceret, som tilfældet er på HF INKLUSION.

Ydermere kan det også konkluderes, at studentermedhjælperne er en væsentlig aktør, som tilfører stamklasserne en ekstra ressource i undervisningssammenhænge. Hvilket ses ved, at

studentermedhjælperne er med til at sikre, at alle i stamklassen kan følge med i undervisningen, og at kursisterne også trives. Som dette analysenedslag også har vist, bidrager studentermedhjælperne ikke kun med faglige input overfor kursisterne, men er også med til at give dem noget struktur og nogle handleredskaber, som gør, at de bedre kan strukturere og mestre deres undervisning i dagligdagen.

Dog modtager kursisterne kun SPS-støtte til at skabe struktur på deres sidste år af uddannelsen. Hvor det her forventes, at den enkelte er blevet selvstændiggjort, og bedre kan strukturere sit forløb. Hvilket ikke er helt uproblematisk, da mangel på faglig sparring, kan være en udfordring for nogle af kursisterne. Ydermere er det desuden væsentligt, at de på trods af reduktionen i støtten kan få sparring med deres klassekammerater på de ordinære hold.

Når det kommer til studievejledningen, kan det konkluderes at de to ansatte fra denne instans, har en koordinerende og strukturerende funktion i forhold til kursistersnes studieforløb. Her arbejder de to medarbejdere med at få en positiv relation til den enkelte kursist, da dette styrker samarbejdet med kursisten, og skaber en tryghed og tillid mellem de to parter. Hvilket kan konkluderes på baggrund af analysenedslaget. Her har det vist sig, at kursisterne oplever, at de to ansatte er gode til at hjælpe dem i svære situationer såsom fraværssager, udskydelse af SSO-opgave og ved ændringer af fag.

Desuden oplever kursisterne også, at de kan hente en god hjælp hos de to studievejledere, hvis de har spørgsmål i forhold til valg af videregående uddannelse. De to medarbejdere udviser en sensitivitet og forståelse for kursisterne, ved at de i deres arbejde med dem forsøger at imødekomme de udfordringer, som kursisterne kan have, og handler i fortrolighed med dem. Dette skaber en tillid og et praksisfællesskab mellem de to parter. Hvor kursisterne oplever, at de bliver synliggjorte og taget med på råd, da studievejlederne lytter til kursisterne, og imødekommer de behov og ytringer, som de unge fremsætter.

Til sidst kan det på baggrund af analysen af kursistersnes forhold til hinanden, konkluderes at nogle af kursisterne i stamklasserne på første og anden årgang oplever, at de internt i klasserne er gode til at kunne rumme og hjælpe hinanden. Hvor de er gode til at hjælpe hinanden med både personlige,

sociale og faglige udfordringer, hvilket skyldes, at inklusionskursisterne alle har autisme, og dermed har de en større forståelse for hinandens forskelligheder og udfordringer.

Dette skaber et solidarisk og rummeligt fællesskab, hvor man gensidigt værdsætter hinanden, for de særegenskaber man har og de ting, som man bidrager med. Her har forforståelsen omhandlende, at en positiv relation til en fortrolig voksen er essentiel for, at de unge kunne få forbedret deres deltagelsesmuligheder i samfundet vist sig at passe. Dog har analysen også vist, at relationen til en fortrolig voksen ikke kan stå alene, da kursisternes relationer til deres medkursister spiller en lige så vigtig rolle for deres trivsel og velvære, som relationen til en voksen fagprofessionel.

Som det også kan konkluderes på baggrund af analysen, så oplever nogle af informanterne, at det kan være svært at få det sociale til at fungere. Det skyldes, at nogle af deres medkursister grundet deres diagnose kan have svært ved at finde det mentale overskud i hverdagen, som skal til for, at dette kan fungere. Ydermere har det også vist sig, at det også kan være en udfordring at vedligeholde relationer til andre, når man kommer ud i de ordinære klasser på det tredje år af uddannelsen.

Kapitel 8: Analyse af samarbejdet med kommune og sagsbehandler

I dette afsnit vil jeg analysere, hvilke oplevelser af samarbejdet med kommunen og sagsbehandler, som kursisterne har. Her vil jeg analysere kursisternes forskellige oplevelser af dette samarbejde, da dette er væsentligt at få belyst, da kursisterne samarbejder med dem i forbindelse med deres forløb på HF INKLUSION.

8.1. Samarbejdet med kommune og sagsbehandler

Når der i interviewene bliver spurgt indtil, hvorledes kursisterne har oplevet deres samarbejde med kommunen, fortæller de, at de har forskellige erfaringer med dette. Nogle har haft et dårligt samarbejde, nogle har begyndt med et dårligt samarbejde, hvorefter at dette senere er blevet bedre, og endelig har nogle haft et godt forhold til de kommunale instanser. Dette er væsentligt at få belyst, da det er kommunerne, som skal bevillige kursisternes treårige forløb på HF INKLUSION, og da de er også med til at evaluere kursisternes forløb i samarbejde med uddannelsesinstitutionen.

Blandt de negative oplevelser i forhold til kommunesamarbejdet, fortæller en mandlig første årskursist, at hans samarbejde og relation til kommunen ikke er særlig god. Han fortæller, at det ikke var besværligt at komme ind på HF INKLUSION, men at hans kommune ikke har udbetalt ham uddannelseshjælp i et halvt år. Dette er problematisk, da han er udeboende, og da den økonomiske usikkerhed erfares, som et ekstra pres at skulle håndtere i hverdagen (Interview med Kursist nr.3 fra 1.årgang 24:22-25:58).

En anden kursist fortæller, at han har oplevet, at kommunen var venlig nok til at bevillige ham det treårige forløb på HF INKLUSION. Dog skete der det, da han flyttede hjemmefra, og rykkede til en ny kommune, at de stoppede bevillingen til uddannelsen. Desuden fortæller han også frustreret, at han gerne vil have en støtte-kontaktperson i hverdagen, men at det ville de ikke bevillige, fordi de implicit gav udtryk for, at de gerne ville spare penge, selvom han havde behov for denne støtte-kontaktperson (Interview med Kursist nr.1 fra 2.årgang 39:28-41:42).

Som det kan fremanalyseres fra de to informanters oplevelser. Så føler de sig ikke anerkendt og respekteret af, de kommunale instanser idet, at de ikke får tilgodeset de behov, de har for hjælp og støtte både i form af støtte-og kontaktperson samt uddannelseshjælp. Her tyder det på, at kommunen ikke anerkender dem som *"moraliske kapable personer"*, hvis rettigheder der skal tilgodeses. Da den økonomiske rationalitets tænkning med fokus på økonomisk effektivitet overtrumfer respekten for de unge som *"moraliske rettighedsbærere"* og solidariske medlemmer af samfundets fællesskaber (Højlund og Juul 2015; Honneth 2003: 144-150).

Et andet problem i samarbejdet med kommunen som også kommer til udtryk hos nogle af de interviewede kursister er, at de oplever, at der går langt imellem, at de møder en god sagsbehandler samt, at sagsbehandlingen kan være langsommelig: *"Det er også det, der går meget langt fra en god sagsbehandler, synes jeg, og det er sjældent, at man kommer videre med en sag, og det synes jeg, bare er super ærgerligt, at det skal være så svært. Jeg er så sur på kommunen. Altså jeg har brugt så lang tid på så mange ting, som jeg havde brug for, og der sker bare ikke en fløjtende skid nogle gange eller bare for det meste. Hvertfald for mit vedkommende. De fleste, som jeg har snakket med, har også oplevet det samme, man skal eddermame være heldig, hvis der går noget igennem, og man skal virkelig blive ved med at ringe og ringe"* (Interview med Kursist nr.2 fra 2.årgang 44:05-44:50).

Den kvindelig kursist ytrer i ovenstående citat en kritik af, at sagsbehandlingen i kommunerne kan være langsommelig, og at det kan være tidskrævende at ringe så meget ind. Samme kursist fortæller også i interviewet, at hun har fået hjælp fra en studievejleder i forhold til samarbejdet med kommunen. Det skyldes, at det har været en lang kamp for hende at blive visiteret til HF INKLUSION.

Desuden nævner hun også, at hun fortsat kæmper med kommunen i forhold til at kunne blive visiteret til et botilbud, som hun gerne vil bo på (Interview med Kursist nr.2 fra 2.årgang 46:31-47:53). En anden informant udtaler følgende om sit samarbejde med kommunen: ” *Det har været meget dårligt. Jeg tror, at det har været efter, at jeg har været på efterskole, at jeg begyndte at komme ind i kommunen, og det har bare været en krig. Jeg tror, at jeg har fået ny sagsbehandler hver gang, at jeg var der, som ikke kendte min sag og ikke havde læst det, og som bare havde været sådan, jeg ved ikke hvorfor, at vi sidder her agtig. Der har ikke været så meget hjælp, synes jeg*”. (Interview med Kursist nr.4 fra 2.årgang 23:05-24:02).

Som det kan udledes fra de to informanternes citater. Så oplever de hjælpen fra det kommunale system som værende besværlig, langsommelig og tidskrævende. Desuden kan oplevelsen af de mange sagsbehandlerskift tolkes, som et udtryk for *ringeagt* i den *retslige sfære*, når sagsbehandlerne ikke kender til sagerne, eller kampen med systemet trækker ud. Her tyder det på, at de to kvindelige kursister føler sig *usynliggjorte* af det kommunale system, idet at systemet ikke fanger de behov for hjælp, som de giver udtryk for, at de har. Dette kan svække deres oplevelse af sig selv som ”*moralske kapable personer*”, idet de kommunale instanser ikke ser dem som ligeværdige interaktionspartnere, hvis behov og udfordringer skal tilgodeses (Honneth 2003: 99-104).

Dog er det også vigtigt at understrege, at kursisternes oplevelser af mangel på anerkendelse og ringeagt, også skal ses i lyset af de strukturelle vilkår, som de kommunale myndigheder er underlagt.

Her kan nogle af de problemer, som de oplever, ikke nødvendigvis skyldes den enkelte sagsbehandlers manglende solidaritet med dem, men en række andre forhold. Blandt andet det, at de

offentlige instanser er blevet underlagt økonomiske besparelser, organisatoriske omstruktureringer og kontraktliggørelse de seneste 15-20 år. Det har resulteret i, at adgangen til sociale ydelser og forskellige kompensationsordninger, er blevet vanskeligere (Guldager og Skytte 2015: 511-515).

Derudover er skønsudøvelsen i kommunerne blevet standardiseret. Dette betyder, at afgørelser i sager i kommunerne træffes på ledelsesmæssigt og administrativt niveau, men også at indsatserne er ensartet overfor de fleste borgere. Desuden er der også kommet et stigende fokus i kommunal praksis på reduktion i de offentlige udgifter. Det betyder, at økonomiske effektivitetskrav kan overtrumfe den enkelte borgers retssikkerhed og forståelsen for borgerens komplekse livssituation (Højlund 2015, Baadsgaard et.al. 2012: 42-45, Caswell & Høybye-Mortensen 2011: 28-29).

Kommunerne er også underlagt det vilkår, at de kan blive trukket i refusion, hvis de ikke lever op til de målkrav, som de er underlagt fra staten af (Caswell og Høybye-Mortensen 2011: 28-29). Hvor disse strukturelle vilkår altså kan være årsag til de problemer, som de interviewede kursister oplever i deres samarbejde med kommunen.

En anden forklaring kan også være, at selvom nogle kommuner har forsøgt at imødegå problemerne ved at udpege en særlig nøgleperson, som skal være bindeled mellem specialområdet, sagsbehandler og jobcenter. Så viser en undersøgelse fra VIVE, hvor man har spurgt indtil nøglepersonernes erfaringer med indsatsen, at de oplever, at deres kompetencer og ressourcer ikke anvendes i tilstrækkelig grad til at kvalificere denne. Dette skyldes, at de har forskellige organisatoriske placeringer rundt om i kommunerne. Hvilket gør, at nøglepersonerne har mange forskellige arbejdsopgaver, hvor dette spiller en rolle i forhold til hvor højt specialområdet prioriteres (Høgelund et.al. 2010: 8-10). Dette kan altså være årsag til de problemer, som de unge har med kommunerne, da specialområdet muligvis ikke prioriteres lige højt i alle kommuner (Høgelund et.al. 2010: 8-10; Amby 2015).

Nogle andre af de interviewede kursister, har til at starte med oplevet problemer med deres kommune, men senere end forbedring af samarbejdet. En tredje årskursist fortæller, at han i en del år blev kastet rundt i systemet. Senere fik han dog en kontaktperson, som fik løst problemerne. Herefter kom samarbejdet med kommunen til at fungere godt (Interview med Kursist nr.1 fra

3.årgang 49:07-51:42). En anden fortæller, at han fik et godt samarbejde med kommunen efter, at han tog del i et kursus, hvor en af de ansatte i kommunen gjorde meget for at hjælpe ham, hvilket på den lidt længere bane førte til, at han blev visiteret til HF INKLUSION (Interview med Kursist nr.1 fra 1.årgang 36:15-37:25).

De to informanters oplevelser tyder også på, at der nogle gange kan være problemer i samarbejdet, men at disse i nogle tilfælde bliver løst senere hen i forløbet.

I forlængelse af dette er der også nogle af informanterne, som har haft et godt samarbejde med deres kommune. Dette er noget, som en kvindelig anden årskursist fortæller om i det følgende citat:

”Jeg synes, at samarbejdet med kommunen har fungeret rigtig fint, synes jeg. Altså det er kommunen, der har været med til at hjælpe mig med uddannelsesstøtte og penge. Det var også kommunen, som var med til at sørge for, at jeg kunne komme på STU” (Interview med kursist nr. 3 fra 2.årgang 35:33-36:06).

Som citatet viser, så lader det til at den kvindelige kursist har oplevet, at samarbejdet med kommunen har fungeret, og at hun erfarer, at hun er blevet anerkendt og imødekommet. Det skyldes, kommunen har betragtet hende som en person med ”moralsk autoritet”, som de gerne vil hjælpe med at tage en uddannelse (Honneth 2003: 99-104). Hvilket har kunnet styrke hendes *selvagtelse* og *selvværdsættelse*, idet det lader til, hun er blevet betragtet som en ”juridisk person”, som har ret til at få en uddannelse på lige fod med andre unge og værdsat idet, at kommunen har kunnet imødekomme det behov, som hun har haft for at komme ind på en uddannelse.

En anden kursist fortæller også om et positivt forhold til sin kommune i det følgende citat: *”Mit samarbejde med min kommune har været rigtig godt, det har været meget meget åbent, og der har ikke været så meget i forhold til min kommune. Min sagsbehandler vil godt have nogle opdateringer en gang imellem, så har vi et møde cirka en gang om året, som lige er et orienteringsmøde. Hvor man ligesom kan sige, hvordan går det og sådan noget. Hvad er retningen og sådan nogle ting. Det er meget sådan stille og roligt. Min sagsbehandler stiller meget sådan mere sådan noget, hvordan det går og hvordan og sådan nogle ting. Så det er ikke noget med, at jeg har skulle kæmpe med min kommune om noget som helst”* (Interview med kursist nr.2 fra 3.årgang 34:49-35:58).

Som det kan tolkes frem, så oplever den mandlige tredje årskursist, at han har et positivt forhold til sin kommune, hvor han oplever anerkendelse i både den *retslige og solidariske sfære*. Dette ses ved, at sagsbehandleren imødekommer ham som en juridisk person, ved at synliggøre ham i det, at vedkommende stille og roligt spørger ind til, hvordan at det går, og viser interesse for hans situation.

Ydermere signalerer sagsbehandleren også en social værdsættelse, hvor sagsbehandleren lytter til ham og ser ham som et individ, hvis indsigter og personlige bidrag er væsentlige at tage med ind i sagsbehandlingen (Honneth 2006: 182).

Som det altså kan ses, så tyder det på, at det er meget forskelligt, hvordan at kursisterne oplever, at samarbejdet med kommunen fungerer. Dette viser, at der er forskel på kommunerne, og hvorledes de agerer i forhold til den enkelte kursist.

Dermed tyder det altså på, at der er en form for vilkårlighed i kommunerne både i forhold til de ressourcer, som de har og i forhold til, hvilken sagsbehandler den enkelte kursist tildeles. Ydermere tyder det også på at for mange sagsbehandlerskift også er væsentligt i forhold til, hvorvidt samarbejdet med kommunen kan fungere gnidningsfrit. Dette er i et anerkendelsesetisk perspektiv problematisk.

Det skyldes, at dette skaber en skævvridning i anerkendelsesstrukturerne i forhold til, hvorvidt at en borger kan blive optaget på HF INKLUSION. Idet den store vilkårlighed i den kommunale praksis kan komme til at diktere, hvem der kan komme ind på HF INKLUSION, og hvem der ikke kan.

Hvor dette for nogles vedkommende, kan føre til mangel på anerkendelse og oplevelser af ringeagt, hvor der på trods af, at der burde være lige adgang til uddannelse. Så kommer dette til at afhænge af bredere samfundsstrukturelle vilkår og tilfældigheder, såsom bopæl, sagsbehandler og ressourcer i kommunerne. Dette skaber en *retslig* skævvridning af anerkendelsesbetingelserne for nogle unge med en autismediagnose eller et lignende støttebehov (Honneth 2003: 144-150, Honneth 2006: 162). Hvor de ikke har den samme lige adgang til en særlig tilrettelagt uddannelse, som andre unge i denne gruppe.

Dermed tyder det på, at nogle kommuner kommer på kollisionskurs med Honneths anerkendelsesetik. Idet de kommunale systemer kommer til at skabe anerkendelsesbarriere for nogle grupper af unge med en autismediagnose (Honneth 2003: 86-88, Honneth 2006: 182).

8.1.1. Delkonklusion

Som det kan konkluderes på baggrund af analysen. Så har nogle af kursisterne haft et dårligt samarbejde med deres kommune, andre har begyndt med et dårligt samarbejde og på sigt fået en bedre relation til kommunen mens, at nogle har haft et godt samarbejde med dem hele vejen igennem forløbet.

De dårlige forløb med kommunerne og informanternes oplevelser af mangel på anerkendelse, skyldes ikke nødvendigvis en ond vilje hos deres sagsbehandlere, men måske de strukturelle vilkår som kommunerne er underlagt. Hvor krav om økonomisk effektivitet, standardisering af skønsudøvelse og sværere adgang til kompensationsordninger, kan have gjort, at de behov som de pågældende informanter har haft, ikke er blevet imødekommet. Derudover kan en mulig forklaring også være, at de nøglepersoner som er i kommunerne til at kvalificere indsatsen indenfor specialområdet, ikke bliver inddraget og anvendt tilstrækkeligt i den kommunale praksis.

På baggrund af empirien og teorien indikerer dette analysenedslag også, at der er en skævvridning i anerkendelsesbetingelserne for nogle unge med særlige behov.

Idet strukturelle forhold som ressourcer, vilkårlighed og økonomi i hver enkelt kommune, dikterer deres muligheder for adgang til uddannelse, og dermed anerkendelsesmuligheder i forhold til samfundets retslige, uddannelsesmæssige og sociale fællesskaber.

Kapitel 9: Analyse af kursisternes udbytte af forløbet på HF INKLUSION

I dette afsnit vil jeg tolke på, hvilke sociale og faglige kompetencer, som kursisterne har opnået undervejs i deres forløb på HF INKLUSION. Endvidere vil deres drømme og visioner for fremtiden

også blive belyst, mens jeg også vil komme ind på de anerkendelsesbarrierer, som kursisterne kan møde, når de søger videre ind på de videregående uddannelser efter deres treårige HF-forløb.

9.1. Faglige og sociale kompetencer

Når informanterne bliver spurgt ind til, hvilke sociale og faglige kompetencer, som de har opnået gennem deres forløb på HF INKLUSION. Så kommer de med en række forskellige svar på dette spørgsmål. Blandt første årskursisterne fortæller en af informanterne, at rammerne på inklusionslinjen har styrket hans psykiske trivsel, og at han er blevet bedre fagligt blandt andet til dansk grammatik (Interview med Kursist nr.3 fra 1.årgang 19:19-19:49).

En anden informant fortæller om, hvad en øget trivsel på første år har gjort ved ham: *”Jeg tror, at jeg har fået lyst til at gennemføre studiet. Jeg tror, at det har givet mig muligheden for at finde ud af hvem, som jeg er som menneske. Jeg tror i forhold til andre, som har svært ved at finde deres identitet, så har jeg fundet den nu gennem hjælp fra selvfølgelig mentorer, lærere og dem, som jeg går i klasse med, og jeg har fået et tæt forhold til dem, som jeg går i klasse med. Jeg vil dog sige at på det her tidspunkt, der føler jeg efterhånden, at jeg føler mig klar til at kunne gå i de her klasser, som vi skal ud i senere, jeg føler mig også tryk ved at være i skole”.* (Interview med Kursist nr.1 fra 1.årgang 29:47-30:34)

I forlængelse af dette fortæller en af de kvindelige anden årskursister, hvad hun foreløbig har fået ud af sit forløb på HF INKLUSION. Hun erfarer, at hun er blevet bedre til at lave gruppearbejde i undervisningssammenhænge, da hun gennem sit foreløbige studieforløb er blevet mere bevidst om hvilke roller og funktioner, man har i en gruppe, og hvordan man kan arbejde sammen på konstruktiv vis. Desuden er hun også blevet bedre til at prioritere sin tid og sine ressourcer (Interview med Kursist nr.3 fra 2.årgang 29:34-30:31).

En anden kursist fortæller også, at efter at hun har fået det psykisk bedre på HF INKLUSION, har hun fået det bedre med at gå til eksamenerne. Hvor før i tiden, der blev hun ked af det før eksamen og fik dårlige karakter, mens hun nu *”glæder sig til eksamenerne”*. Dette gør, at hun nu får bedre karakterer (Interview med Kursist nr.4 2.årgang 17:22-18:06).

En anden kursist fortæller følgende om de sociale og faglige kompetencer, som vedkommende har opnået: *”Selvfølgelig forstår jeg autister og autisme bedre. Fordi jeg selv har det, men jeg får bare en meget større forståelse, og jeg bliver ligesom bedre til at handle på en anden måde. Ikke fordi jeg skal lave om på mig selv, men fordi jeg ligesom er bevidst om, at ham her han har det på den her måde, så skal jeg måske ikke prikke til ham lige nu, og hende her har det på den måde, så skal jeg måske ikke lige sige det på den måde, og så måske lige sige det på en anden måde. Altså hvor jeg ligesom bare ændrer på nogle få ting ikke ændrer på, hvordan at jeg er, men bare lige tager hensyn til andre, og jeg er blevet meget bedre til at være der for andre og tage hensyn til andre”* (Interview med Kursist nr.2 fra 2.årgang 35:19-36:39).

Hun fortæller, også hvordan den sociale trivsel spiller sammen med en forbedring af hendes faglige kompetencer:

”Så jeg får markant mere ud af at gå her på HF INKLUSION, end hvis jeg f.eks. gik på et gymnasium. Det kan jeg selvfølgelig ikke sige men, hvis jeg foreksempel skulle tænke over det. Hvis jeg gik på et normalt gymnasie, hvordan det så ville gå, så ville jeg måske ikke være nået så langt, som jeg er nået nu. Så ville jeg måske have gået ud og ikke have læst eller fået en depression. Det har jeg fået før. Der er ligesom nogle, som der holder øje med mig her, og sørger for at jeg får noget ud af det her. Ja jeg får markant mere fagligt ud af det, fordi der er plads til at lære på forskellig vis” (Interview med Kursist nr.2 fra 2.årgang 36:32-38:26).

Som det altså kan udledes fra de citerede informanter. Så oplever de en øget psykisk trivsel, som gør, at de også præsterer bedre rent fagligt. Ifølge Honneth så går kursisterne fra at have manglet anerkendelse tidligere i uddannelsessystemet, til at opnå en øget *selvtillid* og *selvværdsættelse* gennem de nære og solidariske relationer til deres lærere, mentorer og medkursister. Hvor denne anerkendelse gør, at de opnår en lyst til at engagere sig i skolens faglige og sociale fællesskaber (Honneth 2003: 86-88, 144-150).

Som også kan tolkes som en forøgelse af deres evne til at opleve begribelighed og håndterbarhed, da den sociale trivsel gør, at de oplever, at det er meningsfuldt at tage del i skolen, hvilket også øger deres faglige mestringskompetence og dermed deres samlede OAS (Antonovsky 2003: 36-40).

Blandt tredje årskursisterne er det også væsentligt at få belyst, hvad de erfarer, at de har opnået af personlige og sociale kompetencer, da de er tæt på at nå til deres studentereksamen. En mandlig tredje årskursist fortæller følgende om, de sociale kompetencer han har opnået: *”Jeg føler, at mine sociale kompetencer er blevet bedre. Det er ikke noget, som jeg synes, er særligt nemt at se. Jeg kan godt mærke, at jeg ligesom er blevet bedre til at tale med folk, som jeg ikke kender, og også at prøve at blive mere åben overfor de her mennesker som jeg ikke har mødt endnu (...) Så vil jeg tro, at det er primært, også er fordi at jeg har gået på HF INKLUSION, hvor de også prøver at få det sociale ud af de her autister, som der går her”*. (Interview med Kursist nr.2 fra 3.årgang 27:42-28:50).

En anden tredjeårskursist fortæller i det følgende om, hvilke sociale og personlige kompetencer, han har opnået gennem sit forløb på HF INKLUSION: *”Jeg er blevet bedre til at tage den første kontakt med nye mennesker, men sådan når man kommer på et nyt sted og på nye pladser i nye klasser på de ordinære hold, det er mest der, at jeg har brugt det. Der sætter man sig ned på en stol, og jeg begynder at snakke med de andre mennesker, som er ved bordet. Og ikke bare sætte sig ned og begynde at arbejde. Og bare være ham i hjørnet der er stille ikke. Det har jeg fået mere ud af, ved at komme ned og lære om de her interaktioner, som der findes mellem mennesker i klasser, hvor folk har det ligeledes på nogle punkter. Er ligestillet på nogle punkter ikke. Der kunne det være rart på nogle punkter at øve de her udvekslinger af information mellem elever, før man kommer ud på de ordinære hold. Det er en af de største ændringer, som jeg har mærket for mig selv, efter at jeg har gået her, det er at mærke efter for mig selv og møde nye mennesker og sige, hey hvem er du. Goddag jeg hedder Jack, hvad hedder du, hvor førhen var det sådan, at sige hey og så bare lade som ingen ting”* (Interview med Kursist nr.1 fra 3.årgang 43:06-44:35).

Kursisten fortsætter lidt længere henne med, hvad han har opnået rent fagligt: *”Det mest chokerende med det faglige er det snit, som jeg er kommet op på efterhånden, fra at jeg laver få ti og måske et tolv tal også syv, fire og nul to hele vejen igennem ikke. Til så at være ham der ligger med en fem-seks tolv-taller, og titaller, og to syvtaller, og tre firtaller, og et nul to ikke. Så mit snit har rykket sig fra den ene ende af skalaen til den anden ende af skalaen. Fordi ved at gå herinde så har jeg virkelig fået lov til at udvikle mig som menneske fremfor at være bange for at udvikle mig for, at blive stemt ned som ham den underlige eller ham brillenørden nede i hjørnet ikke. Det har virkelig været positivt for mig. Det har været rigtigt rart for mig at få at vide, at man godt kan, man skal*

bare have den rigtige ramme. Og det er nok den største og vigtigste sætning, som jeg kan give videre, det er at man ikke skal se personen, som en maskine der skal igennem systemet, men som et individ der skal have de rigtige rammer” (Interview med Kursist nr.1 fra 3.årgang 44:43-45:49).

Som det kan fremanalyseres på baggrund af de to citerede kursisters oplevelser. Så viser disse, hvordan at den sociale trivsel også spiller sammen med forbedringer af deres faglige kompetencer. Dog også at det er essentielt for unge med autisme, at der er de rigtige rammer til stede, for at de kan trives.

Her tyder det på, at HF INKLUSION ifølge Honneths anerkendelsesteori har skabt nogle rammer, som har bidraget positivt til kursisternes faglige og sociale kompetencer. I det at de går fra ringeagt og nederlag tidligere i tilværelsen til, at de oplever, at deres personlige egenskaber og kompetencer anerkendes og værdsættes. Dette har bidraget positivt til deres selvudvikling (Honneth 2003: 144).

En tidligere kursist fortæller i forlængelse af ovenstående, at han har oplevet, at HF INKLUSION har bidraget til hans personlige demokratiske dannelse. Det skyldes, at han gennem sit engagement både fagligt, socialt og i kursistrådet, erfarer at han er blevet bedre til at være sammen med andre, som er forskellige fra ham selv og til at samarbejde med disse personer. Dette har hjulpet ham til gradvist at blive mere selvstændig (Interview med tidligere Kursist nr.1 40:43-41:43).

Dette indikerer, at studieforløbet på HF INKLUSION ikke kun bidrager med tilførsel af faglige, sociale og personlige kompetencer, men også bidrager til den enkelte kursists karakterdannelse, som et demokratisk og engageret medlem af samfundets større fællesskab. Hvilket ifølge Honneth gør, at den enkelte kursist gennem omsorg og nærhed, selvagtelse og social værdsættelse, bliver ”fuldt ud individuere” ved at kunne erfare og opleve de tre former for anerkendelse gennem HF-forløbet (Willig 2003: 15-16; Honneth 2003: 87-94).

Dette skaber mulighed for, at den enkelte kan realisere sig selv og sine potentialer, men også blive en demokratisk borger, som kan indgå i mellem menneskelige relationer og vise samhørighed samt identifikation med andre forskellige individer, hvilket styrker den enkeltes karakterdannelse (Honneth 2006: 220-223).

9.2. Drømme og visioner for fremtiden

Undervejs i interviewene er informanterne blevet spurgt ind til, hvilke drømme og visioner de har for fremtiden, og om de oplever at deres forløb på HF INKLUSION, har kunnet understøtte dem i forhold til dette. Her er den gennemgående erfaring blandt de interviewede, at deres forløb på HF INKLUSION har bidraget til at give dem en større tiltro til egne evner og et mere positivt syn på fremtiden.

En første årskursist fortæller, at han drømmer om at læse til psykolog efter, at han får afsluttet sin studentereksamen. Han fortæller også at rammerne på HF INKLUSION, har givet ham mod på dette, men at han tager et skridt ad gangen uden at stresse over karaktergennemsnit og andre forhold, som betyder noget ift. valg af videregående uddannelse (Interview med Kursist nr.1 fra 1.årgang 32:14-33:04, 33:12-33:45).

En anden fortæller, at hun har mange drømme om mange forskellige uddannelser, og at forløbet på HF INKLUSION har givet hende en større selvtillid, så hun nu tør tro på, at hun kan få sin studentereksamen (Interview med Kursist nr.2 fra 2.årgang 38:31-40:03). En mandlig første årskursist fortæller i det følgende citat om sine forventninger til fremtiden: ”*Jeg vil gerne være jurist. Nok boligadvokat for at være helt præcis. Det kunne jeg godt tænke mig. Jeg synes også, at når man ser på, hvordan at det går herinde, så vil jeg kalde det en realistisk drøm. Eftersom at jeg kan godt se mig selv klare de tre år, som jeg skal nå*” (Interview med Kursist nr.3 fra første årgang 21:59-22:35).

I forlængelse af ovenstående fortæller en mandlig anden årskursist også, at han drømmer om at læse til diplomingeniør, og at hvis han ikke skal læse til dette, så vil han læse til lærer i stedet for. Refleksionerne om at læse til lærer skyldes, at han gerne vil give noget tilbage til andre, som har stået i den situation, som han selv har været i (Interview med Kursist nr.1 fra 2.årgang 35:22-36:25). En anden væsentlig pointe, som han også fremhæver, er følgende: ”*Indtil videre har det været en succeshistorie, jeg laver noget hver dag, jeg har altid synes, at det var vigtigt. Nu kan jeg begynde at se, at der er et lys for enden af tunnelen og vise eller bevise at bare fordi, at man har en diagnose, så kan man godt tage en uddannelse, få et job og få en ordentlig løn og bidrage med noget til samfundet*” (Interview med Kursist nr.1 fra 2. årgang 36:31-37:28).

Som den interviewede kursists oplevelser indikerer. Så kan de ringeagtserfaringer, som han tidligere har haft i sit møde med folkeskolerne og ungdomsuddannelserne havde gjort, at han nu erfarer, at HF INKLUSION har været med til at ændre på den ringeagt, som han tidligere har oplevet. Hvor den øgede selvtillid og det øgede selvværd, som han har opnået, har motiveret ham til både at ville give noget tilbage til andre, som er i en udsat position samt at vise omverdenen, at man sagtens kan bidrage med noget positivt til samfundets fællesskaber på trods af, at man har en diagnose. Med Honneths ord har hans tidligere ringeagtserfaringer motiveret ham til at kæmpe for både egen og andres anerkendelsesbetingelser (Honneth 2006: 181).

En anden kursist fra anden årgang fortæller, at hun gennem sit møde med mentorerne, lærerne og sine medkursister har fået styrket sin trivsel på baggrund af den hjælp, som hun har modtaget. Dette har givet hende en øget tro på egne evner som gør, at hun nu tør drømme om at tage en videregående uddannelse indenfor det kreative område. Desuden oplever hun også, at hun har fået en større positiv tiltro til fremtiden på baggrund af den støtte, som hun har fået på HF INKLUSION, mens hun erfarer, at hun ikke kunne have klaret det uden denne støtte (Interview med Kursist nr.2 fra 2.årgang 39:35-40:13, 41:45-42:40).

En anden kvindelig anden årskursist fortæller, at hun gerne vil læse til ærgoterapeut og at især mentorindsatsen, har hjulpet hende til at trives i skolen, hvilket gør, at hun tør drømme om sin fremtid (Interview med Kursist nr.4 fra 2.årgang 19:56-20:28).

Blandt informanterne fra tredje årgang fortæller en af tredje årskursisterne, at han gerne vil læse enten til elektronikingeniør eller noget med kunstig intelligens. Her har forløbet givet ham snittet til at komme ind på disse uddannelser, og sociale kompetencer som gør, at han er blevet bedre til at møde nye mennesker (Interview med Kursist nr.2 fra 3.årgang 27:42-28:50, 30:31-31:16).

En anden fortæller, at han gerne vil læse noget med sprog og blive tolk, da det fascinerer ham (Interview med Kursist nr.1 fra 3. årgang 45:52-46:28). Han fortæller også i det følgende citat om, hvordan den udviklingsproces som han har været igennem, på HF INKLUSION har bidraget til hans fremtidsvisioner: *”Fagligt har det givet mig snittet til at kunne komme ind, det er måske ikke alle, som har det på samme måde og har det anderledes på nogle andre planer, men jeg kan kun*

tale ud fra mit eget perspektiv. Der vil jeg sige, at jeg har fået mere vægt i rygsækken, som er positiv vægt i form af, at jeg har fået nogle bedre karakterer. Jeg har fået nogle bedre kompetencer, det har gjort mig klar til at videreuddanne mig, og jeg er positiv omkring nye studier i forhold til at gå her i modsætning til den person, som startede her for tre år siden, som var tæt på at give op på studiet. Så der vil jeg sige, at jeg har været positivt overrasket over min udvikling” (Interview med Kursist nr.1 fra 3.årgang 46:34-47:09).

Som det altså tyder på, så har forløbet på HF INKLUSION gjort, at de to kursister både fagligt, personligt og socialt har formået at udvikle sig, så de er i stand til at starte på en ny uddannelse, og at de tør tro på fremtiden.

Som det tyder på, er det ikke bare en men flere forskellige støtteforanstaltninger og strukturer på HF INKLUSION, som spiller sammen på dynamisk vis og giver kursisterne en øget trivsel, en styrket selvpfattelse og tiltro til egne evner. Dette kan tolkes som, at de støtteforanstaltninger som de møder på HF INKLUSION, tilfører kursisterne nogle ressourcer og kompetencer, som de tidligere i tilværelsen kan have manglet. Hvilket gør, at de nu tør anskue deres fremtid positivt og optimistisk.

Dette kan have styrket deres evne til at erfare meningsfuldhed. Desuden lader det også til, at de gennem deres forløb på HF INKLUSION har forbedret deres evne til at opnå begribelighed. Idet de erfarer, at forløbet og hverdagen er struktureret og forudsigelig.

Hvor de to kompetencer er med til at styrke deres håndterbarhed, da de nu tør tro på, at de har de evner og ressourcer, som skal til for at mestre tilværelsen og gennemføre deres studentereksamen (Antonovsky 2003: 35-40).

9.3. Barriere for anerkendelse

Til trods for at kursisterne blomstrer op og oplever anerkendelse og en øget mestringskompetence i deres tilværelse under deres treårige forløb på HF INKLUSION. Så kan der opstå udfordringer, når de skal læse videre f.eks. på de videregående uddannelser. De senere år har både universiteter, professionsbacheloruddannelserne samt de erhvervsmæssige været underlagt besparelser, nedskæringer og omstruktureringer (Madsen 2009; Andersen 2017).

Her er disse institutioner blevet underlagt krav om, at de studerende skal have en hurtigere gennemførelsesfrekvens, krav om akkreditering og øget incitamentsstyring. Senest ved implementeringen af fremdriftsreformen i 2013. Dette har resulteret i, at der er kommet et øget pres på de unge, da de helst skal gennemføre på normeret tid, og da det er blevet sværere at søge dispensation, hvis den enkelte ikke kan håndtere presset.

Der er også kommet øgede sanktionsmuligheder, da SU'en ved for meget forsinkelse kan reduceres eller helt bortfalde (Undervisnings og Forskningsministeriet 2013: 1-20; Undervisnings og Forskningsministeriet 2018).

Ovenstående tendenser er også en problematik, som Julie der er studievejleder og koordinator for HF INKLUSION oplever, at inklusionskursisterne er bekymrede over, når hun udtaler at: *”Noget af det, som vi bund og grund snakker om i forbindelse med fremdriftsreformen og med de kursister, som vi har nu, som er bekymrede med rette. Fordi de er bekymrede for, hvordan at det skal gå, fordi at de går her på et relativt lavt timetal, som stiger stigende. Det kan jeg allerede nu snakke med min ønskeuddannelse, som jeg skal ind på om et år, hvor der er rimeligt høje krav, er der mulighed for, at jeg kan reducere mit timetal, eller skader det mig, og kommer jeg så først aldrig ind, hvis jeg først begynder at stille spørgsmål. Eller skal jeg i virkeligheden prøve kræfter med at prøve det for fuldt skrald med risiko for, at der går et halvt år, hvor jeg har det ad helvedes til, og så begynde at bruge tid på det”* (Interview med Julie og Carina Del 2 55:07-56:00).

Som det kan fremanalyseres fra citatet, så opleves fremdriftsreformen af kursisterne, som et strukturelt pres, som de er bekymrede for allerede før, at de påbegynder en videregående uddannelse. Som en konsekvens af ovenstående. Så har HF INKLUSION iværksat et netværkssamarbejde, hvor de vidensdeler med universiteterne, og samarbejder med SPS-støtten der. Det skyldes, at de på denne måde kan forebygge nogle af de problemer, som kan opstå, når en kursist søger videre (Interview med Julie og Carina, Del 2 56:00-56:34).

Dette kan tolkes som et forsøg på, ikke kun at smidiggøre overgangen fra HF-INKLUSION til de videregående uddannelser, men også som et tiltag, der kan bidrage positivt til, at kursisterne bibeholder, den styrkede OAS som de har opnået gennem deres forløb på HF INKLUSION. Hvor

netværkssamarbejdet kan styrke deres evne til at opnå begribelighed og håndterbarhed, så overgangen opleves som sammenhængende (Antonovsky 2003: 36-40).

En tidligere mandelig kursist fortæller i forlængelse af ovenstående, hvordan at nogle videregående uddannelser bærer præg af en ”individualistisk præstationskultur”, som ikke er helt uproblematisk: *”Det jeg vil sige er, at det der er et problem for mit universitet, det er, at det er et elitestræberuniversitet. Så de vil gerne have det her med, at folk de skal være studerende ikke elever. De skal være meget proaktive og sådan noget, det er også godt nok, men problemet er, at det er en meget brutal metode”* (Interview med tidligere Kursist nr.1 36:45-40:23).

Som det kan udledes fra informantens citat, så oplever han, hvordan ovenstående præstationskultur på universitetet kan udgøre et strukturelt pres for unge med en autismediagnose. I forlængelse af dette viser en række spørgeskemaundersøgelser, hvordan reformkravene med et øget fokus på gennemførelsesfrekvens på de videregående uddannelser med forringede muligheder for kompensation og dispensation. Har resulteret i en øget mistrivsel blandt unge både med og uden diagnoser (Dansk Magisterforening 2018, DJØF 2017, Sundhedsstyrelsen 2017: 5-8).

Dog er det også vigtigt at understrege, at stigningen i antallet af unge med psykiske diagnoser ikke kun skyldes, en individualistisk præstationskultur, men også skyldes andre faktorer såsom, at sundhedsvæsenet er blevet bedre til at diagnosticere, at det ikke længere er så tabubelagt at have en psykisk lidelse som tidligere samt en mulig overdiagnosticering (Brinkmann 2010b; 264-265; Petersen 2016: 28-38).

I bogen *”Præstationssamfundet”*, diskuterer sociologen Anders Petersen årsagerne til depressionen og andre psykiske lidelsers udbredelse de senere år (Petersen 2016: 14-15). Det grundlæggende problem i nutidens samfund er ifølge Petersen, at vi i dag i det senmoderne samfund underlægges et kulturelt ideal om, at vi hele tiden skal udvikle os og blive en bedre udgave af os selv, for at vi kan fremstå som attraktive på arbejdsmarkedet, i uddannelsessystemet og i familielivet (Petersen 2016: 62-72). Konsekvenserne af den brede accept af og brug af positiv psykologi, som også ligger indenfor Antonovskys teori om ”oplevelse af sammenhæng” er, at vi mister blikket for de samfundsstrukturelle forhold, som har en indvirkning på det enkelte individs anerkendelsesbetingelser (Petersen 2007: 87-94; Honneth 2003: 121-135).

Konsekvenserne af dette samt en individorienteret præstationskultur på de videregående uddannelser, kan derfor problematiseres med en inddragelse af Petersens perspektiv. Eftersom den individualistiske præstationskultur og fokuset på individuel selvudvikling kan gøre, at de unge oplever, at de skal stå individuelt til ansvar for egen succes eller fiasko i tilværelsen. Den individualistiske kultur, som der kan være på nogle af de videregående uddannelser, kan derfor have negative konsekvenser idet, at oplevelsen af ikke at kunne slå til i tilværelsen og opnå succes, kan føre til en større grad af selvkritik og individuel skamfølelse.

Selvkritikken kan dermed have en negativ effekt på kursisternes muligheder for at leve et godt og meningsfuldt liv. Eftersom, at den individualistiske kultur på nogle af de videregående uddannelser gør, at man mister blikket for den baggrund, historik og de tidligere nederlagserfaringer, som gruppen kan have.

Derfor kan det diskuteres, om man på de videregående uddannelser og i overgangen til disse snakker med kursisterne om, hvilke dybereliggende strukturer, som kan ligge til grund for deres udfordringer. For at sikre, at de videregående uddannelser kan blive bedre i stand til at håndtere gruppens problemer.

En anden tendens, som kommer til udtryk i forhold til de unges videre vej gennem uddannelsessystemet er, hvordan de sociale aktiviteter kan være en udfordring på de videregående uddannelser at deltage i for unge med en autismediagnose.

En tidligere mandelig kursist fortæller, at det sociale på de videregående uddannelser kan opleves som en udfordring, hvis man har en autismediagnose. Her kan det, at mange af de sociale aktiviteter på nogle videregående uddannelser er ”udadvendte sociale aktiviteter”, som omhandler fest og alkohol være et problem. Desuden kritiserer informanten universiteterne for ikke at have synliggjort ”skakklubber” og ”brætspilsarrangementer” og mere ”autistvenlige” aktiviteter. Det skyldes, at det kan være tidskrævende at opsøge dem, da de ikke er tilgængelige på samme måde som de udadvendte aktiviteter (Interview med tidligere kursist nr.1 16:04-19:07, 35:50-36:36).

I forlængelse af ovenstående så er det hvert at nævne, at Dansk Studerendes Fællesråd i 2008 foretog en undersøgelse baseret på spørgeskemaer og kvalitative interviews med studerende med

fysiske og psykiske funktionsnedsættelser, som havde til formål at afdække disse gruppers deltagelsesmuligheder på de videregående uddannelser (DSF 2008: 4-5). En lignende undersøgelse, blev også udført i år 2019 af tænketanken Perspektiv i samarbejde med Dansk Studerendes Fællesråd. Den baserede sig også på spørgeskemaer og kvalitative interviews med studerende, som har enten fysiske eller psykiske handicaps eller begge dele (Perspektiv 2019: 12-17).

De to Undersøgelser viser at især blandt de unge med psykiske funktionsnedsættelser. Er der mange som oplever, at universiteternes sociale aktiviteter omhandler alkohol og fest, og at det kan være en udfordring at opsøge aktiviteter, som ikke har fokus på dette.

De studerende med de psykiske funktionsnedsættelser føler sig oftere ensomme end dem med synlige handicaps, da de oplever at omgivelserne og de videregående uddannelser, har svært ved at forstå dem og de udfordringer, som de har (DSF 2008: 11-15; Perspektiv 2019: 76-78).

Dette er ifølge Honneth problematisk, idet den manglende forståelse for gruppens udfordringer kan gøre, at de kan blive ekskluderet fra de videregående uddannelsers sociale fællesskaber. Dette kan skade deres *selvagtelse* samt *selvværdsættelse*, og dermed gå udover deres muligheder for at blive inkluderet i samfundets uddannelsesmæssige fællesskaber (Honneth 2003: 86-88).

Her tyder det på, at en bedre overgang fra studentereksamen over til de videregående uddannelser er essentiel for, at deres anerkendelsesbetingelser kan forbedres. Dog er nogle videregående uddannelsers strukturelle vilkår en barriere for anerkendelse, som kræver compensation og ekstra støtte eller ændringer på et højere politisk eller ledelsesmæssigt plan, hvis vilkårene for denne gruppe skal forbedres.

Derudover er det ikke kun for de unge med autisme, at strukturerne på de videregående uddannelser kan være en udfordring, da også studerende uden diagnoser er udfordret ift. at trives på disse uddannelser.

Desuden viser dette, også at en forbedret OAS ikke er en garanti for succes for de unge. Da også strukturelle vilkår i samfundet spiller en rolle for deres muligheder for, at kunne realisere egne

potentialer på sigt og i relation til deres deltagelsesmuligheder i samfundets forskellige fællesskaber.

9.3.1. Delkonklusion

Som det kan konkluderes på baggrund af dette analyseafsnit, så har det vist, at kursisterne gennem deres forløb på HF INKLUSION oplever en forbedring af deres faglige og sociale kompetencer. Her er det især deres relation til lærer, mentorer og medkursister, som påvirker deres anerkendelsesmuligheder positivt.

Hvor de gennem den omsorg og værdsættelse, som de oplever, får styrket deres sociale kompetencer og lysten til at også at engagere sig i det faglige arbejde på uddannelsesinstitutionen. Desuden styrker deres nære relationer til de nævnte aktører også deres evner til at opnå begribelighed og håndterbarhed, da de oplever hverdagen og undervisningen på uddannelsesstedet som værende struktureret og meningsfuld at investere tid og ressourcer i.

Det kan også på baggrund af samspillet mellem teori og empiri konkluderes, at kursisterne gennem en bedre social trivsel også får forbedret deres faglige kompetencer, da den sociale trivsel spiller en væsentlig rolle for, hvorvidt de finder det vigtigt at tage del i uddannelsens faglige aktiviteter.

Derudover har det også vist sig, at rammerne og strukturerne på HF INKLUSION gør, at kursisterne kan få vendt deres tidligere nederlagserfaringer til noget mere positivt. Som analysen også har vist, så er det ikke kun de sociale og faglige kompetencer, som kursisterne kan få udviklet undervejs i deres forløb på HF INKLUSION.

Da de også gennem deltagelse i kursistrådet og andre formelle instanser på HF INKLUSION, kan få styrket deres karakterdannelse som demokratiske og ansvarsfulde borgere, som udviser samhørighed og evner til at samarbejde med andre individer og til at identificere sig med dem.

Som analysen også har vist, så får kursisterne også gennem deres tre årige forløb en øget social trivsel, en styrket selvopfattelse og en større tiltro til egne evner, som gør, at de tør have drømme og visioner for deres fremtid, men også at de begynder at anskue denne mere optimistisk.

Desuden giver deres uddannelse på HF INKLUSION dem også nogle ressourcer samt kompetencer, som de kan have manglet tidligere i deres tilværelse, som bidrager positivt til deres oplevelse af sammenhæng. Derudover har analysen også vist, at HF INKLUSIONs forskellige støtteforanstaltninger og kompensationsordninger, spiller sammen på dynamisk vis. Dette betyder, at kursisterne tør have drømme og visioner for deres fremtid efter HF INKLUSION.

Som analysen også har vist, så er der en tendens til, at de senere års, omstruktureringer, reformeringer og strukturelle ændringer på både universiteter, professionsbacheloruddannelser, erhvervsuddannelser osv. gør, at nogle af kursisterne er bekymrede for deres fremtid, når de skal søge ind på disse efter, at deres forløb på HF INKLUSION er afsluttet. Dog forsøger uddannelsesstedet at forebygge kursisters bekymringer via. deres netværkssamarbejde med nogle af de videregående uddannelser.

Det kan også konkluderes at nogle af de videregående uddannelser, bærer præg af en individualistisk præstationskultur, som kan være problematisk for både unge med og uden diagnoser. Da denne kan gøre, at de kan komme til at bebrejde dem selv for deres udfordringer, hvor dette kan have negative konsekvenser for deres muligheder for at leve et godt og meningsfuldt liv. Idet oplevelsen af ikke at kunne opnå succes i tilværelsen, giver dem en oplevelse af utilstrækkelighed. Dette kan gøre, at de samfundsstrukturelle forhold går fri for kritik.

En anden barriere for anerkendelse, som også er til stede på nogle af de videregående uddannelser, er de sociale aktiviteter, som finder sted på disse. Da aktiviteter som omhandler fest og alkohol, kan være en udfordring at håndtere for unge med en autismediagnose. Her kan manglende tilgængelighed ift. andre sociale aktiviteter såsom skakklubber, brætsspilscafeer mm. være et problem, da den manglende tilgængelighed gør det sociale til en udfordring for de unge.

Derudover kan manglende forståelse for og viden fra både uddannelsernes og omgivelsernes side af i relation til kursisters behov og udfordringer være problematisk. Det skyldes, at den manglende forståelse kan hindre de unge i at blive inkluderet i disse fællesskaber. Derfor kan det diskuteres, hvordan og hvilke indsatser der skal iværksættes, for at overgangen fra HF INKLUSION og KVUC til nye uddannelser, kan gøre, at de nævnte problematikker eventuelt kan forebygges.

Kapitel 10: Konklusion

Den eksisterende forskning indenfor handicapområdet påpeger, at borgere med autisme og lignende støttebehov er udfordret med henblik på deres deltagelsesmuligheder i samfundet særligt i relation til uddannelsesområdet. Forskningen viser også, at de unge lider en række sociale nederlag i deres møde med folkeskolerne og ungdomsuddannelserne, som gør, at de mister tilliden til disse og troen på sig selv.

I forlængelse af dette fandt jeg det interessant at undersøge, hvilke oplevelser unge med en autismediagnose og lignende udfordringer har af deres møde med de nævnte uddannelser, og hvorledes deres forløb på uddannelsen HF INKLUSION kan være med til at forbedre deres deltagelsesmuligheder i samfundet samt deres muligheder for at opnå anerkendelse og et mere positivt selvforhold.

Som fundene i analyserne har vist, så oplever kursisterne, at hverdagen og undervisningen i stamklasserne på HF INKLUSION er struktureret og forudsigelig. Når kursisterne undervises i klasselokalerne, så skriver læreren dagens program op på tavlen.

Derudover har kursisterne også en fast plads i klasselokalet, og de er informeret om undervisningen og skemaet på forhånd. Det kan konkluderes, at dette er en struktur, som opleves som forudsigelig og meningsfuld af kursisterne. Dette giver dem en lyst og motivation til at tage del i den daglige undervisning på skolen.

Deres dagligdag er også varieret, da kursisterne har både korte og lange undervisningsdage, hvor de på de korte dage frivilligt kan vælge og være med i den aktivitet, som kaldes for lektiebånd. Lektiebåndene foregår i de samme lokaler, som de har undervisning i, hvor en studentermedhjælper står til rådighed, og kan give de unge hjælp til både faglige og strukturelle udfordringer, som er relateret til deres studieforløb.

Det kan også konkluderes, at denne aktivitet opleves som et tiltag, der giver nogle af kursisterne en ekstra støtte i forhold til både faglige og strukturelle aspekter af deres studier, men også tilfører dem nogle ekstra ressourcer. Da lektiebåndene gør, at de kan få lavet det faglige arbejde på

uddannelsesstedet og koble af i deres fritid. Desuden løfter lektiebåndene også de kursister, som har brug for ekstra sparring i forhold til det faglige. Dette er med til at sikre, at stamklasserne i sin helhed fungerer rent fagligt, og at alle de unge kan følge med.

Som det også kan konkluderes med afsæt i tolkningen af det empiriske materiale, så ophører den forudsigelige og strukturerede hverdag på det tredje år af uddannelsen. Her er det et grundvilkår, at den enkelte kursist ikke længere modtager den samme støtte og sparring som tidligere, da det her forventes, at de har rykket sig på de sociale og faglige parametre, og dermed er blevet bedre i stand til at håndtere deres hverdag.

Som analysen af de sociale aktiviteter på HF INKLUSION har vist. Så finder der en række sociale aktiviteter sted på uddannelsen, som har til formål at styrke det sociale sammenhold blandt kursisterne på uddannelsen. Her har det vist sig, at nogle af kursisterne oplever, at det er svært at få det sociale til at fungere, da nogle af de unge grundet deres autismediagnose har svært ved at overskue det sociale.

Dog er HF INKLUSION opmærksomme på denne udfordring, og de har derfor iværksat nogle tiltag, som skal kunne løse dette problem. Andre af informanterne oplever, at de sociale aktiviteter fungerer godt. Her er det især stamstedet Pulsen og studieturen til Krakow der opleves, som nogle aktiviteter der styrker sammenholdet i stamklassen, men også gør, at man som kursist har lyst til at tage del i den daglige undervisning, da det gode sammenhold gør, at man har mere mod på det faglige. Dermed spiller det sociale sammenhold i stamklasserne en vital rolle for, hvorvidt at inklusionsprojektet på uddannelsen kan lykkes.

Det kan også konkluderes på baggrund af det analysenedslag, som omhandler kursistrådet, at denne instans har til formål at styrke kursisternes muligheder for at igangsætte forskellige aktiviteter samt præge hverdagen og rammerne på uddannelsesinstitutionen.

På baggrund af tolkningen af informanternes oplevelser med denne instans. Kan det konkluderes, at de via. deres engagement i og medlemskab af kursistrådet, kan få styrket deres opfattelse af dem selv som juridiske personer, der via. deres engagement i kursistrådet har mulighed for at blive betragtet som ligeværdige medlemmer af KVUC og HF INKLUSION's fællesskab.

Her har de de samme rettigheder og muligheder for at udøve indflydelse på stedet, som andre aktører kan have. Blandt andet er det gennem kursistrådet, at kursisterne har fået realiseret deres studietur til Krakow. Derudover er medlemmerne af kursistrådet også i gang med at undersøge mulighederne for, at kursisterne kan få en frivillig tutor, som selv er inklusionskursist. Hvilket har været et ønske fremsat af kursisterne, som kursistrådet har valgt at tage op.

Dog har det også vist sig, at kursistrådet ikke har indflydelse på større beslutninger, såsom større organisatoriske ændringer og økonomiske prioriteringer. Her kan dette på den ene side, være en måde hvorpå, man varetager den enkelte kursists tarv i forhold til, hvor meget den enkelte kan håndtere og overskue at deltage i. På den anden side har det også vist sig, at det er essentielt for de unge, at når større beslutninger som er væsentlige for deres studieforløb træffes, at så bør disse som minimum kommunikeres ud i god tid og på en måde, som gør, at kursisterne føler, at de er blevet lyttet til og tilstrækkeligt informeret om den pågældende beslutning. Det skyldes at sidste øjebliksbeslutninger, som ikke kommunikeres ud i god tid, kan have negative konsekvenser for de unges oplevelse af sammenhæng.

Det kan også konkluderes på baggrund af analysen af kursistersnes baggrund, at de unge lider en række nederlag i deres vej gennem uddannelsessystemet. Hvor det især er på de almene folkeskoler og gymnasier, at det går galt. Her er det udfordringer med de sociale interaktioner med jævnaldrende, mobning og rammerne på nogle af folkeskolerne og ungdomsuddannelserne, som gør, at de unge ikke trives, og oplever mangel på anerkendelse fra deres tidligere uddannelsessteder.

Nederlagene har også en negativ effekt på deres oplevelse af sammenhæng. Da de på baggrund af deres nederlag oplever, at hverdagen på deres tidligere uddannelser ikke er forudsigelig og meningsfuld at bruge tid og ressourcer på. Derudover kan det også konkluderes, at nogle af de almene folkeskoler har svært ved at rumme unge med autisme og særlige behov. Her er det særligt forhold som manglende penge, tid, ressourcer og kompetencer, som er væsentlige årsager til dette problem. Desuden kan det også virke paradoksalt, at det kun er to af informanterne, som har haft en problemfri skolegang.

Den manglende anerkendelse og de sociale nederlag på kursisternes tidligere uddannelser gør, at de søger ind på HF INKLUSION for at genvinde de anerkendelsesmuligheder, som deres tidligere uddannelsessteder har frarøvet dem. Dog har det vist sig, at det ikke kun er en motivationsfaktor, som får de unge til at søge om optagelse på HF INKLUSION, men flere forskellige motiver, som spiller sammen på dynamisk vis.

Da det på baggrund af tolkningen af kursisternes fortællinger kan konkluderes at også forhold såsom, at kursisterne starter i en klasse med andre unge med autisme, mentorstøtten samt rammen med fokus på få fag gør, at disse faktorer også giver dem lyst til at søge ind på HF INKLUSION. Derudover har det også vist sig, at uddannelsesinstitutionens viden om målgruppen, viljen til at kvalificere indsatsen og stedets mange forholdsregler også gør, at kursisterne allerede føler sig trygge ved at søge om optagelse på uddannelsen allerede ved de indledende samtaler. Dette gør, at de erfarer, at uddannelsen virker sammenhængende, og dermed meningsfuld at bruge tid og ressourcer på at søge ind på. Dog starter andre kursister uden motivation for at gennemføre forløbet, men genfinder denne undervejs på baggrund af den støtte, som de modtager undervejs i deres studie.

Som det også kan konkluderes på baggrund af undersøgelsens analyse. Så er det blevet tolket frem, at der på både KVUC og HF INKLUSION arbejdes ud fra en pædagogisk relationel tilgang, hvor man via denne tilgang kommer til at kende den enkelte kursists historik og situation. Derudover spiller tidsrammen også en væsentlig rolle for den relation, som der kan skabes til kursisten, da forløbet på HF INKLUSION varer tre år. Hvilket giver gode muligheder for, at der kan skabes stærke og holdbare relationer til kursisterne.

Det skyldes, at medarbejderne har god tid til at lære hver enkelt kursist at kende. I løbet af det tre år på HF INKLUSION møder kursisterne en række forskellige aktører, som hver især spiller en vigtig rolle for kursisternes samlede studieforb.

Det kan konkluderes at mentorerne, som hjælper kursisterne med personlige og sociale udfordringer, udviser en omsorg og nærhed overfor de unge i deres tilgang til dem. Dette gør, at kursisterne får styrket deres selvtillid og tiltro til mentorerne, da de oplever dem som en fortrolig voksen, som de kan henvende sig til, hvis de har problemer. Dette kan være både følelsesmæssige

problemer, udfordringer i privatlivet eller noget helt tredje, hvor den enkelte kursist via mentoren har en fortrolig og tillidsfuld voksen, at få drøftet disse problematikker med. Her kan det virke paradoksalt, at det først er på HF INKLUSION, at de interviewede kursister oplever, at de møder fagprofessionelle og voksne, som vil dem det bedste og drager omsorg for dem.

Det kan også konkluderes, at kursisterne gennem mentorsamarbejdet har gode muligheder for medindflydelse. Hvilket kommer til udtryk, når informanterne fortæller hvordan, at mentorerne lytter til dem, og hjælper dem i situationer, hvor de gerne vil have undervisningen forbedret, eller hvis de har konflikter med en lærer, hvor de forsøger at finde konstruktive løsninger, som tilgodeser begge parter. Desuden viser dette sig også i sager om fravær.

Her lytter mentoren til kursistens behov og ytringer og i samarbejde med kursisten, bliver der lagt en fornuftig plan for, hvorledes den enkelte kan komme tilbage i skolen igen.

Dette skaber et rum for en fælles livspraksis, mellem mentoren og kursisten, hvor man gensidigt værdsætter hinanden. Desuden styrker dette også kursisternes position på HF INKLUSION som juridiske personer, som har rettigheder, der skal varetages og imødekommes indenfor uddannelsesinstitutionens rammer.

Som det også kan konkluderes på baggrund af analysen af mentorindsatsen, så insisterer mentorerne på at lære kursisterne at kende. Hvor de værdsætter den enkelte kursist får de ressourcer, kompetencer og indsigter i egen situation, som den enkelte har. Dette udløser en tillid og tryghed fra kursisten af i relationen til mentoren. Desuden har analysen også vist, at mentorerne spiller en vigtig rolle for kursisternes studieforløb, da alle de interviewede erfarer, at de ikke vil have noget så langt i deres udvikling, som de er nu, hvis det ikke havde været for mentorindsatsen. Her ville langt flere droppe ud af uddannelsen, hvis der ikke var en mentorindsats til stede på uddannelsen.

Dog har det også vist sig, at både mentoren og kursisten bør være bevidste om formålet med indsatsen. Det skyldes, at kursisterne kan få hjælp til mange ting, hvor denne refleksion er essentiel for, at mentorindsatsen ikke ender i en klientgørelse af kursisten, hvor vedkommende ikke bliver selvstændiggjort.

Derudover er der også udfordringer med opfølgninger på, hvilke mål der skal arbejdes videre med, når kursisten ikke længere modtager mentorstøtte på det tredje år af uddannelsen. Her kan manglende opfølgninger gøre, at nogle kursister dropper ud af uddannelsen. Hvor det kan diskuteres, hvorledes man kan smidiggøre denne overgang.

Lærerne på uddannelsen arbejder i deres tilgang til de unge ud fra begreber om humanisme og anerkendelse, som gør, at man møder hver enkelt kursist som et unikt individ med særlige behov, som bør anerkendes og respekteres. De interviewede kursister oplever, at lærerne på uddannelsen er pædagogiske og rummelige.

Hvor de især erfarer, at de er gode til at hjælpe dem med det faglige arbejde, svarer på deres spørgsmål på konstruktiv vis, og at de især også er gode til at lave planer og noter, som gør kursisterne mere trygge i perioderne op til eksamenerne.

Det kan også konkluderes, at de unge erfarer, at de rammer som lærerne udstikker opleves som værende anerkendende, da de erfarer, at rammerne er gode og rummelige i forhold til de forskellige behov og udfordringer, som de har. Her har det vist sig, at de unge oplever, at rammerne som lærerne udstikker, er bedre til at imødekomme de behov og udfordringer, som de har i modsætning til de rammer, som de mødte på deres tidligere uddannelser.

På HF INKLUSION er det blandt andet de unges behov for pauser, struktur og for at trække sig fra undervisningslokalet, som lærerne er gode til at tage hensyn til. Her er det særligt det, at lærerne agerer fra situation til situation, som gør, at kursisterne erfarer, at deres lærere kan rumme dem. Dette gør, at lærerne tilfører kursisterne nogle ressourcer og kompetencer, som gør, at de er motiverede til at tage del i den daglige undervisning på stedet.

Som analysen af kursisternes relation til lærerne også har vist. Så er det sværere for de unge at knytte tætte relationer til lærerne på de ordinære hold, da holdene her er større end dem, som de er på i stamklasserne.

Her er det særligt interessant, at kursisterne oplever, at lærerne på de ordinære hold er gode til at rumme dem, så længe de fortæller dem om, hvad deres udfordringer er. Det skyldes at de ordinære

lærere, også er vant til at håndtere forskellige udsatte grupper som ordblinde, unge med afbrudte uddannelsesforløb bag sig, etniske minoritetsgrupper og ældre borgere. Hvilket indikerer, at KVUC forsøger at rumme en bred og mangfoldig målgruppe, som ikke kun udgøres af unge med autisme men også andre grupper af udsatte borgere.

Dette skaber mulighed for, at både lærerne og kursisterne kan mødes på tværs af sociale skel og dermed indgå i ligeværdige relationer til hinanden. Hvilket kan styrke den sociale sammenhængskraft på KVUC. Det kan også konkluderes, at nogle unge med autisme og særlige behov godt kan trives på ordinære vilkår. Hvis de modtager den rette støtte eller kompensation, eller hvis de begynder med en massiv støtte, og gradvist rykker sig på de faglige og sociale parametre.

Som analysen af kursisters relation til studentermedhjælperne har vist, så bidrager denne aktør med at tilføre stamklasserne nogle ekstra ressourcer. Idet de opleves som en ekstra støtte, som er god at sparre med i forhold til det faglige. Når der tolkes på de interviewede kursisters udsagn. Derudover er studentermedhjælperne også med til at give kursisterne noget struktur og nogle handleredskaber, som gør, at de kan mestre og håndtere hverdagen. Dette kan f.eks. være ved lektiebåndene, hvor studentermedhjælperne både bidrager med faglige input, men også til hvordan at den enkelte kursist bedre kan planlægge og strukturere sit undervisningsforløb.

På det tredje år af uddannelsen modtager kursisterne kun støtte med henblik på det strukturelle. Hvor det forventes, at den enkelte er blevet mere selvstændig og bedre til at håndtere sit studieforløb. Dette er ikke helt uproblematisk da mangel på faglig sparring, kan være en udfordring for nogle af kursisterne. Dog er det her væsentligt, at de har rykket sig på de sociale parametre, så de f.eks. kan få faglig sparring med deres medkursister på de ordinære hold. Når de ikke længere her kan få hjælp fra en studentermedhjælper.

Som det kan konkluderes på baggrund af analysen af kursisters relation til studievejledningen. Så har denne aktør en koordinerende og strukturerende funktion. Her hjælper de to medarbejdere kursisterne med udfordringer såsom for højt fravær, udskydning af SSO, vejledning omkring videregående uddannelser samt til og afmelding af fag på HF INKLUSION.

Derudover arbejder de to ansatte på at få en positiv og tillidsfuld relation til hver enkelt kursist, da dette gør, at arbejdet forløber bedre og mere konstruktivt. Når man som ansat kender til den enkelte kursists situation og udfordringer. Her har det vist sig, at kursisterne oplever, at de bliver anerkendt og synliggjorte af de to medarbejdere. Da de tager kursisterne med på råd og lytter til de udfordringer og behov, som de har, og tager højde for dette i deres samarbejde med dem.

En anden væsentlig tendens, som analysen også har vist er, at kursisterne erfarer, at de er gode til at rumme hinanden og hjælpe hinanden internt i stamklasserne. Det kan skyldes, at alle kursisterne i stamklasserne har autisme og lignende udfordringer. Dette gør, at de unge dermed har en større forståelse for hinanden. Her er det især faglige, sociale og personlige udfordringer, som de hjælper hinanden med. Dette skaber et rummeligt og solidarisk fællesskab, hvor kursisterne gensidigt værdsætter hinanden for deres forskelligheder og bidrag til stamklassernes sociale fællesskaber. Her er det også væsentligt, at relationen til deres medkursister spiller en lige så vigtig rolle for dem, som deres relationer til de fagprofessionelle på uddannelsen. Hvilket er særligt vigtigt i relation til, hvorvidt at inklusionsprojektet kan lykkes.

Dog har analysen også vist, at nogle af kursisterne oplever, at det sociale sammenhold ikke fungerer i deres klasse, da nogle af deres medkursister, har svært ved at overskue det sociale. Her oplever andre kursister også, at det kan være svært at vedligeholde relationen til dem, som man har gået i stamklasse med, når man kommer ud på de ordinære hold. Her kan der være tale om en polarisering, mellem nogle kursister som føler, at det sociale fungerer godt og andre, som erfarer det modsatte.

Som det også kan konkluderes på baggrund af analysen af samarbejdet med sagsbehandler og kommune. Så har nogle af kursisterne haft et dårligt samarbejde med deres kommune, andre har startet ud med et dårligt samarbejde. Hvorefter dette senere hen er blevet bedre, og endelig har andre haft et godt og konstruktivt samarbejde med kommunen. De dårlige forløb med kommunen, som har resulteret i en oplevelse af manglende anerkendelse hos de interviewede kursister. Skyldes ikke nødvendigvis en ond vilje hos deres sagsbehandlere, men kan muligvis forklares på baggrund af de strukturelle vilkår, som kommunerne er underlagt.

Her kan krav om økonomisk effektivitet, standardisering af skønsudøvelsen, sværere adgang til kompensationsordninger, og manglende sparring med kommunernes nøglepersoner indenfor specialområdet være mulige forklaringer. På baggrund af samspillet mellem empirien og teorien indikerer dette analysenedslag også, at der er en skævvridning i anerkendelsesbetingelserne for nogle unge med autisme og særlige behov. Her kan strukturelle vilkår som økonomi, bopæl og ressourcerne i kommunerne skævvride adgangen til HF INKLUSION og dermed anerkendelsesbetingelserne for nogle unge med autisme og særlige behov i relation til at blive optaget på uddannelsen. Disse unge afskæres dermed fra adgangen til anerkendelse ift. samfundets uddannelsesmæssige fællesskaber.

På baggrund af analysen af de sociale og faglige kompetencer, som kursisterne opnår undervejs i deres forløb på HF-INKLUSION. Kan det konkluderes, at kursisterne oplever en forbedring af disse undervejs i deres forløb på uddannelsen.

Her er det især deres relation til og interaktion med lærere, mentorer og medkursister, som påvirker disse positivt. Den omsorg, nærhed og anerkendelse som de får, via. deres relation til de før nævnte aktører gør, at de får styrket deres sociale kompetencer og lyst til at engagere sig i undervisningen på uddannelsesstedet. Derudover har det også vist sig, at rammerne og strukturerne på HF INKLUSION gør, at kursisterne får vendt deres tidligere nederlagserfaringer og oplevelser af ringeagt, til noget mere positivt. På uddannelsen er det ikke kun deres sociale og faglige kompetencer, som de får forbedret men også deres menneskelige karakterdannelse.

Det skyldes, at de gennem kursistrådet og andre formelle instanser kan få styrket deres dannelse som demokratiske medborgere, som udviser samhørighed med andre individer og evnerne til at samarbejde med dem og identificere sig med dem. Som analysen også har vist, så får kursisterne også gennem deres tre årige forløb en øget social trivsel, en styrket selvopfattelse og en større tiltro til egne evner.

Dette gør, at de tør have drømme og visioner for deres fremtid, men også at de begynder at anskue denne mere optimistisk. Dermed er det et dynamisk samspil mellem HF INKLUSIONs forskellige støtteforanstaltninger, som er med til at gøre, at kursisterne tør have drømme og visioner efter at deres forløb, på HF INKLUSION slutter.

På baggrund af analysenedslaget omhandlende barriere for anerkendelse. Kan det konkluderes at de seneste års organisatoriske ændringer, besparelser og omstruktureringer på en række videregående uddannelser med øget fokus på de studerendes gennemførelsesfrekvens med forringede dispensationsmuligheder, gør at nogle af kursisterne er bekymrede for deres fremtid på de videregående uddannelser. Efter at de afslutter deres forløb på HF INKLUSION.

Dog har det vist sig, at HF INKUSION og KVUC forsøger at forebygge disse problematikker. Dette ses, ved at de har et netværkssamarbejde med nogle af de videregående uddannelser.

En anden problematik, som også præger nogle videregående uddannelser, er en individorienteret præstationskultur, som pålægger det enkelte individ et større ansvar for egen succes eller fiasko i tilværelsen. Dette er problematisk for nogle unge både med og uden diagnoser.

Da de på grund af dette, kan komme til at kritisere dem selv, hvis de har nogle udfordringer i tilværelsen. Hvor at de samfundsstrukturer, som kan bringe dem i en udsat position, således går fri for kritik. En anden problematik, som også er til stede på nogle af de videregående uddannelser er, at mange af de sociale aktiviteter på nogle uddannelser er udadvendte aktiviteter med fokus på alkohol og fest. Hvilket kan være svært at deltage i for unge med autisme og lignende udfordringer.

Her kan det være problematisk, at mere autistvenlige aktiviteter såsom skakklubber, brætspilscafeer m.m. ikke er lige så synliggjorte. Hvor den manglende synlighed kan være problematisk. Da dette kan gøre, at de unge udelukkes fra de sociale fællesskaber på de videregående uddannelser.

Dermed kan man diskutere, hvorledes overgangene til de videregående uddannelser kan smidiggøres. Således at kursisterne kan bibeholde deres styrkede oplevelse af sammenhæng. Så deres deltagelsesmuligheder og anerkendelsesbetingelser sikres, da de ikke igen skal møde nye nederlag og flere oplevelser af ringeagt.

Litteraturliste

Andersen, H., 2017: "*Forskningsfrihed Ideal og Virkelighed*". Hans Rietzels Forlag, København K.

Andersen, M.L., 2013: "*Goffman og Socialt arbejde*" i: Hansen, J.S., (red) 2013: "*Sociologi i socialrådgivning og socialt arbejde*", Hans Rietzels Forlag, København K.

Amby, F., 2015: "*Målgruppen der forsvandt: En analyse af handicapområdets position i dansk beskæftigelsespolitik og betingelserne for at ledige med handicap kan komme i beskæftigelse*". Det Samfundsvidenskabelige Fakultet, Aalborg Universitet, Aalborg.

Antonovsky, A., 2003: "*Helbredets mysterium*". Hans Reitzels Forlag, København, 1. udgave, 3. oplag.

Bauman, Z. 1994): "*Modernitet og Holocaust*". København: Hans Reitzels Forlag.

Bauman, Z. (2005). "*Forspildte liv*". København: Hans Reitzels Forlag

Berg-Sørensen, A., 2012: "*Hermeneutik og fænomenologi*", i: Jacobsen, M.H., Kasper, Lippert-Rasmussen, K., og Nedergaard, P., 2012, (red): "*Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*". Hans Rietzels Forlag, 2.udgave, København K.

Bengtsson, S., og Stiggaard, D., 2011: "*Aktuel skandinavisk og britisk handicapforskning – En kortlægning af miljøer*". Det Nationale Forsknings og Analysecenter For Velfærd (VIVE), København K.

Bonfils, I.S., 2003: "*Historiske spor og nutidige udfordringer i handicappolitikken*", I: S. Bengtsson, I. S. Bonfils & L. Olsen (red.) "*Handicap, Kvalitetsudvikling, og brugerinddragelse*". København: AKF Forlaget.

Bonifils, I.S., og Olsen, L., 2013: "*ICF-klassifikationen- Balancegang eller glidebane?*" i: Bonifils, I.S., Kirkebæk, B., Olsen, L., og Tetler, S., (red) 2013: "*Handicapforståelser- Mellem teori, erfaring og virkelighed*". København: Akademisk Forlag.

Brinkmann S., 2010a: "*Etik I En Kvalitativ Verden*" i: Brinkmann S., og Tanggaard L., (red) 2010: "*Kvalitative Metoder En Grundbog*". Hans Rietzels Forlag, 1.udgave, 4.oplag, København.

Brinkmann S., 2010b: "*Patologiseringsstenen*": *Diagnoser og patologier før og nu*".i: Brinkmann, S., (red) 2010: "*Det diagnosticerede liv*". Forlaget KLIM. S.15-31 (16 s.). Kompendium i Sundhedsfremme og sundhedsstrategier fagmodulkursus 2: Sundhedsfremme i et samfundsmæssigt og teoretisk perspektiv., Forår 2014, Roskilde Universitet.

Baadsgaard K., Jørgensen H., Nørup I., og Olesen S.P., 2012: "*Fra klientorienteret arbejde til administrativt arbejde - Ændringer i den faglige praksis og kvalificering på det beskæftigelsespolitiske område*". Tidsskrift for arbejdsliv. nr.4 2012 s. 30-47. Roskilde.

Buch-Hansen H., og Nielsen P., 2012: "*Kritisk realisme*" i: Juul, S., og Pedersen, K. B., (red) (2012): "*Samfundsvidenskabernes Videnskabsteori en Indføring*". Hans Reitzels Forlag, København, 1. udgave, 1. oplag.

Caswell, D., og Høybye-Mortensen M., 2011: "*Så smækker vi kassen i!* : "*Sanktion som redskab i kommunernes håndtering af kontanthjælpsmodtagere*" i: Tidsskrift for arbejdsliv nr. 4 december 2011, s. 21-38.

From, D.M., Holm, J., Kristensen A.K. og Sørensen H., 2012: "*Sundhedsfremmende pædagogik i hverdagslivet*", Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet.

Gadamer, H-G., 1960: "*Forståelsens historicitet som det hermeneutiske princip*" i Guldal, J., og Møller, M., 1999, (red) "*Hermeneutik - en antologi om forståelse*", Gyldendal, København K.

Gadamer, H-G., 2004: "*Sandhed og Metode . Grundtræk fra en filosofisk hermeneutik*", Århus: Systime Academic.

Goffman, E., 1956: "*The Presentation of the Self, in Everyday Life*". University of Edinburgh, Social Science Research Centre, 39 George Square, Edinburgh 8, Monograph No. 2

Greve, B., 2015: "*Den sociale og innovative velfærdsstat*". Hans Rietzels Forlag, 1.oplag, 1.udgave, København K.

Guldager, J., 2015: "*Kundskabsformer og metodeforståelse*". I: "I: Guldager J., og Skytte M., (red) 2015: "*Socialt Arbejde teorier og perspektiver*". I: Guldager J., og Skytte M., (red) 2015: "*Socialt Arbejde teorier og perspektiver*". Akademisk Forlag 1.udgave, 2.oplag 2015, København.

Guldager, J., og Skytte M., 2015: "*Aktuelle udfordringer for socialt arbejde*" I: Guldager J., og Skytte M., (red) 2015: "*Socialt Arbejde teorier og perspektiver*". Akademisk Forlag 1.udgave, 2.oplag 2015, København.

Halkier, B., 2010: "*Fokusgrupper*" i Brinkmann, S., og Tanggaard, L., (red.) 2010: "*Kvalitative Metoder En Grundbog*". Hans Rietzelg Forlag, København K.

Halkier, B., 2012: "*Fokusgrupper*". Forlaget Samfundslitteratur., 2.udgave, 3.oplag, Frederiksberg.

Heywood, A., 2002: "*Politics*". Palgrave foundations, second edition, New York, USA.

Hielmcrone V. N., og Schultz T., 2007: "*Større retssikkerhed i socialt arbejde? Tendenser i reguleringen af socialt arbejde.*" I: Nissen M.A., Pringle K., og Uggerhøj L., (red) "*Magt og forandring i socialt arbejde*". Akademisk Forlag, København.

Honneth, A., 2003: "*Behovet for anerkendelse- en tekstsamling*", Dansk udg.v. Hans Rietzels Forlag, København. Oversat af Rasmus Willig.

Honneth A., 2006: "*Kampen om anerkendelse: sociale konflikters moralske grammatik*". Dansk udg.v. Hans Rietzels Forlag, København, 1.udgave, 1.oplag. (s.160-181).

Hornemann, Møller, I., 1996: "*Marginalisering på arbejdsmarkedet*". Socialvidenskabelig tidsskrift nr.1, 1996.

Houlberg, H.S., Høgelund, J., og Kjeldsen, M., M., 2013: "*Handicap & Beskæftigelse, Udviklingen mellem 2002 og 2012.* ". Det Nationale Forsknings og Analysecenter For Velfærd (VIVE), København K.

Høgelund, J., Tørslev K.,M., og Wiebel, K., 2010: "*Sygemeldte og førtidspensionister med handicap. Jobcentermedarbejdernes perspektiver på jobcenterenes indsats*". ". Det Nationale Forsknings og Analysecenter For Velfærd (VIVE), København K.

Høgelund, J., Larsen B., og Schademan, H., 2008: "*Handicap og beskæftigelse 2006. Vilkår og betingelser for handicappede på arbejdsmarkedet*". Det Nationale Forsknings og Analysecenter For Velfærd (VIVE), København K.

Høgelund, J., og Kjeldsen, M, M., 2013: "*Handicap og beskæftigelse 2012 regionale forskelle*". ". Det Nationale Forsknings og Analysecenter For Velfærd (VIVE), København K.

Højlund P., og Juul S., 2015: "*Anerkendelse og dømmekraft i socialt arbejde*". Hans Rietzels Forlag, København.

Jensen, P.H., 2007: "*Indvandrere og integrationens dimensioner i et policyorienteret perspektiv*" i: G. Alsmark, T. Kallehave & B. Moldenhavwer (red.). "*Inklusions och exklusionsprocesser i Skandinavien*". Goteborg og Stockholm: Makadam Forlag.

Juul S., 2012: "*Hermeneutik*" i: Juul, S., og Pedersen, K., B., 2012:

"*Samfundsvidenskabernes videnskabssteori En Indføring*". Hans Rietzels Forlag, København K.

- Juul S., 2012: "*Nyere kritisk teori*" i: Juul, S., og Pedersen, K., B., 2012: "*Samfundsvidenskabernes videnskabsteori En Indføring*". Hans Rietzels Forlag, København K.
- Konnerup-Komischke, L., 2018: "*GENTAGELSENS PÆDAGOGIK. En almen pædagogisk undersøgelse af pædagogisk praksis for unge med særlige behov*". Institut for Kommunikation og Psykologi, Aalborg Universitet, Aalborg.
- Kurth, M., 2013: "*Handicap hybrid – mellem den medicinske og sociale model*" I: I. S. Bonfils, B. Kirkebæk, L. Olsen, & S. Tetler (red.) "*Handicapforståelser Mellem teori erfaring og virkelighed*". København: Akademisk Forlag.
- Kvale, S., og Brinkmann, S., 2009: "*Interview en introduktion til et håndværk*". Hans Rietzels Forlag, 2.udgave, 5.oplag, København K.
- Larsen-Dahler, M.A., og Larsen-Dahler, P., 1999: "*Fokusgrupper i teori og praksis*". Politologiske Skrifter NO.2/1999, Odense.
- Launsø, L. & Rieper, O., 2005: "*Forskning om og med mennesker. Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning*". Nyt Nordisk Forlag, Arnold Busck.
- Madsen, O., 2009: "*Universitetets Død*". "*Kritik af den nyliberale tendens*". Frydenlund, Frederiksberg.
- Marselisborg Praksisvidenscenter 2010: "*Perspektiver på vejen til og fra beskæftigelse*". Hillerød.
- Olsen, H., 2003: "*Kvalitative analyser og kvalitetssikring*". *Sociologisk Forskning*, nr.1, s.68-103. Kompendium i "*Videnskabsteori og forskningsmetoder*", Modul 2, Bind 2b, Kandidaten i Socialt Arbejde, Foråret 2016, Aalborg Øst.

Petersen, A., 2016: "*Præstationssamfundet*". Hans Rietzels Forlag, 1.udave, 1. oplag, København K.

Rambøl 2009: "*Evaluering af handicapindsatsen- barriereanalyse*". København S.

Sennett, R., 2009: "*Håndværkeren: arbejdets kulturhistorie- hånd og ånd*". Hovedland, Gjern.

Skytte, M., 2015: "*Socialt arbejde*" i: Guldager, J., og Skytte, M., (red) 2015: "*Socialt Arbejde teorier og perspektiver*". Akademisk Forlag 1.udgave, 2.oplag 2015, København.

Tanggaard, L., og Brinkmann, S., 2010: "*Interviewet Samtalen Som Forskningsmetode*" i: Tangaard L., og Brinkmann, S., (red) 2010: "*Kvalitative Metoder En Grundbog*". Hans Rietzels Forlag, København K.

Wiederholt, M., 2005 "*Dansk Handicappolitiks grundprincipper*". København. Det Centrale Handicapråd.

Willig R., 2003: "*Indledning*" i: Honneth A., (red) "*Behovet for anerkendelse- en tekstssamling*". Dansk udg.v. Hans Rietzels Forlag, København.

WHO 1993: "*The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders*". Geneve: WHO, 1992. (Dansk, forkortet udgave: WHO ICD-10. "*Psykiske lidelser og adfærdsmæssige forstyrrelser*". København: Munksgaard, 1994)

Østergaard, M., 2005: "*Den patologiske normalitet*" i: Willig R. og Østergaard M., (red) 2005: "*Sociale Patologier*", Hans Rietzels Forlag, 1.udgave 1.oplag. København K.

Internetkilder

Alsinger, P., 2010: "*Ny forskning: Piger med autisme bliver overset*".

<https://www.folkeskolen.dk/64211/ny-forskning-piger-med-autisme-bliver-overset>

set d.12.02.2019, Folkeskolen.dk

Baviskar, S., Dyssegaard B.C., Egelund N., Lausten M., Lynggaard M., 2014: "*Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2014*"

[http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF14/Jun/140618%20Dokumentationsprojekt et.pdf](http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF14/Jun/140618%20Dokumentationsprojekt%20et.pdf) set 11.05.2015 SFI (Det Nationale Forskningscenter For Velfærd) 1.udgv

CSB-netværkene 2019: "*Kulturhuset Pulsen*"

<https://csb-netvaerkene.kk.dk/artikel/kulturhuset-pulsen>

set d.07.02.2019 CSB-netværkene

Christophersen, S., 2011a: "*Piger med autisme bliver overset*".

<https://www.berlingske.dk/samfund/piger-med-autisme-bliver-overset>

set d.12.02.2019 Berlingske Tidende

Christophersen S., 2011b: "*Oversete autistiske piger risikerer alvorlige lidelser*".

<https://www.berlingske.dk/samfund/oversete-autistiske-piger-risikerer-alvorlige-lidelser>

Set d.12.02.2019 Berlingske Tidende

Dansk Magisterforening 2018: "*De Stressede Studerende*"

<https://dm.dk/media/11849/de-stressede-studerende.pdf>

set d.02.05.2010, Dansk Magisterforening

Danske Handicaporganisationer (DH) 2017: "*Studerende med handicap mistrives og kvitter studiet*"

<http://www.handicap.dk/nyheder/nyhedsarkiv/studerende-medhandicap-mistrives-og-kvitter-studiet/>.

Set d.21.09.2018, Danske Handicaporganisationer

DSF (Dansk studerendes Fællesråd) 2008: *“Vi er jo ikke en del af universitetets bevidsthed”*. *“ EN UNDERSØGELSE AF BARRIERER FOR STUDERENDE MED HANDICAP PÅ DE LANGE VIDEREGÅENDE UDDANNELSER”*.

<http://www.dsfnet.dk/wp-content/uploads/2017/06/17-Vi-er-jo-ikke-en-del-af-universitetets-bevidsthed-pdf-2.pdf>

set d.07.05.2019 Dansk Studerendes Fællesråd

Det Nationale Forsknings og Analysecenter For Velfærd, VIVE 2016: *“Personer med handicap. Hverdagsliv og levevilkår 2016”*.

https://pure.sfi.dk/ws/files/1045522/personer_med_handicap_pdfa.pdf

set d.15.09.2018 Den Nationale Forsknings og Analysecenter for Velfærd.

DJØF 2017: *“Studielivsundersøgelse 2017. Studiekvalitet, stress og fysiske rammer”*.

<https://www.djoef.dk/~media/documents/djoef/d/dj-oe-f-analyse/studielivsunders-oe-gelse-2017-rapport.pdf?la=da&hash=55CC8DC1BA870BC7CB64852B59147158CF1839C5>

set d.23.09.2018, DJØF

Høilund P., 2015: *“Lovmedholdeligheden ligger under for økonomien”*

<https://www.information.dk/debat/2015/03/lovmedholdeligheden-ligger-oeekonomien>

set d.29.04.2019 Information skrevet 31.marts 2015

KVUC 2018 (Københavns Voksenuddannelsescenter): *“HF Inklusion om Uddannelsen”*.

<https://kvuc.dk/uddannelser/hf/hf-inklusion/om-uddannelsen/>

set d.21.10.2018, Københavns VUC.

KVUC (Københavns Voksenuddannelsescenter) 2019a: *“Om KVUC”*.

<https://kvuc.dk/om-kvuc/>

set d.12.02.2019, Københavns VUC

KVUC (Københavns Voksenuddannelsescenter) 2019b: ”*Strategi 2019-2024, KVUC Københavns Voksenuddannelsescenter*”.

<https://kvuc.dk/media/1823/strategi-2019-2024.pdf>

set d.07.02.2019 Københavns Voksenuddannelsescenter

KVUC (Københavns Voksenuddannelsescenter) 2019c: *HF INKLUSION “Ansøgning”*

<https://kvuc.dk/uddannelser/hf/hf-inklusion/ansoegning/>

set d.30.04.2019 Københavns Voksenuddannelsescenter

National Autismeplan (Center for Autisme) 2006: ”*Opsporing og Udredning*”

https://www.centerforautisme.dk/media/218912/NAP_Opsporing_web.pdf

set d.22.10.2018, Center For Autisme.

Københavns VUC (KVUC) 2018: ”*HF Inklusion om Uddannelsen*”.

<https://kvuc.dk/uddannelser/hf/hf-inklusion/om-uddannelsen/>

set d.21.10.2018, Københavns VUC.

Molis 2019 (Privat psykologisk praksis med special i autisme og ADHD) : ”*Piger med Autisme*”

<https://www.molis.dk/piger-med-autisme>

set d.15.02.2019

Perspektiv (Tænketanken Persektiv) 2019: ”Nødvendigt For Nogle. Godt For Alle”. ”En undersøgelse af vilkår for studerende med funktionsnedsættelser på lang og mellemlange videregående uddannelser”.

http://taenkperspektiv.dk/wp-content/uploads/2019/10/N%C3%B8dvendigt-for-nogle-godt-for-alle-En-unders%C3%B8gelse-af-vilka%CC%8Ar-for-studerende-med-funktionsneds%C3%A6ttelser-pa%CC%8A-lange-og-mellemlange-viderega%CC%8Aende-uddannelser_Perspektiv.pdf

Set d.05.01.2020 Tænketanken Perspektiv

Petersen, K.R., og Priel L., 2018: ”Autismespektrumforstyrrelser”.

<http://www.psykiatrifonden.dk/viden/diagnoser/autisme.aspx>

set d.12.02.2019, Psykiatrifonden, skrevet d.13.november 2018.

Region Midtjylland 2015: ”Information om Autisme Hos Børn og Unge. Diagnosen, indsats og livskvalitet”.

http://www.psykiatrien.rm.dk/siteassets/patient/information-om-psykiske-sygdomme/nar-du-er-barn-eller-ung/autisme/72194-ds-autisme-hos-born-og-unge1.01_webforsog.pdf

set d.17.02.2019 Psykiatrien.rm.dk

Sundhedsstyrelsen 2017: “Danskernes Sundhed Den Nationale Sundhedsprofil 2017”

https://www.sst.dk/da/udgivelser/2018/~/_/media/73EADC242CDB46BD8ABF9DE895A6132C.ash

[x](#)

set d.29.04.2019 Sundhedsstyrelsen

Tonsberg, S., 2017: ”HF inklusion giver unge med autisme ro og støtte til at gro”.

<https://www.denoffentlige.dk/hf-inklusion-giver-unge-med-autisme-ro-og-stoette-til-gro>

Uddannelses og Forskningsministeriet 2018: ”Aftale om dobbeltuddannelse”

<https://ufm.dk/uddannelse/indsatsomrader/begransning-af-dobbeltuddannelse>

set d.28.04.2019 Uddannelses og Forskningsministeriet, senest opdateret 13.december 2018

Undervisnings og Forskningsministeriet 2013: ”Reform af SU-systemet og rammerne for studie gennemførelse”

<https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-su-systemet-og-rammerne-for-studiegennemfoerelse/reform-af-su-systemet-og-rammerne-for-studiegennemfoerelse.pdf>

set d.21.12.2018 Uddannelses og Forskningsministeriet

Bilag

Bilag 1: Interviewguide til interview med kursisterne

Interviewguide
<p>Introduktionen: Hvem er jeg, og hvorfor jeg er her. Interviewet omhandler jeres oplevelser, som kursister på HF-INKLUSION overordnet set i forhold til, hvad I får ud at gå på stedet og hvilke erfaringer I har fra jeres uddannelsesforløb før, at I startede på HF-INKLUSION.</p> <p>Anonymitet: Dit navn vil blive anonymiseret</p> <p>Optagelse: : Interviewet vil blive optaget, så vi kan huske de vigtige pointer.</p> <p>Uddybning: Hvis vi stiller nogle spørgsmål, som du ikke helt forstår, siger du bare til.</p>

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
<i>Baggrundsspørgsmål</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Præsenter dig selv; Hvad er din baggrund? Alder, mm. • Hvor lang tid har du gået på HF-INKLUSION? • Hvad har været din personlige motivation for at starte på HF-INKLUSION?
<i>Basis information</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvad er det særlige ved at gå på HF-INKLUSION?

<p>Kursisternes møde med det ordinære uddannelsessystem</p> <p>Hverdagen på KVUC og aktiviteter på HF-INKLUSION?</p> <p>Undervisningen på KVUC</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilken skole eller uddannelse gik du på, før at du startede på HF-INKLUSION? • Hvordan var det at gå på den pågældende skole eller det pågældende uddannelsessted? • Hvilken forskel oplever du, at der er på HF-INKLUSION, og det sted som du gik på før? • Hvordan ser din hverdag ud på HF INKLUSION? • Hvordan er dit skema? • Kan man få hjælp til sine lektier og den slags på HF-INKLUSION, hvis man har brug for dette? • Hvordan er studiemiljøet og det sociale miljø på HF-INKLUSION? • Hvordan er de sociale aktiviteter på uddannelsen? (biografbesøg, kafebesøg etc.) • Hvordan foregår undervisningen på HF-INKLUSION? • Er der gruppearbejde, eller hvordan fungerer det? • Hvad tænker du, der fungerer godt ved undervisningen, og hvad kunne blive bedre? • Hvad er din oplevelse af aktiviteten lektiebånd ?, og hvad får du ud af at deltage i denne aktivitet? • Hvad får du ud af undervisningen?

<p>Lærerne</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan er din relation til lærerne på HF-INKLUSION? • Hvad kan lærerne hjælpe med? • Hvad er de gode til, og hvad kan de blive bedre til?
<p>Studentermedhjælperne og SPS</p> <p>Mentorerne</p> <p>Studievejledningen</p> <p>Relationen til medkursister</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvad kan de hjælpe med? • Hvad er de gode til, og hvad kan de blive bedre til? • • Hvad oplever du, at mentorerne kan hjælpe dig med? • Hvordan er dit forhold til mentorerne? • Hvad får du af mentorsamarbejdet? • Hvad er mentorerne gode til, og hvad kan de blive bedre til? • Bruger du studievejledningen, hvis du har spørgsmål til dit studie eller udfordringer med dette? • Hvordan er dit forhold til studievejledningen? • Har du fået nogle nye venner på HF-INKLUSION? • Hvordan har du det med dine medkursister? • Hvad kan du lære fra dem? Og har du nogle erfaringer, som du også deler ud af til dem? • Ser I hinanden i fritiden? • Hjælper I hinanden med lektier? • Hjælper I også hinanden med andre ting? • Har I som kursister indflydelse på rammerne på stedet? (Undervisningen, aktiviteter, det sociale mm.) • Hvilke muligheder har I for indflydelse? (kursistråd, studievejleder, mentorer mm.)

<p>Indflydelse på rammerne på HF-INKLUSION</p> <p>Udbyttet af forløbet og fremtiden</p> <p>Samarbejdet med kommunen</p>	<ul style="list-style-type: none">• Oplever du, at man overordnet set lytter til jer og inddrager jer i de ting, som er vigtige på stedet?• Hvad oplever du, at du har fået ud af at gå på HF-INKLUSION?• Hvordan har de første år i klassen hjulpet dig ift. at komme ud på de ordinære hold?• Hvilke sociale kompetencer har du opnået?• Hvilke faglige kompetencer har du opnået?• Hvilke meneskelige kompetencer har du opnået?• Hvad synes du overordnet set, at de er gode til på HF INKLUSION?, og hvad kan de blive bedre til?• Hvordan ser din fremtid ud efter KVUC? Og har du nogle drømme og visioner, som du gerne vil opnå?• Hvilke uddannelser tænker du, at du vil søge ind på efter HF-INKLUSION?• Hvis du skal fortælle din historie om dit forløb på HF INKLUSION, hvordan ville den så lyde? <ul style="list-style-type: none">• Hvordan har du oplevet, at samarbejdet med din kommune har været, hvis du har haft nogle oplevelser med dette?• Hvad har kommunen været god til, og hvad kunne den blive bedre til?• Oplevede du, at der blev lyttet til dig, og at du blev taget alvorligt, de gange, som du har været til møde med kommunen?
--	---

Bilag2: Interviewguide og diskussionspunkter til fokusgruppeinterview med mentorerne

Information

- Forskningsprojektet handler om, hvordan kursisterne på HF INKLUSION PÅ KVUC oplever deres møde med uddannelsessystemet, og hvordan de pædagogiske og læringsmæssige tiltag på KVUC kan være med til at fremme deres deltagelsesmuligheder i samfundet i forhold til uddannelse, arbejdsmarked, mm.

Introduktionsrunde:

- Alle præsenterer sig selv kort (navn, alder, uddannelsesbaggrund etc.)

Fokusgruppeinterviewet vil handle om:

- Jeres refleksioner omkring de pædagogiske og læringsmæssige tiltag, som foretages på KVUC, den daglige praksis og hvorledes I er med til at fremme kursisternes deltagelsesmuligheder i samfundet i forhold til uddannelse, arbejdsmarked, sociale relationer etc.

Hvad skal der ske idag?

- Det er jer, som skal have en dialog og diskutere forskellige tematikker med hinanden.
- Jeg har fire til fem overordnede tematikker, som jeg giver jer et ad gangen, som I kan snakke om.
- I styrer selv diskussionen og dialogen, hvis dialogen og diskussionen kører af sporet, I løber tør for ting at snakke om. Så sker der det, at en fra gruppen må løset det, ellers skal jeg nok komme på banen.
- Jeg er interesseret i jeres oplevelser, fortællinger, refleksioner og erfaringer ikke bare jeres holdninger.
- All oplevelse og erfaringer er lige vigtige.
- Alle udtalelser er lige rigtige – der er ikke rigtige og forkerte svar.

Spørgsmål og tematikker

Først diskussionsrunde

1. Start-spørgsmål: Hvad forstår I ved HF-INKLUSION som projekt, og hvad optager jer mest i forbindelse med dette for tiden? (Individuelle refleksioner i 2 min. sumøvelse. Derefter dialog og diskussion i plenum ca. 10 min.)
2. Start-spørgsmål: Kan I give nogle eksempler på, hvilke erfaringer kursisterne bringer med fra deres tid før, at de starter på HF-INKLUSION i forhold til deres tid i det ordinære uddannelsessystem, og hvordan kan I hjælpe dem videre, hvis de har udfordringer med i

bagagen? (2-3 min.s refleksion og summen. Derefter dialog og diskussion i plenum, ca. 12-15 min.)

Anden Runde

1. Startsspørgsmål: Hvilket menneskesyn bygger I jeres praktiske arbejde på?, og Hvad kan I som studentermedhjælpere byde ind med i forbindelse med det tre årrige forløb på HF-INKLUSION? (2-3 min.s summen. Derefter dialog og diskussion i ca. 12-15 min.).

2. Starsspørgsmål: Hvad oplever I, at kursisterne får ud af samarbejdet med jer?

(2 min.s Summen. Derefter dialog og diskussion i ca.10 min.)

3. Startsspørgsmål: Hvordan tror I at fremtiden ser ud for HF-INKLUSION, Hvad er I gode til og hvad kan I blive bedre til?

(2 min.s Summen. Derefter Dialog og diskussion. I ca. 8-10 min.).

Bilag 3: Interviewguide og diskussionspunkter til fokusgruppeinterview med lærerne

Information

- Forskningsprojektet handler om, hvordan kursisterne på HF INKLUSION PÅ KVUC oplever deres møde med uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet, og hvordan de pædagogiske og læringsmæssige tiltag på KVUC kan være med til at fremme deres deltagelsesmuligheder i samfundet i forhold til uddannelse, arbejdsmarked, mm.

Introduktionsrunde:

- Alle præsenterer sig selv kort (navn, alder, uddannelsesbaggrund etc.)

Fokusgruppeinterviewet vil handle om:

- Jeres refleksioner omkring, hvordan I har oplevet at kursisternes tidligere erfaringer i deres møde med uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet har spillet ind i forhold til den hverdag, som de møder på HF INKLUSION.
- Jeres refleksioner omkring de pædagogiske og læringsmæssige tiltag, som foretages på KVUC, den daglige praksis og hvorledes I er med til at fremme kursisternes deltagelsesmuligheder i samfundet i forhold til uddannelse, arbejdsmarked, sociale relationer etc.

Hvad skal der ske idag?

- Det er jer, som skal have en dialog og diskutere forskellige tematikker med hinanden.
- Jeg har fire til fem overordnede tematikker, som jeg giver jer et ad gangen, som I kan snakke om.

- I styrer selv diskussionen og dialogen, hvis dialogen og diskussionen kører af sporet, I løber tør for ting at snakke om. Så sker der det, at en fra gruppen må løse det, ellers skal jeg nok komme på banen.
- Jeg er interesseret i jeres oplevelser, fortællinger, refleksioner og erfaringer ikke bare jeres holdninger.
- All oplevelse og erfaringer er lige vigtige.
- Alle udtalelser er lige rigtige – der er ikke rigtige og forkerte svar.

Spørgsmål og tematikker

Først diskussionsrunde

1. Start-spørgsmål: Hvad forstår I ved HF-INKLUSION som projekt, og hvad optager jer mest i forbindelse med dette for tiden? (Individuelle refleksioner i 5 min. sumøvelse. Derefter dialog og diskussion i plenum i ca. 10 til 12 min.)
2. Start-spørgsmål: Kan I give nogle eksempler på, hvilke erfaringer kursisterne bringer med fra deres tid før, at de starter på HF-INKLUSION i forhold til deres tid i det ordinære uddannelsessystem, og hvordan kan I hjælpe dem videre, hvis de har udfordringer med i bagagen? (2-3 min.s refleksion og summen. Derefter dialog og diskussion i plenum, ca. 12-15 min.)

Anden Runde

3. Startsspørgsmål: Hvilket menneskesyn bygger I jeres undervisningsforløb på?, og Hvad kan I som undervisere/lærere byde ind med i forbindelse med det tre årrige forløb på HF-INKLUSION? (2-3 min.s summen. Derefter dialog og diskussion i ca. 12-15 min.).
4. Starsspørgsmål: Hvad oplever I, at både at I får ud af forløbet, og hvad tænker I kursisterne får ud af undervsningsforløbet i det tre år, som de går på HF-INKLUSION i forhold til undervisningen og i forhold til den rolle I har som undervisere?
5. Startsspørgsmål: I den danske handicappolitik findes der nogle idealer, som skal sikre, at der finder en ligebehandling sted for borgere med handicaps. De 4 principper er ”Ligebehandlingsprincippet” som indebærer, at man anerkender at borgerne er forskellige, og at de har forskellige ressourcer og kompetencer, som de kan bidrage med og realisere. ”Kompensationspricippet”, som skal være med til at sikre, at borgeren får den nødvendige hjælp, så vedkommende kan få de samme deltagelsesmuligheder som andre borgere i samfundet. ”Solidaritetsprincippet”, som betyder, at ydelserne skal finansieres via skatter, så de ikke skal afhænge af den enkeltes disponible indkomst. ”Sektoransvarlighedsprincippet”, som betyder, at de forskellige hjælpeforanstaltninger, skal være fremkommelige for den enkelte. Tænker I over disse principper implicit og eksplicit i jeres daglige praksis? Og har I hørt om dem før? Og hvad tænker I om dem? (3-5 min.summeøvelse og diskussion i ca. 12-15 min.)(2-3 mins. Summen. Derefter dialog og diskussion i ca.12 -15 min.)

5. Startsspørgsmål: Hvordan tror I at fremtiden ser ud for HF-INKLUSION, Hvad er I som lærere at I er gode til, og hvad kan I blive bedre til?

(5 min.s Summen. Derefter Dialog og diskussion. I ca. 12-15 min.).

Bilag 4: Interviewguide til interview med studievejlederne

Interviewguide
<p>Introduktionen: Hvem er jeg, og hvorfor jeg er her. Interviewet omhandler jeres oplevelser, som ansatte på HF-INKLUSION i forhold til det konkrete arbejde, som udføres på stedet, og hvad I oplever, at kursisterne får ud af et være på HF-INKLUSION.</p> <p>Anonymitet: I kan få dæksnavne, hvis det ønskes.</p> <p>Optagelse: Interviewet vil blive optaget, så vi kan huske de vigtige pointer.</p> <p>Uddybning: Hvis jeg stiller nogle spørgsmål, som I ikke helt forstår, siger I bare til.</p> <p>Tid: Interviewet vil vare maksimum en time.</p>

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
<i>Baggrundsspørgsmål</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Præsenter dig selv; Hvad er din baggrund? Alder, uddannelse, arbejde, m.m.. • Hvilke arbejdsfunktioner og roller har I på HF-INKLUSION. • Hvor lang tid har I arbejdet her? • Hvordan vil du beskrive din rolle/ funktion på HF INKLUSION? • Hvad er din personlige motivation for at arbejde på HF-INKLUSION? • <u>Uddybning</u>
<i>Basis information</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvis I skulle præsentere HF-INKLUSION for en, som ikke kender det, hvordan ville I så præsentere det? • Hvad er det særlige ved HF-INKLUSION som projekt? • HF-INKLUSIONS formål; <u>Til Hvad, hvorfor og hvem?</u> • Hvad er formålet med HF-INKLUSION? • Hvem er målgruppen?

	<ul style="list-style-type: none"> • Arbejder I efter nogle bestemte normer og værdier? • Hvilket menneskesyn arbejder I ud fra?
<ul style="list-style-type: none"> • Kursisternes møde med det ordinære uddannelsessystem <p>Samarbejdet med kommunerne</p> <p>Koordinering og samarbejde med forskellige aktører?</p> <p>Kursisterne</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke oplevelser og erfaringer oplever I, at kursisterne har med i bagagen fra deres tid i det ordinære uddannelsessystem? • Hvilke udfordringer oplever I, at der er til stede i det ordinære uddannelsessystem? • Hvordan oplever I, at HF-INKLUSION adskiller sig fra det ordinære system? (Folkeskolen, gymnasiet mm.) • Hvordan oplever I, at samarbejdet med kommunerne fungerer? • Hvilke udfordringer kan man støde på i dette samarbejde? • Hvilke ting fungerer, og hvad kunne blive bedre i dette samarbejde? • Hvordan koordinerer I forskellige tiltag og aktiviteter sammen med de forskellige aktører, som er til stede på KVUC? • Hvilken rolle har I i samarbejdet? • Hvordan fungerer jeres samarbejde med mentorerne? • Hvilken rolle og betydning har mentorerne for arbejdet på HF-INKLUSION? • Hvordan er jeres samarbejde med lærerne, og hvilken betydning har de for arbejdet på HF-INKLUSION? • Hvordan er jeres samarbejde med ledelse og administration?, og hvilken betydning har de for arbejdet på HF-INKLUSION? • Hvad er jere rolle og funktion i forbindelse med arbejdet og samarbejdet med kursisterne? • Hvilken betydning oplever I, at I har for kursisterne i forhold til deres studieforbånd på HF INKLUSION? • Hvordan hjælper I konkret kursisterne i forhold til vejledning under deres studieforbånd? • Hvilke strategier forsøger I at give kursisterne ift. at håndtere deres

	<p>studieforløb? Og hvilke studieteknikker kan I give dem?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan hjælper I kursisterne i forhold til regler og guidning af dem under deres studieforløb? • Hvad oplever I, at kursisterne får ud af deres samarbejde med jer?
Fremtiden	<ul style="list-style-type: none"> • Hvad er I gode til i forhold jeres roller og funktioner på HF-INKLUSION?, og hvad kan I blive bedre til? • Hvordan tror I, at fremtiden ser ud for HF-INKLUSION?

Bilag 5: Interviewguide til interview med Studentermedhjælperne

Information

- Forskningsprojektet handler om, hvordan kursisterne på HF INKLUSION PÅ KVUC oplever deres møde med uddannelsessystemet, og hvordan de pædagogiske og læringsmæssige tiltag på KVUC kan være med til at fremme deres deltagelsesmuligheder i samfundet i forhold til uddannelse, arbejdsmarked, mm.

Introduktionsrunde:

- Alle præsenterer sig selv kort (navn, alder, uddannelsesbaggrund etc.)

Interviewet vil handle om:

- Jeres refleksioner omkring de pædagogiske og læringsmæssige tiltag, som foretages på KVUC, den daglige praksis og hvorledes I er med til at fremme kursisternes deltagelsesmuligheder i samfundet i forhold til uddannelse, arbejdsmarked, sociale relationer etc.

Hvad skal der ske idag?

- Det er jer, som skal have en dialog og diskutere forskellige tematikker med hinanden.
- Jeg har fire til fem overordnede tematikker, som jeg giver jer et ad gangen, som I kan snakke om.
- I styrer selv diskussionen og dialogen, hvis dialogen og diskussionen kører af sporet, I løber tør for ting at snakke om. Så sker der det, at en fra gruppen må løse det, ellers skal jeg nok komme på banen.
- Jeg er interesseret i jeres oplevelser, fortællinger, refleksioner og erfaringer ikke bare jeres holdninger.
- All oplevelse og erfaringer er lige vigtige.
- Alle udtalelser er lige rigtige – der er ikke rigtige og forkerte svar.

Spørgsmål og tematikker

Først diskussionsrunde

1. Start-spørgsmål: Hvad forstår I ved HF-INKLUSION som projekt, og hvad optager jer mest i forbindelse med dette for tiden? (Individuelle refleksioner i 2 min. sumøvelse. Derefter dialog og diskussion i plenum ca. 10 min.)

Anden Runde

1. Startsspørgsmål: Hvilket menneskesyn bygger I jeres praktiske arbejde på?, og Hvad kan I som studentermedhjælpere byde ind med i forbindelse med det tre årige forløb på HF-INKLUSION? (2-3 min.s summen. Derefter dialog og diskussion i ca. 12-15 min.).

2. Starsspørgsmål: Hvad oplever I, at kursisterne får ud af samarbejdet med jer?

(2 min.s Summen. Derefter dialog og diskussion i ca.10 min.)

3. Startsspørgsmål: Hvordan tror I at fremtiden ser ud for HF-INKLUSION, Hvad er I gode til og hvad kan I blive bedre til?

(2 min.s Summen. Derefter Dialog og diskussion. I ca. 8-10 min.).

Bilag 6: Interviewguide til interview med lærer

Interviewguide
<p>Introduktionen: Hvem er jeg, og hvorfor jeg er her. Interviewet omhandler dine oplevelser, som ansat på HF-INKLUSION i forhold til det konkrete arbejde, som udføres på stedet, og hvad I oplever, at kursisterne får ud af et være på HF-INKLUSION.</p> <p>Anonymitet: I kan få dæknavnene, hvis det ønskes.</p> <p>Optagelse: Interviewet vil blive optaget, så vi kan huske de vigtige pointer.</p> <p>Uddybning: Hvis jeg stiller nogle spørgsmål, som di ikke helt forstår, siger di bare til.</p> <p>Tid: Interviewet vil vare maksimum halv time.</p>

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
<i>Baggrundsspørgsmål</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Præsenter dig selv; Hvad er din baggrund? Alder, uddannelse, arbejde, m.m.. • Hvilke arbejdsfunktioner og roller har du på HF-INKLUSION og KVUC? • Hvor lang tid har du arbejdet her? • Hvad er din personlige motivation for at arbejde på HF-INKLUSION? • <u>Uddybning</u>
<i>Basis information</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvis du skulle præsentere HF-INKLUSION for en, som ikke kender det, hvordan ville du så præsentere det? • Hvad er det særlige ved HF-INKLUSION som projekt? • Arbejder du efter nogle bestemte normer og værdier? • Hvilket menneskesyn arbejder du ud fra?
<ul style="list-style-type: none"> • Kursisternes møde med det ordinære 	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke oplevelser og erfaringer oplever du, at kursisterne har med i bagagen fra deres tid i det ordinære uddannelsessystem?

<p>uddannelsessystem</p> <p>Dagligdagen og arbejdet</p> <p>Kursisterne</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke udfordringer oplever du, at der er til stede i det ordinære uddannelsessystem? • Hvordan oplever, du at HF-INKLUSION adskiller sig fra det ordinære system? (Folkeskolen, gymnasiet mm.) • Hvad oplever du, som underviser, at du kan byde ind med ift. den undervisning, som kursisterne modtager? • Arbejder du ud fra et bestemt menneskesyn? • Hvad oplever du som underviser, at kursisterne får ud af den undervisning, som du giver dem? • Arbejder du efter en bestemt pædagogisk tilgang? • Hvad oplever du, at kursisterne får ud af deres forløb på HF-INKLUSION? • Hvilke udfordringer tænker du, at kursisterne kan møde i deres videre færd gennem uddannelsessystemet?
<p>Fremtiden</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvad er du, at I er gode til iforhold på HF-INKLUSION?, og hvad kan I blive bedre til? • Hvordan tror du, at fremtiden ser ud for HF-INKLUSION? Og KVUC?