

Man er bare Palle alene i verden

**Et sociologisk studie om ensomhed, mistillidens lænker
& nødvendighedens pædagogik**

Af Katrine Marie Fleischer Vinther

Aalborg Universitet

Sociologiuddannelsen 2020

10. Semester

Vejleder: Anders Petersen

165.678 anslag

Forord

Jeg vil gerne benytte mit forord til at takke de personer, som på forskellig vis har muliggjort mit speciale. Først og fremmest skal der lyde en kæmpe tak til de modige elever på Dybbøl efterskole, som har fortalt åbent om deres oplevelser med ensomhed og delt deres tanker og følelser med mig. Mange tak til Hanne Clausen, Betina Kapke og Thomas Lauenstein for at vise interesse i mit speciale og bidrage med en uundværlig faglig indsigt i efterskolens sociale praksis. Dernæst skal der også lyde et stort tak til Foreningsfællesskabet Ligeværd for at introducere mig til feltet og for at være gavmilde med både faglig sparring og interesse i min faglighed. Tak til min kære familie for omsorg og opbakning gennem hele uddannelsen. Sidst men ikke mindst vil jeg takke min vejleder, Anders Petersen, for kyndig vejledning og opmuntrende ord i en tid som mest af alt krævede fleksibilitet og omstillingsparathed. Det har været en fornøjelse at kunne sparre med dig.

God læselyst.

"Når jeg spørger til optagelsessamtalen: Hvorfor vil du gerne på efterskole? Så er 90 procent af svarene: Jeg vil gerne have nogle venner. Det er for langt de fleste simpelthen det, der er målet med at komme. Man vil gerne have nogle nye venner eller.. Bare nogle venner."

Thomas, Pædagogisk afdelingsleder på Dybbøl efterskole



Summary

This master thesis in sociology is motivated by the high prevalence of loneliness amongst students with special educational needs (SEN). With the application of a qualitative case study of a boarding school for students with SEN, the study aims to explore how the students experience loneliness and how the students and the school staff handle loneliness.

By using Skype as a research tool I conducted three semi-structured interviews with two teachers and the pedagogical head of the department. A focus group interview with five students was conducted at the school. The investigation was conducted with the use of methodological situationism and symbolic interactionism, which created attention towards the social interactions and situations, that the students and staff applied meaning to. By using the logic of Herbert Blumers sensitizing concepts I used the theoretical frame as guidance in forming the interview guides as well as in the analysis. Robert S. Weiss distinction between social and emotional loneliness along with Linda A. Wood's perspective on loneliness as failed intersubjectivity contributes to the understanding and conceptualization of loneliness. I apply Aksel Tjoras constructivist-interactionistic perspective on community and Zygmunt Bauman's understanding of the terms of community. To gain close knowledge of the inclusion- and exclusion mechanism I apply Richard Jenkins understanding of group identification and categorization along with Erving Goffman's theory of stigma. I as well discuss the results in the light of Axel Honneths theory of recognition.

The study showed that the students experience loneliness as a result of a distinctly normative practice of social exclusion, bullying and failed intersubjectivity with their peers in the Danish primary school. I interpret that as a result of social defeat, stigmatisation and lack of recognition, the students are placed in what I characterize as *the chains of distrust*. These chains are loosened when the students are enrolled in what I name *the pedagogy of necessity* at the boarding school and through the achievement of meaningful social relations with other SEN students. The pedagogy of necessity consists of strategies, which acknowledges the students feelings and teaches the students how to engage in a community. This facilitates that many of the students attains a feeling of community and social belonging for the first time. However, the students also engage in so-called passing strategies, where they avoid the potential association with those students who are perceived as lonely. Furthermore, I advocate that future research draws attention to structural discrimination. I also claim that further attention should be paid to the complexities of the social and educational practices on boarding schools that enables communities and reduces loneliness for students with SEN.

Indholdsfortegnelse

Indledning	5
1. Ensomhed og fællesskab i institutionelle rammer	6
2. Forskningsfeltet	9
3. Forskningsdesign og metodologi	13
3.1 <i>Dybbøl efterskole som case</i>	13
3.2 <i>Metodologisk situationisme og symbolsk interaktionisme</i>	15
4. Det teoretiske fundament	17
4.1 <i>Ensomhed</i>	17
4.2 <i>Sociale fællesskaber</i>	18
4.3 <i>Gruppeidentifikation, kategorisering og stigmatisering</i>	20
5. Metodiske valg og refleksioner	22
5.1 <i>Fokusgruppeinterviewet med eleverne</i>	22
5.2 <i>Skype interviewene med fagpersonerne</i>	25
5.3 <i>Etiske overvejelser</i>	28
5.4 <i>Pålidelighed og gyldighed</i>	30
5.5 <i>Anvendelighed og generaliserbarhed</i>	31
6. Analysestrategi	33
6.1 <i>Transskribering og indledende tematisering</i>	33
6.2 <i>Den kreative proces som analytisk tilgang</i>	33
7. Analyse	35
7.1 <i>Bruddet på den ontologiske sikkerhed</i>	35
7.2 <i>Ensomhedens emotionelle alenehed</i>	36
7.3 <i>Palle alene i verden eller den grimme ælling?</i>	38
7.4 <i>Ensomheden er virkelig i dens konsekvenser</i>	40
Delkonklusion: Ensomhedens emotionelle alenehed & mistillidens lænker	42
7.5 <i>Mødet med fællesskabet</i>	43
7.6 <i>At snuble ind i fællesskabet</i>	45
7.7 <i>Nødvendighedens pædagogik</i>	47
7.8 <i>Mødet med andre elever med særlige behov</i>	49
Delkonklusion: Mødet med fællesskabet & nødvendighedens pædagogik	52
7.9 <i>Enshedsbaserede praksisser</i>	53
7.10 <i>At gruppere og passere</i>	55
7.11 <i>Stigmatiseringen og ensomheden er ikke glemt</i>	57
Delkonklusion: Enshedsbaserede praksisser	59
8. Diskussion	60
9. Konklusion	63
10. Perspektivering	66
Litteraturliste	68

Indledning

Ensomhed er en ubehagelig følelse, der opstår, når ens sociale relationer ikke opfylder ens sociale behov. Der forekommer i dag mange bestræbelser på at skabe viden om ensomhed, og hvorledes sociale fællesskaber kan mindske følelsen. Social eksklusion er en mekanisme, som ofte leder til ensomhed, hvilket måske er årsagen til, at idealet om det inkluderende fællesskab nyder særlig opmærksomhed i dag. Særligt folkeskolen er blevet omtalt som fællesskabets skole, selvom idealet om inklusion er en omstridt debat. Til trods for fællesskabsoptimismen findes der nemlig fortsat elever med særlige behov, som ikke føler, at de har været socialt integrerede i folkeskolens fællesskaber. Indledningsvist vil jeg give ordet til en af fagpersonerne, der har været behjælpelig med at give en forståelse af denne målgruppe, deres særlige behov og deres udfordringer, når de møder fællesskabet på efterskolen:

“.. noget af det vi jo hører rigtig ofte, det er, at der er enormt mange af vores elever, der har følt sig mobbet gennem deres skoletid. Så det har på mange måder påvirket, at de i perioder har følt sig ensomme. Så er der også mange af dem, der nævner det her med at have en diagnose og føle sig anderledes. Der er mange, der i deres undervisning har haft det svært, fordi de har følt, at de ikke kunne følge med og sådan noget. Det sætter dem ud på et sidespor og giver forskellige ensomhedsfølelser. Ja.. I det hele taget det her med at være uden for fællesskabet i klassen eller på skolen i det hele taget. Følt, at man har været en, der har været mere til besvær, end at man har været en del af fællesskabet”

Hanne, lærer på Dybbøl efterskole

Som Hannes beskrivelse indikerer, har en stor andel af eleverne oplevet at være ensomme, inden de starter på efterskolen. De bærer derfor ofte rundt på noget følelsesmæssigt bagage, som må pakkes ud og sorteres i, når de starter på efterskolen. På skolen får de mulighed for at indgå i fællesskaber, opnå betydningsfulde sociale relationer og blive i stand til at spejle sig i andre unge med særlige behov, hvormed ensomheden mindskes. Et efterskoleår på en specialefterskole kan være af stor betydning for en elev med særlige behov, der tidligere har været i underskud af venner. I dette studie vil jeg således undersøge, hvordan ensomheden opleves af elever med særlige behov, og hvordan den sociale og pædagogiske praksis på efterskolen er i stand til at bringe dem ud af ensomhed og ind i sociale fællesskaber.

1. Ensomhed og fællesskab i institutionelle rammer

Optakt til en problemformulering

I Danmark er institutionalisering en almen socialiseringsform, som har afgørende betydning for børn og unges sociale liv. De institutionelle praksisser skaber i høj grad rammerne for sociale fællesskaber og sociale udviklingsmuligheder blandt børn og unge. Folkeskolen spiller ofte en central rolle i de politiske diskussioner, når det drejer sig om at sikre centrale værdier og bedst mulige fremtidsudsigter. I 2012 vedtog Folketinget en lovændring om øget inklusion i den danske folkeskole. Flere elever med særlige behov skulle inkluderes i folkeskolens almindelige klasser, samtidig med at deres og de andre elevers faglige resultater skulle forbedres, og en høj trivsel skulle sikres (Csonka 2016:7). I en rapport fra forskningsprojektet under navnet 'Inklusionspanelet', der har fulgt omstillingen til øget inklusion, påpeger de, hvorledes det at være en aktiv deltager i læringsfællesskabet og det sociale fællesskab på skolen og i klassen, er vigtigt for at fremme elevernes læring og øge deres trivsel i skolen. De konkluderer, at elever med særlige behov¹ udviser mindre engagement, trivsel og deltagelse end andre elever i folkeskolens almene klasser (Rangvid 2016:90). De har desuden undersøgt, hvordan klassekammeraterne til elever med særlige behov oplever inklusion. Når det handler om, at være inden for eller uden for klassefællesskabet, er det i elevernes øjne ikke nok at se udelukkende på elever med særlige behov, men derimod på inklusion som gældende for alle. Forskerne peger dermed på, at 'anderledeshed' i elevernes øjne har forskellige former (Henze-Pedersen 2016:103). Det fremgår, at det i høj grad er oplevelsen af at ligne hinanden, der er afgørende for, hvorvidt en elev kan være eller blive en del af klassens fællesskab. Venskaber skabes således ud fra præmissen om enshed, hvortil forskerne påpeger: "*Disse enshedsbaserede sociale fællesskaber er kendte fra tidligere forskning om børn, unge og venskaber – også på skolefeltet*" (Henze-Pedersen 2016:108). De interviewede klassekammerater nævner sjældent decideret mobning af elever, der ikke ligner de andre, men giver samtidigt udtryk for, at de sjældent aktivt opsøger de elever, som de opfatter som anderledes. Forskerne mener derfor, at elevernes sociale fællesskaber er præget af passiv eksklusion frem for aktiv inklusion (Henze-Pedersen 2016:109). De fremhæver desuden, at elevernes enshedsfokuserede praksis ikke bare er noget, der skaber inklusions- og eksklusionsbarrierer, men er en underliggende logik i danske institutioner for børn, hvorfor de appellerer til at arbejde med en 'institutionel åbenhed' om børns forskellighed (Henze-Pedersen 2016:111).

¹Den brede gruppe af elever med særlige behov, indbefatter elever, der er tilbageført fra et specialundervisningstilbud til almenområdet, elever, der vedvarende modtager støtte i undervisningen, elever med socio-emotionelle adfærdsvanskeligheder samt elever med en psykiatrisk diagnose (Henze-Pedersen 2016:111).

I 2019 udgav Statens Institut for Folkesundhed rapporten 'Trivsel på Trods', hvori der forekommer resultater om hverdagslivet for elever med mentale diagnoser². Diagnoserne som er inkluderet i undersøgelsen er ADHD, ADD, angst, autisme, Aspergers syndrom, depression, OCD, ordblindhed, spiseforstyrrelse, stammen samt anden psykisk diagnose, hvormed gruppen således repræsenterer elever med faglige, sociale og psykiske udfordringer (Lund et al. 2019:20). De konkluderede, at flere elever med en diagnose i grundskolens 5-6. klasse ofte føler sig ensomme sammenlignet med deres jævnaldrende uden diagnoser (Lund et al 2019:16). Færre elever med en diagnose oplever desuden, at det er rart at være i skolen, at deres lærere tager hensyn til dem, og at de andre elever accepterer dem, som de er (Lund et al 2019:6). Desuden konkluderede de, at færre elever med en diagnose i 7-10. klasse har høje sociale kompetencer, flere er ofte ensomme, færre oplever sig selv som en del af fællesskabet og færre synes, at det er nemt at få nye venner sammenlignet med deres jævnaldrende uden diagnoser (Lund et al 2019:7-8). Der kan altså anskues en tendens til, at elever med faglige, sociale og psykiske udfordringer tenderer til at føle sig mere ensomme og mindre socialt accepterede end deres jævnaldrende, hvilket kan problematiseres ud fra folkeskolens fokus på generel optimering og inklusion af elever med særlige behov.

Ofte er specialefterskoler det bindeled, der muliggør at unge med særlige behov bliver en del af sociale fællesskaber, bliver bragt ud af ensomheden og træner deres sociale kompetencer, således at de forbedrer deres fremtidsmuligheder. Som inklusionsforskeren Christian Quvang har nævnt, kan det særlige praksisfællesskab som en specialefterskole udgør, give mulighed for at opleve succes af både social og faglig karakter. Oplevelsen af 'bare' at være ligesom de andre, kan ifølge Quvang få afgørende betydning (Quvang 2008:51). Ligesom de almene efterskoler er specialefterskolerne kostskoler, som tilbyder undervisning og samvær for unge i alderen 14-18 år. Specialefterskolerne henvender sig mere konkret til målgruppen af elever, der har særlige behov såsom generelle eller specifikke indlæringsvanskeligheder samt elever med forskellige udviklingsforstyrrelser (Eggert & Madsen 2018:4). Specialefterskoler udgør yderligere en interessant institutionel kontekst, da eleverne er i en periode i deres liv, der kan karakteriseres som overgangen fra barndommen til ungdommen. Ensomhedsforskeren Mathias Lasgaard har påpeget, at unge, der isoleres fra mulighederne for at opleve samhørighed med andre, vil forme deres identitet udenfor fællesskabet og i værste fald vil den unge se sig selv som 'den ensomme', der er uden for, fravalgt og forkert (Lasgaard 2010:206). Adgangen til fællesskaber er således afgørende for unges udvikling, da unge spejler sig i andre unge og lærer sig selv at kende gennem fællesskaber. I dette studie rettes opmærksomheden derfor mod den sociale praksis på en specialefterskole, og hvorledes denne praksis har indflydelse på elevernes oplevelser af

²Benævnes herefter 'diagnoser'

ensomhed. Alle mennesker har sociale behov, og det er derfor relevant at tildele opmærksomhed til de sociale mekanismer, der modvirker eller muliggør, at elever med særlige behov bliver en del af fællesskaber. Specialets problemformulering er altså formet ud fra den institutionelle kontekst på en specialefterskole og lyder således:

Hvordan opleves ensomhed af elever med særlige behov på en specialefterskole, og hvordan håndteres ensomheden af eleverne og fagpersonerne på skolen?

I besvarelsen af problemformuleringen tages der udgangspunkt i konkrete sammenhænge, hvor håndteringen af ensomhed har en stor andel i den sociale praksis på en specialefterskole, mens der også rettes opmærksomhed mod måden, hvorpå oplevelser med ensomhed kommer til udtryk. Som ungdomspsykologen Ida Koch har påpeget, bærer unge deres ensomhed på mangfoldige måder, men fælles for mange af dem er, at de ikke har erfaring med og derfor ikke tillid til, at andre vil dem noget godt og er oprigtigt interesserede i dem, hvilket har afgørende konsekvenser for deres evner til at skabe sociale relationer (Koch 2014:88-89). Der vil derfor også tildeles opmærksomhed til hvilke sociale erfaringer, som eleverne forbinder ensomheden til, og hvilken betydning disse oplevelser har for elevernes evner til at indgå i sociale fællesskaber på skolen. Studiets sociologiske relevans omhandler altså de sociale processer indenfor institutionelle rammer, der er i stand til at skabe ensomhed og fællesskab for elever med særlige behov.

2. Forskningsfeltet

Elever med særlige uddannelsesmæssige behov er en paraplybetegnelse, som omfatter elever med en lang række funktionsnedsættelser i relation til indlæringsevner. I litteraturen benævnes eleverne som en samlet gruppe i termerne special educational needs (SEN) eller special educational needs and disabilities (SEND) og vil i specialet blive benævnt under betegnelsen; elever med særlige behov.³ Eleverne kan have udfordringer, som spænder fra milde indlæringsforstyrrelser til mere dybe kognitive svækkelser. De har således varierende kombinationer af udfordringer ved deltagelse i uddannelse. Frem for at identificere begrænsninger, diagnoser og handicaps retter betegnelsen sig mod de støttebehov, der kræver tidlig intervention og specialundervisning (Margalit & Raskind 2013:55). Over de seneste årtier er der på verdensplan forekommet politiske tiltag på uddannelsesområdet omhandlende inklusion af elever med særlige behov. Forskningen i netop disse elevers ensomhed, relationer til jævnaldrende og deltagelse i sociale fællesskaber bærer derfor i høj grad præg af ønsket om at vurdere, hvordan de klarer sig i sammenligning med deres jævnaldrende uden særlige behov. I afsnittet gives således et indblik i forekomsten af ensomhed, sociale relationer og mobning for elever med særlige behov i grundskolen ud fra internationale undersøgelser. Dernæst gives et indblik i, hvordan elever med særlige behov i Danmark klarer sig socialt, når de tager på efterskole eller STU. Afslutningsvist gives en beskrivelse af, hvilken vidensproduktion specialet tilsigter at bidrage med til forskningsfeltet.

2.1 Ensomhed, sociale relationer og mobning i grundskolen

Undersøgelser, der har til formål at sammenligne elever med særlige behov med deres jævnaldrende, omhandler accept fra jævnaldrende, den sociale status hos elever med særlige behov og forskelle i forekomst af ensomhed. Flere internationale studier har fundet at elever med særlige behov oftere er ensomme og mindre socialt accepterede af jævnaldrende (Schwab 2015; Schwab et al. 2015; Tekinarslan & Kucuker 2013; Eboli & Corsano 2017).

Et hollandsk studie med fokus på elever med adfærdsvanskeligheder, der er fuldt inkluderet i almenklasser, har konkluderet, at eleverne med adfærdsvanskeligheder sammenlignet med deres klassekammerater var mindre socialt inkluderet, og omtrent halvdelen af lærerne tenderede endvidere til at have et for positivt perspektiv på deres sociale position. De påpegede,

³I litteraturgennemgangen er forskningsfund for elever med fysiske funktionsnedsættelser fravalgt, da disse elever med særlige behov ikke er en del af målgruppen i undersøgelsen.

hvorledes dette er opmærksomhedskrævende, da mangel på inklusion kan resultere i negativ selvopfattelse og ensomhedsfølelse hos eleverne (de Monchy et al. 2004). Et norsk studie har fundet, at elever med indlæringsvanskeligheder også tenderer til at være mindre accepteret af deres klassekammerater og har en dårligere selvopfattelse. Analysen modbeviser endvidere studiets antagelse om, at elever med moderate indlæringsvanskeligheder i mindre grad er i stand til fuldt ud at forstå niveauet af klassekammeraternes accept. For disse elever var meningsfulde forhold til jævnaldrende lige så vigtige som alle elever med og uden særlige behov. Elever med moderate indlæringsvanskeligheder, som ikke er accepteret af deres klassekammerater, udvikler således en lav faglig og social selvopfattelse. De advarer derfor mod at undervurdere disse elevers behov for at blive accepteret og have venner blandt jævnaldrende (Pijl & Frostad 2010).

Studierne peger således på, at en høj grad af interesse i den sociale inklusion af og sociale status hos elever med særlige behov er nødvendig, da mangel på social accept og social integration kan lede til ensomhed. Den sociale støtte fra jævnaldrende og det at være socialt integreret i klassens fællesskab, har således en stor betydning for elever med særlige behov og ikke bør negligeres. Det kan dermed synes problematisk, at talrige undersøgelser har identificeret elever med særlige behov som en gruppe, der er i højrisiko for at engagere sig i og blive ofre for mobning (Frederickson & Furnham 2004; Savage 2005; Lindsay et al. 2008; McLaughlin et al. 2010; Andreou et al. 2015). Mobning⁴ i skoletiden anses desuden for at være et seriøst problem, som har langsigtede konsekvenser for børns psykosociale udvikling og trivsel (Storch et al. 2012; Andreou et al. 2005).

Forskningsresultaterne indikerer, at elever med særlige behov er en udsat gruppe, når det gælder skoleensomhed, mangel på social accept og integration samt mobning. Resultaterne kan betragtes for at være bekymrende, da det kan have konsekvenser for elevernes trivsel i deres videre skoleforløb og sociale liv. Populationsstudier har nemlig vist, at børn, der afvises og mangler venner i grundskolen, er mere tilbøjelige til at være ensomme i ungdommen (Pedersen et al. 2017).

⁴I gennem de sidste 15-20 år har mobbeforskningen på grundskoleområdet i Skandinavien og Australien suppleret den hidtidige internationale viden med resultater, der omhandler mobningens sociale dimension. Resultaterne betegnes som sociokulturelle forståelser af mobning, og beskrives i en kort og kondenseret version som: 1. En social gruppedynamik, 2. noget der ikke findes i alle grupper og fællesskaber, 3. et kontekstsensitivt fænomen, der kan fremmes eller hæmmes af omgivelserne. 4. en ekstrem form for eksklusion, hvor der ikke gives adgang til det dominerende fællesskab (Hansen & Nielsen 2020:10). Nærværende speciale opererer med den sociokulturelle forståelse.

2.2 Ensomhed og sociale relationer på efterskole og STU

I rapporten 'Trivsel på Trods' af Statens Institut for Folkesundhed blev det i 2019 påvist, at flere elever med mentale diagnoser⁵ på efterskoler føler sig ensomme, langt færre har høje sociale kompetencer og flere føler sig anderledes end deres jævnaldrende. Andelen, der har en fortrolig ven, er den samme som for elever uden diagnose, men færre synes, at de har en ven, de kan dele sorger og glæder med, og flere ville ønske, at deres venner spurgte mere ind til, hvordan de har det (Lund et al. 2019:9-10). I Leo Komischke-Konnerups Phd. afhandling er elevernes møde med en specialefterskole, blevet beskrevet gennem metaforen om at 'slå sig på fællesskabet' i form af at blive overmodige, dominerende eller skuffede, stille og kede af det, mens nogle af de elever, som tidligere selv har været udsat for mobning, begynder at mobbe andre elever. Det fremgår, at eleverne kan være socialt uerfarne og uøvede i mødet med skolens fælles liv, hvorfor en stor opmærksomhed er rettet mod mobning på skolen (Komischke-Konnerup 2018:273). Center for Ungdomsforskning har tidligere undersøgt unge ordblindes oplevelse af deres ophold på en ordblindeefterskole. Her påviste de, at andelen der følte sig ensomme faldt fra op mod halvdelen i starten af skoleåret til 10 pct. efter endt efterskoleophold. De peger på, at en del af dem for første gang oplever at være en del af et fællesskab og have venner, samt at denne oplevelse giver dem mere tro på, at de fremover vil have venner og kunne indgå i sociale sammenhænge (Juul et al. 2013:119). Omkring halvdelen af eleverne tilkendegiver endvidere, at de er blevet mobbet i grundskolen, og omkring halvdelen heraf mener, at mobningen havde relation til deres ordblindhed (Juul et al. 2013:18). En STU⁶ evaluering fra 2017 viste, at ensomhed er en udbredt problematik blandt eleverne, samt at unge på STU er mere ensomme end unge i befolkningen i øvrigt, mens ensomheden var mindre under selve forløbet end efter (Epinion 2017:14). Evalueringen viste dog også, at eleverne oplevede et ungdomsliv med venner, fest og i nogle tilfælde kærester, hvilket i høj grad var gældende for STU-institutionerne med bo-del, hvor eleverne også tilbringer deres fritid sammen (Epinion 2017:52).

Forskningsresultaterne peger således på, at elever med særlige behov også er en udsat gruppe i en national sammenhæng og kan være udfordrede i mødet med fællesskabet, når de starter på et skoleforløb efter grundskolen. Der forekommer endvidere tendenser til, at et skoleforløb med andre unge, der også har særlige behov, kan skabe mulighed for oplevelsen af at have et ungdomsliv, blive en del af sociale fællesskaber og mindske følelsen af ensomhed.

⁵Diagnoserne som er inkluderet i undersøgelsen er ADHD, ADD, angst, autisme, Aspergers syndrom, depression, OCD, ordblindhed, spiseforstyrrelse, stammen samt anden psykisk diagnose (Lund et al. 2019:20).

⁶Særligt tilrettelagt ungdomsuddannelse

2.3 Specialets videnskabelige bidrag

Forskningen i ensomhed hos elever med særlige behov fokuserer i høj grad på, hvorvidt forekomsten af deres ensomhed, sociale status og sociale inklusion adskiller sig fra deres jævnaldrende uden særlige behov. Studierne udføres primært i folkeskolens klasser, hvori elever med særlige behov er inkluderet og indebærer en udpræget tendens til at være baseret på et kvantitativt datagrundlag, hvormed de konkrete oplevelser, eleverne har, ikke bliver tildelt stor opmærksomhed. Der forekommer endvidere ikke en dybdegående indsigt i, hvordan ensomheden i tidligere skoleforløb opleves af elever med særlige behov, eller hvilken betydning den får for deres evner til at indgå i sociale relationer ved påbegyndelsen af et skoleforløb efter folkeskolen i form af efterskoleophold eller STU.

Specialet inkorporerer således en retrospektiv dimension, hvori der tages udgangspunkt i de oplevelser, som eleverne forbinder deres ensomhed med fra tidligere skoleforløb. Denne indsigt bidrager med en forståelse af elevernes sociale og følelsesmæssige erfaringer samt en forståelse af, hvilke udfordringer eleverne kan have, når de skal starte på specialefterskolen, hvor de skal skabe nye sociale relationer og indgå i fællesskaber. Frem for at have fokus på en specifik form for udfordring tages hele målgruppen af elever med særlige behov i betragtning, da studiet omhandler elever på en specialefterskole. Den kvalitative tilgang i studiet muliggør et dybdegående indblik i de sociale processer, der udspiller sig på efterskolen mellem elever og mellem elever og fagpersoner, som muliggør, at fællesskaber bliver skabt, og ensomheden mindskes. Yderligere muliggør elevernes egne udsagn om tidligere oplevelser med social eksklusion og beskrivelser af sociale normer i gruppefællesskaberne på efterskolen at kontekstualisere, hvorledes tendensen til enshedsbaserede inklusions- og eksklusionsmekanismer videreføres af danske elever.

3. Forskningsdesign og metodologi

I afsnittet vil mine refleksioner om Dybbøl efterskole som case blive præsenteret sammen med mine metodologiske og videnskabsteoretiske overvejelser. Derudover gives et indblik i anvendelsen af sensitiverende begreber og den abduktive tilgang.

3.1 Dybbøl efterskole som case

Som forskningsdesign er casestudiet særligt velegnet til at frembringe konkret, kontekstbunden viden, hvilket gør designet ideelt at anvende i lyset af projektets opmærksomhed mod den sociale praksis og institutionelle kontekst på en specialefterskole. Til trods for kritik af forskningsdesignets evne til generaliserbarhed, hævder Bent Flyvbjerg, at det ofte er muligt at generalisere på baggrund af en enkelt case og bidrage til den videnskabelige udvikling, da 'eksemplets magt' er stærkt undervurderet. Valget af specialets case er dermed foretaget ud fra en strategisk udvælgelse med udgangspunkt i en paradigmatisk case, da min opfattelse er, at casen har prototypisk værdi (Flyvbjerg 2015:473-475). Casen har netop et fokus på ensomhed, som er et aktuelt emne, men retter sig mod de institutionelle rammer på en specialefterskole, som ikke er blevet tildelt stor opmærksomhed forskningsmæssigt. Det er desuden forskningsmæssigt underbygget, at elever med særlige behov tenderer til oftere at opleve ensomhed end deres jævnaldrende, hvormed casen altså omhandler en udsat gruppe, men adskiller sig fra de typiske forskningsstrategier, som i høj grad er baseret på sammenligningsprocedurer i grundskolen. Da praksisfællesskabet på en specialefterskole muliggør succesoplevelser af både social og faglig karakter, har casen gode potentialer for at bidrage med viden om ensomhed, og hvordan den kan håndteres fra en overset vinkel forskningsmæssigt.

Ved mit besøg på Dybbøl efterskole bemærker jeg, at skolen strækker sig over et stort areal, hvilket har betydning for elevernes undervisningsmuligheder, samt måden de unge bor på og socialiserer. Skolen består af mange forskelligartede huse, og eleverne bor i bogrupper, som er placeret forskellige steder på skolen. Hver boggruppe har et fællesrum med en stor sofaplads, som både giver mulighed for at samle eleverne i små grupper, og at eleverne kan socialisere i deres fritid. Undervisningen foregår på niveaudelte hold, og derudover kan eleverne vælge mellem syv forskellige linjefag, hvilket giver mulighed for at afprøve interesser og få kompetencer indenfor et interessefelt. Eleverne beskrives således af læreren, Hanne:

“Det er jo en specialundervisnings efterskole med et bredt spektrum af elever. Nogle har generelle indlæringsvanskeligheder. Vi har også elever indenfor autismspektret og aspergere. Det kan også være unge med ADHD og ADD. Vi har også en del unge som ikke har nogen diagnose, men som bare har sociale vanskeligheder eller på anden måde har haft en svær skolegang. Det kan også være elever, som har oplevet enormt store tab og mistet forældre eller har været meget påvirket af en skilsmisse, som har gjort at de er kommet bagud i deres skolegang. Så det er unge mennesker med alverdens forskellige problematikker. Vi har 85 stykker af dem på skolen” (Hanne:33)

I hendes beskrivelse fremgår det altså, at det er en skole med en stor variation af elever med særlige behov. I skolens egen brochure beskrives den som en på mange måder helt almindelig efterskole, som har særlige vilkår. Elevernes faglige, sociale eller personlige udfordringer varierer, men fælles for dem er, at de har særlige behov, som fagpersonerne har blik for, mens det samtidigt kræves af eleverne, at de skal indgå i skolens fællesskab på fællesskabets betingelser. Fællesskabet på efterskolen beskrives som en del af hele skolens liv, praksis, undervisning, samvær og pædagogiske linje, som er indrettet efter det at være en efterskole. Dét at være en god kammerat skal tages meget bogstaveligt, hvorfor de henviser til, at det bedste skoleår for alle skabes, når man tænker lidt mere på andre og lidt mindre på sig selv. Den enkelte er noget for fællesskabet, og de påpeger derfor, at fællesskabet ikke ville være det samme uden dem. Det betyder også, at alle har plads i den demokratiske proces, hvor samtaler og udvekslingen af meninger er noget helt specielt (Bilag 1. S. 8-9). I undersøgelsen af, hvordan ensomhed opleves og håndteres af eleverne på efterskolen, vil der således blive tildelt stor opmærksomhed til fællesskabets betydning, og hvordan det kommer til udtryk hos eleverne såvel som hos fagpersonerne. Undersøgelsens forskningsdesign kan dermed også karakteriseres som et single-case, holistisk design, da studiet fokuserer på én case som en helhed, og interessen er, at belyse casen i al sin kompleksitet (Thisted 2011:207).

Studiet er altså rettet mod den sociale praksis, der udspiller sig på skolen og har betydning for håndteringen af ensomhed, hvor både elevernes og fagpersonernes oplevelser og erfaringer vil blive inddraget. Hvordan forståelsen af den sociale praksis tilnærmes, kræver et indblik i de metodologiske og videnskabsteoretiske overvejelser, hvilket beskrives i følgende afsnit.

3.2 Metodologisk situationisme og symbolsk interaktionisme

Med et fokus på den konkrete kontekst for oplevelsen af ensomhed og hvordan ensomheden håndteres, tildeles der stor opmærksomhed til de situationer og interaktioner, som eleverne tidligere har oplevet, og de der udspiller sig på specialefterskolen. Specialet udarbejdes derfor ud fra den metodologiske situationisme, hvor opfattelsen er, at *".. sociale fænomener altid skal forstås og studeres ud fra den konkrete kontekst eller situation, de udspiller sig i."* (Jacobsen 2010:367-368). Den ontologiske pointe er således, at enhver situation skal betragtes som særegen. Hertil følger en praktisk pointe, da det interessante ved samfundet indfanges ved at studere specifikke situationer, mens hensigten er at forstå og beskrive, hvorledes de sociale situationer er med til at forme såvel individuelle som strukturelle forhold. Gennem studiet på mikroniveau kan mere omfattende udviklinger på samfundsmæssigt niveau altså oversættes, hvormed den situationelle mikrokontekst danner grundlag for at kunne forstå strukturelle forholds konkrete udtryksmåder, mens situationerne på mikroniveau ligeledes er med til at forme samfundets strukturer (Jacobsen 2010:368). Yderligere findes der inspiration i den symbolske interaktionist Herbert Blumers pointe om, hvorledes interaktion skal opfattes som en formativ proces, hvormed det epistemologiske standpunkt i projektet er socialkonstruktivistisk (Jacobsen & Kristiansen 2013:148).

I udformningen af specialet tages der brug af Blumers præcisering af sensitiverende begreber, som i kontrast til definitive begreber *".. merely suggest directions along which to look."* (Blumer 1954:7). Sensitiverende begreber er dermed mere fleksible og giver mulighed for at have blik for den variation og uforudsigelighed, som kan udledes af menneskelig adfærd. Selve begrebet henleder således til empiriske ledetråde og vil blive anvendt i den abduktive tilgang i undersøgelsen:

"In the context of research, abduction refers to an inferential creative process of producing new hypotheses and theories based on surprising research evidence. A researcher is led away from old to new theoretical insights."

(Timmermans & Tavory 2012:170).

Begreberne vejleder således i den kreative proces, som bidrager med nye teoretiske forståelser. Begrebernes validitet kan tilgås ved med omhu at undersøge den empiriske virkelighed, som de forventes at kunne dække. De kan dermed testes, forbedres og raffineres (Blumer 1954:8). I den vejledende anvendelse af teoretiske begreber, må de sensitiverende begreber endvidere udvælges og tilpasses med omhu:

"Theory is of value in empirical science only to the extent to which it connects fruitfully with the empirical world. Concepts are the only means, and the only means of establishing such connection, for it is the concept that points to the empirical instances about which a theoretical proposal is made."

(Blumer 1954:4).

I udformningen af specialet vil de sensitiverende begreber altså spille en vejledende og orienterende rolle, mens de vil blive tilpasset ud fra den konkrete kontekst og deres relevans i undersøgelsen. På den måde sigtes der efter, at skabe mulighed for nye teoretiske idéer og forståelser ud fra den konkrete case; Dybbøl efterskole.

4. Det teoretiske fundament

Ensomhed begrebsliggøres i afsnittet ud fra Robert S. Weiss begreber om ensomhed og Linda A. Woods forståelse af ensomhed, og hvordan den kan tilnærmes. Fællesskab begrebsliggøres af Aksel Tjora og Zygmunt Baumans perspektiver på fællesskab til en nuancering af, hvordan fænomenerne kan forstås og adresseres. Derudover præsenteres Richard Jenkins begreber gruppeidentifikation og kategorisering samt Erving Goffmans teori om stigmatisering. Jenkins og Goffmans begreber skal bidrage med en forståelse af, hvilke sociale situationer og interaktioner der kan have indflydelse på følelsen af ensomhed eller følelsen af at være en del af et fællesskab. De teoretiske begreber i afsnittet vil alle blive anvendt som sensitiverende begreber.

4.1 Ensomhed

Indledningsvist må det præciseres, at der forekommer en forskel på ensomhed og alenehed til trods for, at disse begreber ofte anvendes synonymt. Begrebsforvirringen skyldes ofte antagelsen om, at ensomhed er synonymt med en reaktion på, at man er meget alene. Jeg anvender Lasgaards distinktion, hvor begrebet alenehed er det objektive forhold, at et menneske frivilligt eller ufrivilligt har få eller ingen sociale kontakter. Begrebet ensomhed betegner derimod en subjektiv og ubehagelig følelse (Lasgaard 2010:207-208).

Den tyske sociolog og ensomhedsforsker Robert S. Weiss beskriver ensomhed, som et resultat af uopfyldte sociale behov og mangel på intimitet i en persons sociale relationer (Weiss 1973:17). Han skelner desuden mellem emotionel ensomhed og social ensomhed, som værende relateret til forskellige mangler i sociale relationer. Emotionel ensomhed omhandler fraværet eller mangel på nære og intime relationer, mens social ensomhed er associeret med mangel på social integration i et socialt netværk (Weiss 1973:18-19). Weiss perspektiv bidrager således med en nuancering af, at ensomhed kan omhandle forskellige former for socialt afsavn, hvilket muliggør en bedre forståelse af elevernes oplevelser med ensomhed. Psykolog og ensomhedsforsker Linda A. Wood har argumenteret for at behandle ensomhed som en følelse i et konstruktivistisk perspektiv, hvori der tillægges en narrativ tilgang: *"The complexity of the social construction of loneliness can be captured within the narrative not only because the story can incorporate a label for the emotion, but also because it has content."* (Wood 1986:202). I hendes perspektiv kan der altså med fordel tildeles opmærksomhed til, hvordan den enkelte fortæller om sine oplevelser med ensomhed, hvormed essensen af følelsen er tilgængelig. Hendes beskrivelse af ensomhed omhandler den individuelle oplevelse af mislykket intersubjektivitet: *".. the perception that the*

degree or type of intersubjectivity is not appropriate for a particular relationship, and, further, that this perception is not shared” (Wood 1986:188). I Woods perspektiv rettes således en opmærksomhed mod den konkrete kontekst, som selve følelsen af ensomhed knyttes til og hvorledes individet konstruerer følelsen herudfra. Woods hævder endvidere, at følelsen af ensomhed er individuel, idet følelsen referer til en person, der er adskilt fra andre, mens oplevelsen af mislykket intersubjektivitet ikke deles med andre. Den er samtidigt social, fordi dét, personen er adskilt fra, er andre mennesker, mens følelsen er udledt af evnen til intersubjektivitet (Wood 1986:191). Woods perspektiv er således relevant at anvende, da det skaber en retning for, hvordan elevernes oplevelser med ensomhed kan tilgås, og hvordan deres ensomhed kan optræde i sociale situationer, hvori de oplever mislykket intersubjektivitet.

Ensomheden må altså adresseres ud fra de sociale situationer, som den er opstået af, hvor begrebsliggørelsen af social og emotionel ensomhed vil kunne bidrage med en nuancering af elevernes sociale afsavn. Efterfulgt af begrebsliggørelsen af ensomhed må individets mulighed for at tage del i sociale fællesskaber også introduceres. Fællesskaber bliver ofte omtalt som den sociale komponent, der er i stand til at hindre ensomhed, hvorfor det er essentielt at give et indblik i, hvordan fællesskaber kan forstås og hvilke betingelser, de står overfor i dag.

4.2 Sociale fællesskaber

Som den norske sociolog Aksel Tjora påpeger, lever fællesskabets normative antydning godt i dagligdags sproget, mens det også har stor analytisk potentiale i teoretisk og empirisk behandling (Tjora 2018:25). Med reference til Emilé Durkheims begreber, betragter han fællesskab som en social realitet og grundlaget for en kollektiv bevidsthed. Dermed er hans opfattelse, at fællesskab indebærer fælles moralske holdninger, samsvarende livssyn og en oplevelse af samstemthed og samhørighed i relation til tanker og praksisser, foruden at dette skal tages op til debat. Hans interesse i fællesskab omhandler særligt grænserne mellem hvem, der er inkluderet og ekskluderet i fællesskabet. Om følelser forbundet med fællesskab, udtrykker han:

“... vi merker om det finnes der eller ikke, dessuten om man er innenfor eller utenfor. Mennesker har en følelse av å være en del av et spesifikt fellesskap og sanser dette ikke bare som en individuell opplevelse, men knyttet til noe reelt og objektivt.”

(Tjora 2018:9-10).

Tjora indtager en konstruktivistisk-interaktionistisk position, som tillægger sociale og intersubjektive processer stor betydning, da virkelighedsopfattelsen skabes gennem handling og forhandling, hvorfor fællesskaber og forståelsen heraf også skabes i forskellige sociale sammenhænge (Tjora 2018:27). Han betragter dermed også sociale og intersubjektive processer som et essentielt udgangspunkt for udviklingen af institutioner og strukturer (Tjora 2018:30). Tjora påpeger, at forskellige aktører vil bidrage forskelligt over en lang periode, før forskellige former for fællesskab får så objektiv eller indiskutabel en karakter, at de fleste mennesker føler, at de eksisterer som *fakta*, selvom de reelt er socialt skabte (Tjora 2018:22). Han refererer i øvrigt til sociologen C. Wright Mills, idet han hævder, at vi må skelne mellem personlige problemer og samfundsproblemer men samtidigt undersøge, hvordan individuelle problemer kan reflektere større strukturer og historiske træk (Tjora 2018:13-14). Tjoras perspektiv vil bidrage med en opmærksomhed mod de intersubjektive processer, som forekommer i fællesskaber, hvorvidt fællesskaberne betragtes som sociale fakta og hvilke konsekvenser, som følelserne forbundet med fællesskab kan have, da man mærker, om man er inkluderet eller ekskluderet.

Den kritiske sociolog Zygmunt Bauman beskriver fællesskab, som et ord vi associerer med et varmt, hyggeligt og rart sted. I hans perspektiv føler vi, at fællesskabet altid er noget godt. Han beskriver også fællesskabet gennem metaforen om 'det tabte paradys', som vi håber på stadig at finde og vende tilbage til. Selve ordet fremmaner altså "*.. alt det, vi længes efter og savner for at føle os sikre, trygge og tillidsfulde.*" (Bauman 2002:7-9). I hans forståelse af fællesskabet læner han sig opad Ferdinand Tönnies idé om en fælles forståelse, der er umiddelbar og kan beskrives som en gensidig og sammenknyttende følelse. Den fælles forståelse er udgangspunktet for enhver samhørighed (Bauman 2002:15-16). Vi savner fællesskabet, fordi vi savner sikkerhed, hvilket er en komponent, der er af afgørende betydning for at kunne leve et lykkeligt liv, men som verden giver stadigt dårligere betingelser for at opnå (Bauman 2002:143). Hans pointe er, at prisen for at være en del af et fællesskab bliver betalt i valuta i form af autonomi: "*At gå glip af fællesskabet er ensbetydende med at miste sikkerhed; har man held til at opnå en plads i fællesskabet, vil man snart miste sin frihed.*" (Bauman 2002:10). I Baumans perspektiv kan der således skelnes mellem to fællesskabsformer; det fantasiskabte fællesskab og det reelt eksisterende fællesskab. Vore drømmes fantasiskabte fællesskab er det fortabte og dermed utopiske paradys, som suger næring til sig gennem betingelserne for det reelt eksisterende fællesskab, der indebærer en konflikt mellem sikkerhed og frihed og dermed også en konflikt mellem fællesskab og individualitet (Bauman 2002:9-11). Hans opfattelse er, at betingelserne for fællesskabets opståen i en verden af individer må være i form af et fællesskab, som er sammenvævet af lighed og gensidig omsorg, hvori der tages ansvar for den enkeltes ret til at

være menneske og have *„ lige reelle muligheder for at handle på grundlag af denne ret.”* (Bauman 2002:147-148). Bauman giver således en samtidsdiagnostisk analyse af nutidens former for fællesskab, hvori han advokerer for en opmærksomhed mod det individualiserede samfund, hvor fællesskabet har ringe betingelser for at sikre individet tryghed. Måden, hvorpå der kan opnås kontrol med de nuværende betingelser, er kollektivt, hvorved fællesskabet ophører med at være en mangelvare (Bauman 2002:148). Baumans perspektiv er relevant at inddrage, da det skaber en forståelse for, hvilke sociale normer der udspiller sig i fællesskaber i dag. Yderligere bidrager hans perspektiv med et syn på, hvorledes fællesskab bør forekomme i dag, hvilket giver mulighed for at undersøge, hvorvidt dette ideal stemmer overens med måden, hvorpå fællesskab praktiseres på efterskolen.

I studiet må fællesskabet altså tilgås som noget, der opleves som virkeligt og mærkes gennem intersubjektive processer, mens det også rummer betingelser for det sociale såvel som for individet, da tryghed ikke er givet i fællesskabet, men kræver, at man afgiver frihed under de nuværende betingelser.

4.3 Gruppeidentifikation, kategorisering og stigmatisering

Efterfulgt af begrebsliggørelsen af ensomhed og fællesskab, er det relevant at præsentere teoretiske begreber, som er i stand til at kontekstualisere, hvilke sociale situationer og interaktioner, der kan have indflydelse på følelsen af ensomhed eller følelsen af at være en del af et fællesskab. Hertil inddrages begreberne gruppeidentifikation, kategorisering og stigmatisering, da de giver et indblik i de sociale inklusions- og eksklusionsmekanismer på mikroniveau, som er influeret af normer og strukturer på makroniveau.

Socialantropologen Richard Jenkins hævder, at måden, hvorpå mennesker definerer deres sociale situation på, er en af de vigtigste sociologiske datakilder, og dermed må man forsøge at forstå de intersubjektive virkeligheder, som individet handler i forhold til. Sociale grupperinger er intersubjektivt virkelige, da gruppe medlemmerne anerkender sig selv og hinanden som medlemmer i en indre kollektiv definitionsproces. Denne proces er grundlaget for, at en gruppe eksisterer og ligeledes for skabelsen af en gruppeidentitet. Kategoriseringer er derimod produktet af en ydre kollektiv definition, hvorfor medlemmerne af kategorien ikke behøver at være bekendt med kategoriseringen, selvom det dog ofte er tilfældet (Jenkins 2006:108-109). Kategoriseringer er endvidere en del af virkeligheden for alle grupper, da de eksisterer i relation til hinanden. Gruppeidentifikation udvikler sig nemlig hånd i hånd med kategorisering, hvorfor

de skal forstås som *"... indbyrdes forbundne momenter i den kollektive identifikationsdialektik."* (Jenkins 2006:111-112). Som Jenkins påpeger, udtaler man ofte noget om sig selv, når man udtrykker sig om andre: *"At definere 'os' indebærer, at en række 'dem'er' også defineres."* (Jenkins 2006:105). I undersøgelsen af elevernes oplevelser med ensomhed tildeles der således opmærksomhed til deres intersubjektive virkeligheder i form af sociale grupperinger og kategoriseringer. I Erving Goffmans perspektiv har selve samfundet måder at inddеле mennesker i kategorier på, som fastlægges af det pågældende sociale miljø og de sociale spilleregler heri. I mødet med et fremmed individ findes derfor normative forventninger til dennes identitet. Individet har altså en tilsyneladende social identitet, som er formet af denne forforståelse, mens de egenskaber, han rent faktisk besidder, udgør individets faktiske sociale identitet (Goffman 2009:44). Når der opstår en uoverensstemmelse mellem den tilsyneladende identitet og den faktiske identitet, som bliver åbenbar for andre, undergraves personens sociale identitet. Personen afskæres fra samfundet og sig selv, hvilket resulterer i at personen: *".. står alene som en miskrediteret person midt i en verden, der nægter at acceptere ham."* (Goffman 2009:60-61). Stigmaet består af en særlig form for relation mellem egenskaben og en stereotyp klassificering af mennesker og er dermed betegnelsen for en egenskab, der er dybt miskrediterende i en given kontekst. De der ikke afviger negativt fra de normative forventninger, kalder Goffman for de normale. Han skelner desuden mellem de potentielt miskrediterede og de miskrediterede ud fra, om stigmaet lader sig skjule eller ej (Goffman 2009:45-48). Den potentielt miskrediterede kan ved brug af informationskontrol tilbageholde og afgive bestemte informationer om sig selv for at holde sit stigma skjult. Er denne hemmeligholdelse vellykket, formår personen at 'passere' og dermed bevare sin identitet som normal (Goffman 2009:22-23). Den stigmatiserede vil endvidere opdage, at der findes mennesker, som ønsker at sætte sig ind i hans situation og være sympatisk indstillede overfor ham. Heriblandt findes en gruppe, som har samme stigma som han selv og af egen erfaring ved, hvad det specifikke stigma indebærer (Goffman 2009:61). Goffman hævder, at den sociologiske udforskning af stigmatiserede personers adfærd i reglen beskæftiger sig med forskellige former for fællesskab og i hvilken udstrækning, der kan være tale herom blandt mennesker i en bestemt kategori (Goffman 2009:63).

Begreberne om de sociale gruppe-, kategoriserings-, og stigmatiseringsprocesser skal alle danne grundlag for at forstå de sociale mikroprocesser, som eleverne oplever i deres skoletid i folkeskolen såvel som på efterskolen. Dermed skabes der også et grundlag for at forstå den sociale praksis, der udspiller sig mellem eleverne på Dybbøl efterskole, når de skal skabe nye sociale fællesskaber.

5. Metodiske valg og refleksioner

Allerede i tilrettelæggelsen af mit forskningsdesign gjorde jeg mig overvejelser om, hvorvidt der kunne være udfordringer i at realisere mine ønsker til anvendelse af metoder og få adgang til både feltet og informanter. Jeg lavede med stor tilfredshed en samarbejdsaftale med Dybbøl efterskole, som muliggjorde, at jeg både kunne foretage deltagende observation såvel som interviews med elever og fagpersoner. Mit besøg på skolen måtte dog afsluttes tidligere end ventet, da alle skoler lukkede ned som følge af den nationale strategi i bekæmpelsen af coronavirus (efterskolerne 2020). Min tidligere vurdering af ressourcer og tilgængelighed inden for specialets tidsramme var som resultat heraf ikke længere realistisk. Forandringen krævede en revurdering af den praktiske gennemførlighed, hvilket førte mig til en justering af designet og anvendelsen af metoder (Andersen et al. 2012: 70-71).

I justeringen af designet er opmærksomheden mod den situationelle kontekst på Dybbøl efterskole blevet skærpet yderligere, hvor oplevelser og erfaringer med italesættelsen og håndteringen af ensomhed tilnærmes gennem en interviewbaseret tilgang. Med afsæt i den metodologiske situationisme og justeringen af designet er der således tildelt stor opmærksomhed til de sociale situationer, som forbindes med ensomhed og måden, hvorpå ensomheden kan håndteres. Ved mit besøg på skolen nåede jeg at foretage ét fokusgruppeinterview med eleverne, og efter nedlukningen foretog jeg tre Skype interviews med fagpersoner fra skolen. Afsnittet giver derfor et indblik i, hvordan informationen om disse situationer er opnået gennem interviews med både elever og fagpersoner på skolen samt hvilke metodiske refleksioner, der er forekommet undervejs i processen. Dernæst præsenteres de etiske overvejelser i undersøgelsesprocessen samt relevante kvalitetskriterier i vurderingen af vidensproduktionen.

5.1 Fokusgruppeinterviewet med eleverne

I mine metodiske overvejelser om interview med eleverne fandt jeg fokusgruppeinterviewet mest brugbart, da det er velegnet til at producere empiri, som belyser normer for grupperes praksisser og fortolkninger. Interviewformen giver også potentielt adgang til tavs viden, da interaktionen kan skabe diskursive forhandlinger, som kræver, at deltagerne udtrykker sig eksplicit (Halkier 2015:9-10). I interviewet fremgik det, at der ikke var enighed om, hvorvidt eller hvordan man kunne handle på ensomhed i folkeskolen(S. 15):

Thor: (...) det er faktisk et åndsvagt problem. For det eneste man skal gøre for ikke at stå selv med det - det er at gå ud og spørge nogen om hjælp.

Lis: Det er så også det sværeste ved det hele.

Sif: Ja, at man ikke rigtig tør, ikke?

Som uddraget indikerer, gav interviewformen mulighed for, at eleverne kunne udveksle meninger og synspunkter. Kvale & Brinkmann har påpeget, at interviewformen er velegnet til eksplorative undersøgelser på et nyt område grundet dens livlige, kollektive ordveksling, som kan bringe flere spontane ekspressive og emotionelle synspunkter frem i kontrast til individuelle interviews. Gruppesamspillet kan desuden gøre det lettere at udtrykke synspunkter om følsomme, tabubelagte emner, der er svært tilgængelige på anden vis (Kvale og Brinkmann 2009:170). Det viste sig at være tilfældet under interviewet, hvor eleverne responderede på hinandens oplevelser, hvilket ledte til, at der gradvist i interviewet blev fortalt om mere sårbare oplevelser. I starten af interviewet svarer Thor således på Claras oplevelse af at føle sig ensom:

Clara: Også i skolen. Altså hvis man har det svært fagligt og folk ikke kan forstå, at man har det så svært med en opgave. Så kan man også føle sig meget ensom, fordi man føler at man ligesom ikke rigtig kan få hjælp og forståelse for det.

Thor: Det kan jeg også godt føle. For jeg er ordblind og har rigtig svært ved at læse. Jeg gik engang i en klasse, hvor vi havde sådan nogle små mini prøver. Der følte jeg mig meget alene, hver gang vi havde dansk, fordi jeg ikke rigtig kunne læse og skrive så godt som alle de andre. Der hvor jeg havde rigtig svært ved det, der havde alle andre åndsvagt let ved det.

Uddraget indikerer, hvordan jeg drog fordel af, at interviewformen er interaktionsbaseret, da jeg søgte at give plads til den enkeltes personlige fortællinger om ensomhed knyttet til bestemte begivenheder, hvilket ledte til, at andre elever bød ind med deres oplevelser. I udformningen af interviewguiden er der derfor tildelt plads til elevernes egne oplevelser med ensomhed og hvilke situationer, de særligt knytter ensomheden til. Interviewguiden blev desuden struktureret ud fra en tragt-model således, at interviewet startede med åbne spørgsmål, som gav meget plads til elevernes oplevelser og mulighed for interaktion, hvorefter de mere specifikke spørgsmål blev stillet (Halkier 2015:40). På den måde blev der indledningsvist givet plads til at åbne op om emnet, mens jeg hen mod slutningen af interviewet spurgte ind til mere konkrete oplevelser med ensomhed og fællesskab på skolen (Bilag 5). Her viste deres fælles referenceramme sig at have betydning for den sociale interaktion, da omdrejningspunktet for samtalen blev de sociale grupperinger på skolen. En styrke ved fokusgruppeinterviewet er

netop, at det er den sociale interaktion, som er kilden til data, da deltagernes sammenligninger af erfaringer og forståelser kan skabe viden om kompleksiteterne i de sociale praksisser. Deltagerne kommenterer på og spørger ind til hinandens forståelser og udtalelser ud fra en kontekstuel forforståelse, som er ukendt for forskeren (Halkier 2015:139). Tilgangen muliggjorde, at jeg fik et indblik i elevernes sociale dynamikker i deres grupperinger i form af inklusions- og eksklusionsmekanismer(S. 30):

Lise: Ja, altså jeg ville jo egentlig gerne snakke med dem. Men altså.. Når man så lige er kommet med i de der populære rækker der.

Adam: Ja, sådan: Ej, hvorfor er du sammen med hende der?

[Flere griner]

Eleverne italesatte således, at de kan være bevidste om ensomhed hos elever, som ikke er en del af deres egen sociale gruppering, men tager afstand fra at handle på det, da de ikke vil stemples. Under interviewet spurgte jeg altså både ind til deres egne personlige oplevelser med ensomhed og deres opfattelser af fællesskaber på skolen med henblik på at åbne op for en dialog, hvor tavs viden kom i spil, og normer for fokusgruppens praksisser kunne belyses. Til trods for mine metodiske overvejelser og bestræbelser under interviewet oplevede jeg til tider en metodisk udfordring i inddragelsen af mere stiltiende informanter, hvor især eleven Clara var tilbageholdende. Jeg var derfor særligt opmærksom på min rolle som moderator, hvorfor jeg søgte at skabe tryghed ved nonverbale signaler såsom nik og øjenkontakt og dermed også give opmuntring til, at eleverne kunne udtale sig (Halkier 2015:61).

I overvejelserne om gruppens størrelse valgte jeg at begrænse antallet af deltagere til fem elever, da interviewet omhandlede et sensitivt emne, som eleverne skulle udtrykke sig om ud fra egne oplevelser og konkrete situationer. Udvælgelsen af elever til fokusgruppeinterviewet foregik ud fra en analytisk selektiv tilgang, hvor der i sammensætningen af gruppen blev lagt vægt på variationen mellem eleverne. Fokusgruppens produktion af viden afhænger af deltagernes indbyrdes sociale interaktion, hvorfor jeg tog det i betragtning, at sammensætningen af gruppen ikke måtte være for heterogen eller homogen (Halkier 2015:26-28). Gennem dialog med lærerne blev der udvalgt elever, som har haft forskellige udfordringer socialt og dermed kunne bidrage med forskellige oplevelser med ensomhed. Eleverne blev også valgt ud fra fagpersonernes vurderinger af elevernes evner til og ønsker om at italesætte deres oplevelser med ensomhed for at skabe de bedste potentialer for den sociale interaktion under interviewet. Gruppensammensætningen viste sig at skabe en interaktion, hvor sammenlignelige

oplevelser gav multiple beskrivelser omhandlende følelsen af ensomhed samt et indblik i de sociale grupperinger på skolen. Da jeg spurgte ind til fællesskabet på skolen, fortalte eleverne, at det skal forstås ud fra grupper om, hvilket Sif uddybede:

“Det er delt sådan lidt op i to, kan man sige. Dem der er klar til at bryde reglerne og lave ballade og sådan noget der - og så dem der ikke gør. Dem der holder sig til reglerne.” (Sif:26).

Derefter spurgte jeg ind til, hvilke grupperinger eleverne i fokusgruppen tilhørte, og interaktion indikerede med tydelighed, at eleverne ikke tilhørte den samme gruppering, mens det ikke var alle, der mente, at de havde et fast tilhørsforhold til én af de overordnede grupperinger. Herudfra kan den sociale praksis på efterskolen betragtes som værende blevet belyst ud fra en fokusgruppe, der repræsenterer elever fra forskellige sociale grupperinger.

Fokusgruppeinterviewet muliggjorde altså, at jeg fik et dybdegående indblik i, hvilke situationer eleverne havde følt sig ensomme i, samt hvilke følelser de havde gennemgået, når de havde følt sig mest ensomme. Yderligere muliggjorde interaktionen at jeg fik en forståelse for elevernes sociale normer, og hvordan de praktiserer gruppefællesskaber på efterskolen.

5.2 Skype interviewene med fagpersonerne

Interviewene med fagpersonerne bestod af to interviews med lærerne Hanne og Betina samt et interview med den pædagogiske afdelingsleder, Thomas. Interviewene med fagpersonerne har til formål, at give et indblik i deres oplevelser med italesættelsen af ensomhed, hvilke perspektiver de har på elevernes ensomhed og hvordan de oplever, at ensomhed håndteres på skolen. Interviewguiden er derfor udformet tematisk herudfra og har endvidere et fokus på, hvilken rolle fagpersonerne spiller i håndteringen af elevernes ensomhed (Bilag 6). Interviewguiden for såvel fokusgruppeinterviewet og interviewene med fagpersonerne er desuden udformet med inspiration fra de sensitiverende begreber fra teoriafsnittet, da de gennem hele undersøgelsesprocessen fungerer som vejledende. Interviewene med fagpersonerne var udformet som semistrukturerede enkeltinterviews, hvor jeg under selve interviewet gav plads til, at fagpersonens beskrivelser kunne være retningsgivende for de opfølgende spørgsmål i dialogen. For at skabe den mest frugtbare måde at fortsætte interviewet på og opnå besvarelse af forskningsspørgsmålet, var jeg altså særlig opmærksom på de situationelle ledetråde i dialogen og den viden, jeg ønskede at opnå (Brinkmann & Kvale 2009:159-160).

Til trods for mit ønske om en så naturlig dialog som muligt, var jeg til tider udfordret af teknikken. Af hensyn til optagelsen ventede jeg lidt ekstra tid inden jeg stillede opfølgende spørgsmål, for at sikre mig, at jeg ikke mistede nogle ord og dermed sammenhængen i det sagte. Når jeg talte, var det nemlig ikke muligt at høre, hvad informanten sagde, hvilket betød at jeg kunne miste vigtige informationer på optagelsen, hvis ord eller passager ikke blev optaget. Det betød også, at min kommunikation i høj grad var baseret på visuel kommunikation i form af nik og ansigtsudtryk, for ikke at afbryde informanten og muligheden for, at få den mest optimale optagelse. En andet ufuldkommet aspekt der er blevet fremhævet ved Skype interviewet er, at adgangen til kropssprog er begrænset, mens det er virtuelt umuligt at have øjenkontakt med den interviewede grundet kameraets placering på skærmen. Ved ansigt til ansigt kommunikation er øjenkontakt netop et vigtigt redskab til at skabe tillid (Lo Iacono et al. 2016:11-12). Min oplevelse var derimod at interaktionen over Skype muliggjorde en form for simuleret øjenkontakt, mens muligheden for at aflæse og kommunikere med ansigtsudtryk, havde betydning for både tilliden og fastholdelsen af interviewsituationen. Ansigtsudtrykkene var af afgørende betydning, for at kunne fornemme, hvornår i samtalen der var et stemningsskifte. Som interviewer var det også vigtigt, at jeg kunne aflæse, hvorvidt informanten fortsat var i gang med at formulere sig, men blot gjorde et hold i sin besvarelse, da det skabte en mere naturlig kommunikation. Min overbevisning er således, at Skype interviewet indebærer afgørende paralleller til ansigt til ansigt interviews, eller som beskrevet af Jessica Sullivan: *“.. these interactions have the potential to mirror face-to-face interactions for those that are geographically dispersed.”* (Sullivan 2012:54). Derudover er min oplevelse også, at det snarere er selve skærmen og den fysiske adskillelse, der tillader blikket at vandre et andet sted hen og bryde med den simulerede øjenkontakt, da man netop ikke sidder ansigt til ansigt med en anden person, men sidder ansigt til ansigt med en skærm. Min opfattelse var dog ikke, at det generede interviewsituationen, men at det snarere var en naturlig måde, at have kommunikation på over et online medie.

Yderligere er mangel på social kontakt og fornemmelse for interviewpersonens energi blevet fremhævet som en problematik ved Skype interviewet, mens en fordel ved interviewformen kan være, at den interviewede befinder sig i eget hjem og dermed er i et komfortabelt miljø og bekymrer sig mindre om tiden (Lo Iacono et al. 2016:19). Denne fordel gjorde sig gældende under mine interviews, mens det logistiske i at fagpersonerne selv havde stor indflydelse på tidspunktet for interviewet i særdeleshed også var en fordel, da interviewene således rent praktisk kunne gennemføres. Selve omstændighederne der førte til anvendelsen af Skype interviews gjorde desuden, at jeg på en naturlig måde kunne åbne op for en dialog, da vi havde et fælles referencepunkt at tale ud fra. Jeg mistede naturligvis en del af den sociale kontakt der

forekommer, når man er til stede i samme rum, men havde mulighed for at danne mig et indtryk af interviewpersonens stemning, da jeg kunne spørge ind til, hvordan det stod til med undervisningen af eleverne online og at have begrænset kontakt til dem under corona krisen. Her havde det også en positiv betydning, at jeg havde mødt interviewpersonerne før, da vi allerede havde dannet et indtryk af hinanden og kunne indgå i den etablerede relation under Skype interviewet. Skype interviewet kan således opfattes som det mest gennemførlige alternativ til ansigt til ansigt interviews, da det både muliggør synkron interaktion mellem forskeren og informanten, mens kritikken forbundet med at miste visuelle og interpersonelle aspekter i interaktion til en vis grad kan overvindes (Hanna 2012:241).

Desuden benævnes selve personligheden hos interviewerens og den interviewede samt selve forskningstemaet som betydningsfulde faktorer i afgørelsen af, hvorvidt Skype interviews eller ansigt til ansigt interviews er bedst egnede til at indsamle viden (Lo Iacono et al. 2016:11-12). I interviewsituationerne med fagpersonerne gjorde det sig dog snarere gældende, at interviewet er en samtale, som konstrueres gennem dialog. Dermed afhænger kvaliteten og udbyttet af interviewet i høj grad af interviewerens evne til at skabe en givende interviewsituation. Jeg betragter netop forskningsinterviewet som en specifik professionel samtaleteknik, hvor der konstrueres viden i samspil mellem interviewerens og informanten (Brinkmann & Kvale 2009:329). Den indledende dialog såvel som selve interviewet har således indflydelse på udbyttet af interviewet, hvorfor jeg med fordel kunne anvende vores fælles referenceramme og viden om feltet inden og under selve interviewet. Selve relationen under interviewsituationen afhænger endvidere også af, hvilke positioner der er tilgængelige for forskeren såvel som den interviewede, da disse logikker er under indflydelse af de logikker der er dominerende i den lokale og konkrete kontekst. I refleksionerne over de gensidige positioneringsprocesser mellem interviewerens og informanten, er det yderligere relevant at medtænke, hvorvidt brugen af rum og teknologi kan have betydning for etableringen af positioner (Staunæs & Søndergaard 2005:62). Teknologien muliggjorde at interviewsituationen foregik i eget hjem, hvilket medførte at de interviewede foruden at være fagpersoner, nu også tydeligt fremstod som forældre, der havde børn i hjemmet under interviewet. Det forandrede rum for interviewet gjorde altså, at kommunikationen og dermed også relationen var anderledes end den ville have været, hvis interviewet var foretaget på skolen som planlagt. De sociale positioner bar præg af, at bevæge sig videre end at de interviewede blot fremstod som fagpersoner og jeg som specialestuderende, da privatpersonen uomgæeligt også var tilstede i interviewsituationen. Den pædagogiske leder bibeholdt dog i høj grad sin faglige position, da han med det samme præsenterede sit hjemmekontor og spurgte ind til uddybende detaljer om mine faglige interesser. Desuden fremstod den gensidige positioneringsproces til tider tydeligt under interviewet, da han med

svar som *“Ja. Mentalisering hedder det”* (Thomas:57) trådte ind i rollen som fagpersonen med indgående kendskab til feltet og jeg med min faglige undren og interesse i hans oplevelser var den udefrakommende studerende. I løbet af interviewet udfoldede der sig endvidere mere nuancerede beskrivelser af hans perspektiv på elevernes ensomhed:

“Jeg tror, at man.. Når man har nogle at vokse op sammen med og gå i skole sammen med, så modnes man også sammen med andre og i takt med andre. Så prøver man sig selv af i de andre (...) Så får man altså bekræftet sig selv ved at være sammen med andre. Der tror jeg, at de elever vi får ind, som er ensomme, de er meget mere usikre på sig selv, fordi de ikke har prøvet sig selv af.”
(Thomas:57)

Frem for blot at få kendskab til de færdigtænkte og legitime arbejdsmetoder, forsøgte jeg med tydelig interesse i det erfarede og levede, at få adgang til mere ufærdige refleksionsbevægelser og mangefacetterede fortællinger (Staunæs & Søndergaard 2005:63). Gennem rollen som nysgerrig studerende kunne jeg altså opnå en vis form for tillid og åbenhed gennem min faglige undren og interesse i netop hans oplevelser og erfaringer, hvilket frembragte mere dybdegående svar om hans oplevelser af elevernes ensomhed.

Generelt havde Skype interviewformen altså mange sammenlignelige træk med det klassiske ansigt-til-ansigt interview, da vi var i stand til at udtrykke os gennem ansigtsudtryk og dermed bibeholde en del af den sociale information som udveksles, når man er fysisk tilstede i samme rum. Det var dog nødvendigt at tilpasse interaktionen til de tekniske udfordringer i kommunikationen, men årsagen til den forandrede interviewsituation muliggjorde også, at der var et fælles referencepunkt at starte dialogen op med. Yderligere gjorde det sig gældende, at social positionering også udspillede sig til trods for, at interviewsituationen var flyttet til en anden social kontekst end efterskolens rammer.

5.3 Ethiske overvejelser

Mine etiske overvejelser omhandler forløbet inden, under og efter interviewene, mens jeg også har gjort mig overvejelser om etiske udfordringer ved anvendelse af de forskellige interviewformer. Ved hvert interview informerede jeg om undersøgelsens overordnede formål og hvordan interviewet ville forløbe. Eleverne blev informeret om, at de ville blive anonymiseret gennem anvendelse af pseudonymer, således at de er uigenkendelige i specialet. Alle informanter gav mundtlig tilladelse til, at deres udsagn kunne anvendes som citater, hvilket jeg optog inden selve interviewet startede. Flere af eleverne nikkede under selve

interviewsituationen som tilsagn og jeg gjorde dem derfor opmærksomme på behovet for, at få et optaget et mundtligt tilsagn. Desuden er der indhentet samtykke fra forældrene til at foretage interview med eleverne (Bilag 2). Jeg sikrede desuden i alle interviewsituationer, at der blev givet tilladelse til at optage, mens jeg også informerede om, at optagelserne kun var til brug under udarbejdelsen af specialet, hvorefter de ville blive slettet. Derudover gjorde mig overvejelser om, at interviewene omhandlede et følsomt emne, hvilket kunne indebære følelser og oplevelser, som eleverne ikke ønskede at italesætte. Inden interviewet gik i gang, gjorde jeg derfor eleverne opmærksomme på, at de gerne måtte give udtryk for det eller undlade at byde ind i samtalen, hvis de ikke ønskede at svare på et spørgsmål (Bilag 3). I udarbejdelsen af interviewguiden, under interviewene og i selve specialet er således indtænkt etiske retningslinjer om informeret samtykke og fortrolighed (Brinkmann & Kvale 2009:89-91).

Under fokusgruppeinterviewet nævnte eleverne nogle sociale grupperinger på skolen ved brug af navne, hvilket har nødvendiggjort omformuleringer, således at eleverne er uigenkendelige. Fagpersonerne var også til tider meget eksplicite i deres beskrivelser af de sociale situationer på skolen og gav detaljerige beskrivelser af eleverne såvel som deres udfordringer. Det betød, at de ofte beskrev eleverne så konkret, at de ville være genkendelige, hvis der blev taget brug af en direkte udskrift af deres italesættelser. Selve transskriberingen indebar altså etiske problemer i forhold til de i interviewet omtalte personers fortrolighed, da interviewet omhandler et følsomt emne (Brinkmann & Kvale 2009:209). Det har derfor også været nødvendigt at udelade nogle nøjagtige detaljer om de elever, som fagpersonerne fremhæver i deres beskrivelser af de situationer, hvor de har håndteret ensomheden ud fra den enkelte elevs behov. Det er desuden vigtigt, at være opmærksom på, hvorvidt det er nødvendigt at udelade detaljeret information, som kan afsløre identiteten af en informant i fokusgruppeinterviewet eller forbinde dem med en specifik udtalelse (Carey & Asbury 2012:97). Konkrete eller personfølsomme udtalelser omhandlende eleverne selv er derfor også udeladt fra fokusgruppeinterviewet. Sullivan nævner desuden det etiske dilemma i, at firmaer som Skype har tilladelse til at spore, optage og dele, hvad brugerne skriver, siger eller gør under et interview. For mindre sensitive projekter, er dette dilemma ikke nødvendigvis så udtalt en problematik og hun påpeger yderligere:

“Ethical concerns when using something like videoconferencing for interviewing, although increased on some levels, are not too far exceeding that of traditional face-to-face qualitative interviews.” (Sullivan 2012:59).

De etiske udfordringer som er blevet taget til overvejelse omhandler altså i høj grad de udfordringer og overvejelser som oftest finder sted under ansigt til ansigt interviews. Der vil som i alle andre projekter ved brug af Skype interviews være en usikkerhed om, hvorvidt

adgangen til interviewet er blevet anvendt af en tredjepart i firmaet. Problematikken heri må anses for at omhandle fagpersonernes manglende kendskab hertil. Emnet for samtalen er endvidere af sensitiv karakter, men omhandler ikke sensitive informationer om informanten selv, som krævede anonymitet, hvorfor de etiske udfordringer i overensstemmelse med Sullivans overbevisning, ikke rækker meget længere end ved traditionelle ansigt til ansigt interviews.

5.4 Pålidelighed og gyldighed

For at kunne vurdere resultaternes pålidelighed, har læseren af en interviewbaseret undersøgelse behov for et kendskab til metodiske fremgangsmåder, mens det også kan være relevant at have viden om relevante metodologiske overvejelser med henblik på at anvende eller genfortolke resultaterne (Brinkmann & Kvale 2009:304). Jeg har derfor bestræbt mig på at være eksplicit i mine metodologiske overbevisninger, som øver indflydelse på studiets fokus og fremgangsmåde (jf. 3.2). Med henblik på at skabe transparens og derved muliggøre læserens vurdering af specialets logiske sammenhæng og konsistens, er anvendelsen af metode og teori også forklaret og begrundet eksplicit undervejs (Justesen & Mik-Meyer 2010:39). En almindelig måde at præsentere resultaterne af interviewundersøgelser på, er desuden gennem udvalgte citater fra interviewsituationerne, da de kan give læseren et indblik i selve indholdet i interviewet såvel som et indtryk af samspillet i interviewsamtalen (Brinkmann & Kvale 2009:305). I analysen præsenteres der således udtalelser fra interviewsituationerne, som ligeledes skal give læseren en bedre forståelse af de nye teoretiske indsigter, som opstår undervejs. Derved øges gennemsigtigheden også, da læseren bliver bedre i stand til at vurdere overensstemmelsen mellem empirien og de teoretiske idéer og dermed gyldigheden af resultaterne. Eleverne der deltog i fokusgruppeinterviewet, blev desuden valgt ud fra fagpersonernes vurderinger af elevernes evner til og ønsker om, at italesætte deres oplevelser med ensomhed, for at skabe de bedste potentialer for den sociale interaktion under interviewet (jf. 5.1). Denne udvælgelsesstrategi kan have betydning for den information, som jeg har fået adgang til og indebærer dermed også et potentielt bias, som kan have betydning for resultaterne. Det potentielle bias må ses i lyset af, at interviewmaterialet i høj grad er baseret på udtalelser fra elever, som formår at italesætte ensomhed og som omvendt i varierende udstrækning og på forskellig vis, oplever at følelsen af ensomhed er mindsket. Havde den analytiske selektive udvælgelsesstrategi baseret sig på, at inddrage elever med udfordringer i at udtale sig om ensomhed, en kombination af disse to strategier eller med fokus på elever som i

udtalt grad stadig føler sig ensomme på skolen, ville resultaterne have en anden forklaringskraft.

5.5 Anvendelighed og generaliserbarhed

Foruden at være interessant i en paradigmatisk sammenhæng, kan casen også betegnes som en teorigenererende case med metodologisk opmærksomhed på det situationistiske, hvor konteksten er det analytiske udgangspunkt. Tidligere sociologiske studier med detaljerede empiriske undersøgelser har ledt frem til stærke formelle begrebsdannelser såsom Tönnies fællesskabsbegreber; Gemeinschaft og Gesellschaft og Emile Durkheims begreber; organisk solidaritet. Begreberne er generaliseringer som har været videnskabeligt værdifulde idet de sidenhen er blevet udfordret og videreudviklet. Opfattelsen af at teorigenererende casestudier bredt set kan bidrage til generaliseringer gennem begrebsudvikling er således alment accepteret (Antoft & Salomonsen 2012:38). I overvejelserne om generalisering ud fra teoriudviklingen i casestudiet om Dybbøl efterskole forekommer naturligvis overvejelser om, hvordan skolen konkret adskiller sig fra andre specialefterskoler. Alle specialefterskoler antages at have deres egne sociale praksisser, hvori der dog findes ligheder, som gør det muligt at generalisere. Der kan derfor advokeres for en større interesse i den situationelle kontekst på specialefterskoler og hvorledes den sociale praksis muliggør italesættelsen og håndteringen af ensomhed. Herved muliggøres også komparative praksisser i form af testning af begrebsdannelserne og potentialer for yderligere teoriudvikling på området. Den metodologiske overbevisning er, at hver situation er særegen, men at det samtidig er muligt at foretage en mikro oversættelse, hvorudfra den konkrete kontekst kan informere om strukturelle forholds konkrete udtryksmåder (jf. 3.2). Casen og de teoretiske begrebsdannelser er således mulige at generalisere til lignende cases i form af skoler med sammenlignelige sociale praksisser, hvor de strukturelle forholds udtryksmåder altså ligeledes er sammenlignelige.

Ydermere vil det typisk ikke være muligt på forhånd at afgøre, hvorvidt casen reelt kan karakteriseres som en paradigmatisk case, hvorfor jeg har bestræbt mig på at tydeliggøre mine faglige overbevisninger herom. Den paradigmatisk case overskrider nemlig alle former for regelbaserede kriterier og er i høj grad styret af intuition, men de intuitive valg er mulige at forklare i videnskabeligt arbejde, således at de gøres meningsfulde for andre forskere. Desuden er det ikke blot det strategiske valg i sig selv, der afgør casens værdi, da forskersamfundet og den bredere offentligheds reaktioner på studiet også må tages i betragtning (Flyvbjerg 2010:477-478). Nye teoretiske indsigter som er opnået ved brug af den abduktive tilgang, afhænger endvidere af deres plausibilitet i lyset af andre alternative teoretiske bidrag

(Timmermans & Tavory 2012:174). I eftertiden må studiets resultater således efterprøves, videreudvikles og sammenkobles med andre begrebsdannelser, således at vidensproduktionen kan have betydning for den samfundsvidenskabelige forskning.

6. Analysestrategi

Inden selve analysen præsenteres, gives et indblik i mine valg og refleksioner omhandlende den indledende tematisering og valg af analysestrategi. I afsnittet beskrives det således, hvordan jeg har tiltænkt at anvende den teoretiske læsning af datamaterialet som en analytisk strategi i en kreativ analytisk proces.

6.1 Transskribering og indledende tematisering

Det kan umiddelbart synes fejlagtigt at kalde transskribering for en direkte oversættelse af interviewene, da det talte og det skrevne sprog er to meget forskellige medier, hvormed det kan være svært at nedskrive det dynamiske og kontekstuelle i samtalen. Fordelen ved selv at transskribere interviewene er, at ordlyden på lydoptagelsen er genkendelig og det er muligt at erindre den situationelle oplevelse, mens det dog er kendt, at en mængde information går tabt ved transskribering (Tanggaard & Brinkmann 2010:43). Jeg foretog derfor transskriberingen kort efter udførelsen af interviewene, for at opnå den bedste oversættelse og benyttede samtidig muligheden for, at samle idéer til analysen allerede i denne fase. De transskriberede interviews blev herefter kodet i programmet Nvivo ud fra, hvilke særlige temaer der udsprang af udtalelserne med henblik på, at danne mig et overblik over mønstre i oplevelserne med ensomhed og håndteringen af ensomhed på efterskolen. Herudfra udsprang tre overordnede tematikker; *oplevelsen af ensomhed, mødet med efterskolens fællesskab og gruppernes sociale inklusions- og eksklusionsmekanismer*. Den indledende tematisering blev afløst af en teoretisk læsning af interviewmaterialet, som er en underkendt analytisk strategi, hvorfor tilgangen og min anvendelse heraf må uddybes.

6.2 Den kreative proces som analytisk tilgang

Den teoretiske læsning af interviewmateriale indebærer et teoretisk kendskab til feltet og brugen af det som sociologen C. Wright Mills, kaldte den sociologiske fantasi. Jeg prioriterer altså hans advokeren for, at være en god håndværker, der frem for alt prøver at udvikle og anvende den sociologiske forestillingsevne (Tanggaard & Brinkmann 2010:51). Min analytiske tilgang kan bedst beskrives som en kreativ proces, der indebærer kritisk anvendelse af teori, hvor både empirisk materiale og teorier bruges som elementer i teoriudvikling. I analysen er jeg således vejledt og inspireret af mit fortolkningsrepertoire:

“Fortolkningsrepertoiret er sammensat af teorier, grundlæggende antagelser, engagement, metaforer, vokabularer og viden. Det hentyder til den »akademiske« del af forskerens forstrukturerede forståelse og hele det spektrum af teoretiske ressourcer, der kan anvendes i mødet med empirisk materiale.” (Alvesson & Kärreman 2005:136).

Jeg drager således brug af hele min sociologiske baggrundsviden gennem analysen, mens jeg også giver god plads til at præsentere de empiriske nedslag, som analysen er baseret på. Endvidere benytter jeg mig til tider af metaforer, som har til formål at modellere analysen gennem en form for transformativ kapacitet, som kan kaste nyt lys over et socialt problem og skabe en mere frugtbar forståelse (Antoft et al. 2012:307). Jeg anvender således enkelte induktivt genererede metaforer, som vokser ud af den kreative analytiske proces. Endnu vigtigere er det, at metaforer udover at være transformative også er transcenderende. Metaforerne bør derfor på kreativ vis *“.. tilvejebringe en overskridelse - en transcendens - af det, man allerede ved, og af det, der ukritisk tages for givet, kort sagt common-sense.”* (Antoft et al. 2012:309-310). Jeg bestræber mig således på, at skabe nogle begrebslige rammer, som forbinder empirien og teorien i en kreativ proces, der kan kaste nyt lys over ensomhed hos elever med særlige behov. Yderligere benytter jeg mig af fortællingen om den grimme ælling som litterær inspirationskilde, da min opfattelse er: *“.. at fiktionen kan inspirere til fantasifulde indsigter og kreative tolkninger af virkeligheden, og kombinationen af den sociologiske og poetiske fantasi kan give et alternativt indblik i og måske ligefrem en forbedret forståelse af det sociale livs udfoldelse”* (Jacobsen & Antoft 2006:89). De litterære referencer skal således bidrage med kreative input til den sociologiske analyse.

Gennem analysen vil der i overensstemmelse med den metodologiske grundforståelse, blive præsenteret mikro-oversættelser til mere omfattende tendenser på samfundsmæssigt niveau. Den situationelle mikrokontekst danner dermed grundlag for, at kunne forstå strukturelle forholds konkrete udtryksmåder, mens situationerne på mikroniveau ligeledes viser, hvordan samfundets strukturer formes (jf. 3.2). De sensitiverende begreber tages i brug undervejs, men fungerer fortsat som vejledende, omend den begrebslige ramme formår at filtrere de empiriske fund gennem rollen som kritisk samtalepartner i analysen. I analysen bliver den abduktive tilgang således tydeliggjort, da nye hypoteser produceres og underbygges undervejs gennem nye teoretiske indsigter.

7. Analyse

Analysen tager udgangspunkt i de tre overordnede tematikker; *oplevelsen af ensomhed, mødet med efterskolens fællesskab og gruppernes sociale inklusions- og eksklusionsmekanismer*. Analysen er således inddelt ud fra en kronologisk struktur, som tager udgangspunkt i elevernes oplevelser med ensomheden i folkeskolen, hvordan ensomheden kommer til udtryk og håndteres på efterskolen, samt et indblik i elevernes gruppefællesskaber. Gennem analysen vil der forekomme en vekselvirkning mellem elevernes dialoger og udtalelser fra fagpersonerne. Ved citater fra interviewene henvises til sidetallet på bilaget, hvori uddraget kan findes. Efter hver del i analysen vil der desuden blive præsenteret en delkonklusion, hvor blikket løftes og der gøres status på de analytiske resultater.

7.1 Bruddet på den ontologiske sikkerhed

Som Linda A. Wood nævner, kan kompleksiteten i den sociale konstruktion af ensomhed indfanges i fortællingen herom: *".. because the story can incorporate a label for the emotion, but also because it has content"* (Wood 1986:202). Oplevelserne og situationerne som ensomheden kobles til, er derfor relevante at belyse gennem både elevernes egne fortællinger og de fortællinger, som fagpersonerne ofte hører fra eleverne.

For de fleste af eleverne i undersøgelsen har ensomheden haft en stor betydning i deres barndom, mens Adam giver udtryk for, at ensomheden kun har fyldt en lille del af hans liv. Han fortæller: *"For det meste gennem min barndom, så har jeg haft det sådan, at jeg kan godt lide at passe mig selv og egentlig bare godt lide det."* (Adam:21). Han beskriver, at følelsen af ensomhed kan opstå, når han har en problemstilling, hvor han tænker: *"Hvordan fanden klarer jeg det her selv?"* (Adam:15). Oplevelsen af at stå alene med sine udfordringer, er noget der kendetegner alle elevernes historier. De har på forskellige måder forsøgt at handle på deres ensomhed, men har oplevet at den var svær at undslippe. Det gennemgående i elevernes fortællinger er i høj grad, at de har oplevet sociale nederlag, selvom de har ønsket at være en del af fællesskabet. Sif og Thor beskriver, hvordan de har forsøgt at passe ind, men har oplevet, at fællesskabet ikke var tilgængeligt for dem, hvortil Adam peger på en anden forklaring (S. 17):

Sif: Altså jeg prøvede at få mig selv med ind i det, men der var ikke rigtig nogen der gad at lukke mig ind. Så jeg var bare den der medløber, som folk bare slæbte rundt på, hvis man kan sige det sådan. Jeg følte ikke at jeg passede ind, fordi måske fulgte jeg ikke lige den samme stil som de

gjorde eller var ligesom i deres liga, hvis man kan sige det sådan. Altså.. Så blev man bare holdt udenfor, fordi man er anderledes.

Thor: Ja, hvis man står i en situation, hvor der ingen steder er at gå hen, så accepterer man bare, at man er anderledes og ikke passer ind.

Adam: Ja, man kan også lave en stor facade, hvor man kan skræmme folk væk, tænker jeg. Hvor man måske virker for arrogant til dem.

Som Ida Koch har påpeget, bærer unge deres ensomhed på mangfoldige måder, men fælles for mange af dem er, at de ikke har erfaring med eller tillid til, at andre vil dem noget godt og er oprigtigt interesserede i dem (Koch 2014:88-89). Adams indskydelse kan således handle om, at han udadtil har givet udtryk for, at han ikke ønskede at være en del af de sociale fællesskaber. Som han selv nævner, har han jo altid godt kunnet lide at passe sig selv, hvilket kan tolkes som en forsvarsmekanisme. Yderligere kan Sifs beskrivelse af at blive holdt udenfor og Thors beskrivelse af, at man blot accepterer den sociale eksklusion, indikere at eleverne mister tilliden til, at andre vil dem noget godt. Ud fra Anthony Giddens begreb, den ontologiske sikkerhed, kan elevernes erfaringer med, at andre ikke vil dem noget godt, netop omhandle at de mister den basale tillid til andres velvilje. Den ontologiske sikkerhed kan forstås som individets tillid til begivenhedernes og omgivelsernes sociale og materielle stabilitet, hvormed den ontologiske sikkerhed altså er et grundlag for livsudfoldelsen (Giddens 1996:62). Ontologisk sikkerhed er således en grundfølelse, som omhandler den basale tillid, der gør individet i stand til at kunne vurdere en risiko og derefter træffe forskellige valg med en grundlæggende tro på, at det nok skal gå (Giddens 1996:213). Tillid til andre og omverdenen udvikles sammen med etableringen af en indre følelse af troværdighed og er således essentielt for, at kunne klare de eksistentielle udfordringer. Med anvendelse af Giddens begreber, kan deres beskrivelse således også omhandle, at de mister den basale tillid til, at andre elever vil dem noget godt, hvad enten deres strategi er, at forsøge at passe ind, acceptere at man ikke hører til, eller virke afvisende i form af en stor facade.

7.2 Ensomhedens emotionelle alenehed

Elevernes beretninger om ensomhed omhandler i høj grad følelsen af, at blive holdt udenfor og at være anderledes, hvilket de særligt knytter til oplevelser i skolen, hvor de i såvel sociale som faglige sammenhænge ikke har følt, at de passede ind og kunne følge med. De beskriver ensomheden ud fra en oplevelse af mangel på forståelse fra andre (S. 15):

Clara: Også i skolen. Altså hvis man har det svært fagligt og folk ikke kan forstå, at man har det så svært med en opgave. Så kan man også føle sig meget ensom, fordi man føler at man ligesom ikke rigtig kan få hjælp og forståelse for det.

Thor: Det kan jeg også godt føle. For jeg er ordblind og har rigtig svært ved at læse. Jeg gik engang i en klasse, hvor vi havde sådan nogle små mini prøver. Der følte jeg mig meget alene, hver gang vi havde dansk, fordi jeg ikke rigtig kunne læse og skrive så godt som alle de andre. Der hvor jeg havde rigtig svært ved det, der havde alle andre åndsvagt let ved det.

Adam: Ja, det kan jeg godt relatere til.

Sif: Ja.

Deres beskrivelser af de sociale situationer i skolen, kan betragtes ud fra Woods forståelse af ensomhed som ikke bare manglende men mislykket intersubjektivitet i sociale relationer. Wood forstår nemlig intersubjektivitet som den gensidige forståelse, der opstår gennem interaktion som indebærer: *".. phenomenological awareness by social actors of the independent subjective life-world of another"* (Wood 1986:188). Ud fra dette perspektiv, mangler de andre elever altså en forståelse for deres virkelighed og subjektive livsverden, hvori de har følt sig fagligt udfordrede. Eleverne har desuden ikke haft en oplevelse af, at de var socialt accepterede og kunne dele deres udfordringer med andre, da de andre elever ud fra deres opfattelse, ikke har kunne sætte sig ind i deres problemer. Elevernes oplevelser af mangel på social og faglig integration, kan således ansues som gentagne møder med emotionelle blindgyder i skolen, hvor de har stået alene med deres udfordringer og ensomheden.

Til trods for at eleverne har været omgivet af andre elever, har de altså ikke følt sig som en del af de sociale fællesskaber, hvilket har forvist dem til det jeg vil kalde ensomhedens emotionelle alenehed. Alenehed er netop det objektive forhold, at et menneske frivilligt eller ufrivilligt har få eller ingen sociale kontakter, mens ensomhed omhandler en subjektiv og ubehagelig følelse (Lasgaard 2010:207-208). Jeg tolker således, at eleverne har været ufrivilligt alene uden for fællesskabet, hvor de har oplevet mislykket intersubjektivitet og ikke har kunne dele deres ensomhed med andre. Deres oplevelser med ensomhed omhandler nemlig også, at det ikke var muligt at handle på ensomheden, og at de dermed måtte affinde sig med, at være uden for fællesskabet. Da eleverne fortæller om, hvilke følelser de har haft, når de har været ensomme, fremkommer der tydelige inklusions- og eksklusionsmekanismer (S. 19):

Clara: Jeg har haft en meget opgivende følelse. At man bare stopper med hele tiden at prøve. Man vælger bare nogle andre veje at gå.

Adam: Men det kan også bare være sådan at i folkeskolen, så er der bare ikke så mange veje at gå alligevel. Man er jo lidt fanget i det.

Thor: Ja, du har valget mellem at være sammen med de andre og passe ind, eller se om ikke du kan finde et nyt sted at være, eller at sætte dig over i hjørnet og passe dig selv.

Sif: Enten så passer du ind ellers passer du ikke ind.

Elevernes udtalelser kan tolkes som indikationer på, at der forekommer normative forventninger til hvilken elevtype, der passer ind i de institutionelle fællesskaber i folkeskolen. Inklusions- og eksklusionsmekanismerne kan forstås ud fra Goffmans teori om stigma, hvori han nævner, at samfundet har måder at inddele mennesker i kategorier, som fastlægges af det pågældende sociale miljø og de sociale spilleregler heri. I mødet med et fremmed individ, findes derfor normative forventninger til dennes identitet. Individet har altså en tilsyneladende social identitet, som er formet af denne forforståelse, mens de egenskaber, han rent faktisk besidder, udgør individets faktiske sociale identitet (Goffman 2009:44). Når der opstår en uoverensstemmelse mellem den tilsyneladende identitet og den faktiske identitet, som bliver åbenbar for andre, undergraves personens sociale identitet. Personen bliver således miskrediteret og dermed stigmatiseret (Goffman 2009:60-61). Eleverne lever ud fra dette perspektiv ikke op til de normative forventninger og skiller sig derfor ud i en sådan grad, at de bliver miskrediteret og stigmatiseret som følge heraf, da de som beskrevet 'ikke passer ind'.

Ensomhedens emotionelle alenehed og stigmatiseringsprocessen kan betragtes som dybt problematisk, da eleverne er overladt til sig selv og står alene med deres følelser. Det er derfor nødvendigt at give et indblik i, hvordan stigmatiseringen og ensomheden opleves af eleverne.

7.3 Palle alene i verden eller den grimme ælling?

Elevernes tid i folkeskolen beskrives i høj grad ud fra mangel på venner og oplevelsen af, at være uønsket og ekskluderet i de sociale fællesskaber. Eleverne refererer desuden til forskellige årsager, som både omhandler manglende støtte fra lærere og oplevelsen af, at være Palle alene i verden. Da jeg spørger dem om, hvornår de har følt sig mest ensomme, svarer Sif og Thor således (S. 16):

Sif: Jeg følte mig mest ensom i folkeskolen, fordi jeg blev holdt rigtigt meget udenfor. Det er rigtig ubehageligt. Man føler ikke at man ligesom.. Hvad laver jeg der? For der er jo ikke nogle, der gider have mig der. De gider jo ikke.. Hvis man er ked af det, så er der ingen der lægger mærke til det.

Man er bare Palle alene i verden. Så lærerne de lytter ikke, hvis man prøver at komme hen til dem og snakke med dem om det.

Thor: Det kan jeg godt forstå. Jeg har også gået i en almindelig folkeskole. Og jeg havde ikke rigtigt nogle venner, fordi jeg stod med en række problemer som ingen andre havde nogen anelse om eller kunne forstå. Og jeg var ikke rigtig med til noget, fordi der ikke rigtig var nogen der ville have at man er med, fordi man er anderledes og forkert. Så står man rigtig meget selv og føler sig alene altid. Det ændrede sig rigtig meget, da jeg kom på en specialskole.

Som det fremgår af deres udtalelser, har de oplevet, at de har følt sig meget alene, uden at kunne søge trøst, forståelse eller samvær med andre elever. Betragtningen om ensomhedens emotionelle alenehed kan anskues for også her at være relevant, da elevernes manglende mulighed for at handle på ensomheden, grundet oplevelsen af at andre ikke var interesseret i dem, kunne forstå dem eller hjælpe dem, har skabt en magtesløshed og håbløshed. Hermed kan bruddet på den ontologiske sikkerhed anskues for at fremtræde igen, da den ontologiske sikkerhed netop omhandler grundfølelsen af tillid, der gør individet i stand til at kunne vurdere en risiko og derefter træffe forskellige valg med en grundlæggende tro på, at det nok skal gå (Giddens 1996:213). Eleverne giver udtryk for, at de ikke har kunnet regne med, at nogen ønskede at være sammen med dem eller kunne forstå dem, hvormed bruddet på den ontologiske sikkerhed altså er med til at frembringe magtesløsheden. I ensomhedens emotionelle alenehed kan eleverne således også betragtes for at blive ilagt det jeg vil kalde 'mistillidens lænker', som er tilvejebragt af en manglende tiltro til, at der findes nogen som oprigtig er interesseret i dem og kan forstå dem. Deres oplevelse bliver nemlig snarere, at der grundlæggende ikke er mulighed for at søge socialt samvær eller forståelse hos andre.

Thors ordvalg indikerer desuden, at ensomheden ikke blot omhandler det at være anderledes, men oplevelsen af at være decideret forkert i sociale sammenhænge. Oplevelsen af at være anderledes, uønsket i sociale sammenhænge og at blive holdt udenfor, italesættes både af eleverne og fagpersonerne. Læreren Hanne fortæller, at enormt mange af eleverne har følt sig mobbet, mange af dem nævner det, at have en diagnose og føle sig anderledes, mens mange i deres undervisning har haft det svært, fordi de ikke kunne følge med:

"Det sætter dem ud på et sidespor og giver forskellige ensomhedsfølelser. Ja.. I det hele taget det her med at være uden for fællesskabet i klassen eller på skolen i det hele taget. Følt, at man har været en, der har været mere til besvær, end at man har været en del af fællesskabet" (Hanne:33)

Beskrivelserne af elevernes ensomhed omhandler altså i høj grad oplevelser af at være socialt aparte og blive socialt ekskluderet eller decideret mobbet, hvorudfra der kan skabes en parallel til H. C. Andersens fortælling om den grimme ælling, der var uønsket, bedrøvet og holdt udenfor, fordi den med al tydelighed ikke passede ind i andegården fra de andres perspektiv. Oplevelserne er altså sammenlignelige med ællingens oplevelse: *“Den stakkels ælling vidste hverken, hvor den turde stå eller gå, den var så bedrøvet, fordi den så så styg ud og var til spot for hele andegården.”* (Andersen 2001:22) Måden hvorpå ensomheden konstrueres på gennem elevernes fortællinger, er nemlig i høj grad ud fra opfattelsen af, at have befundet sig i sociale og faglige situationer, hvor de blev betragtet som anderledes, uønsket, holdt udenfor og ikke havde nogen steder at henvende sig, for at søge trøst eller tilhørsforhold.

Det tyder således på, at nogle af eleverne har været udsatte for den passive eksklusion, der er kendetegnet ved de enshedsbaserede sociale fællesskaber, som er kendt fra tidligere forskning (jf. 1). Der forekommer dog endnu tydeligere tegn på, at flere af eleverne har oplevet mobning, ud fra forståelsen af mobning som en ekstrem form for eksklusion, hvor der ikke gives adgang til det dominerende fællesskab (jf. 2.1). Eleverne kan således betragtes som værende særligt udsatte for social ensomhed, da denne type af ensomhed ifølge Robert S. Weiss, er associeret med mangel på social integration i et socialt netværk og følelsen af eksklusion (Weiss 1973:18-19).

Følelsen af at være alle alene i verden eller at blive stigmatiseret på lignende vis som den grimme ælling, der aldrig får adgang til fællesskabet, kan altså tolkes som en konsekvens af, at der forekommer en samhørighed i relation til tanker og praksisser i folkeskolen, som ekskluderer de elever, der opfattes som anderledes. I ensomhedens emotionelle alenehed bliver eleverne ilagt mistillidens lænker, som er tunge at bære, da de er tilvejebragt af en manglende tiltro til, at der findes nogen som oprigtig er interesseret i dem.

7.4 Ensomheden er virkelig i dens konsekvenser

For at forstå konsekvenserne af den mislykkede intersubjektivitet og sociale eksklusion der bringer ensomheden med sig, må vi se nærmere på de følelsesmæssige konsekvenser heraf. Da jeg spørger dem om, hvilke følelser de havde haft, da de var ensomme, giver Thor udtryk for, at han har gennemgået flere følelser, der kan tolkes som et udtryk for frustrationer. Sif fortæller, at hendes ensomhed var så slem, at hun var tæt på at handle på den med selvskade, hvilket får Lise til at fortælle, om en lignende situation (S. 18):

Thor: Ja.. Sur ligesom når man først indser at man ikke passer ind nogen steder og folk driller en. Så bliver man sur og irriteret og trist. Og man gider bare ikke.. Så senere hen da jeg indså det, sat min facade op og bare ikke ville være i nærheden af dem, så satte jeg mig bare ovre i et hjørne for mig selv og legede (...)

Sif: Altså mit det har nok været så slemt - altså det er det ikke mere! Men dengang, der havde jeg rigtig meget lyst til at gøre skade på mig selv, for at få smerten til at gå væk. Men det skete heldigvis aldrig. Men man havde rigtig meget lyst til det.

Lise: Der var engang, hvor jeg blev nødt til at skrive til min mor, fordi jeg sad alene på mit værelse. Og så skrev jeg til min mor, at hun skulle komme op til mig, fordi ellers så vidste jeg, at jeg ville gøre skade på mig selv. Men jeg gjorde det aldrig, fordi jeg ikke har turde på grund af angst og sådan noget (...)

Sif og Lises udtalelser om, at ensomhedsfølelsen var så uudholdelig, at de har haft overvejelser om at gøre skade på sig selv, vidner om konsekvenserne af at mangle socialt tilhørsforhold, blive miskrediteret og stigmatiseret. Som Aksel Tjora hævder, føler mennesket om det er inkluderet i fællesskabet eller ej: *"... vi merker om det finnes der eller ikke, dessuten om man er innenfor eller utenfor"* (Tjora 2018:9-10). Sif og Lise mærker altså tydeligt som en del af deres virkelighed, at mangel på social integration er meget smerteligt, da ensomheden da den var værst, gav dem lysten til at gøre skade på sig selv. Således forekommer også Thomas teoremet relevant: *"If men define situations as real, they are real in their consequences"* (Thomas & Thomas 1928:572). Deres situation kan således anses som en indikator på, at følelsen af social eksklusion og ensomhed har været så virkelig, at den har været næsten uudholdelig. Som Richard Jenkins nævner, er kategoriseringer produktet af en ydre kollektiv definition, hvorfor medlemmerne af kategorien ikke behøver at være bekendt med kategoriseringen, selvom det dog ofte er tilfældet (Jenkins 2006:108-109). I Thors beskrivelse, er det tydeligt at han er bekendt med kategoriseringen som inkompatibel med det dominerende fællesskab og må affinde sig hermed. Deres fortællinger kan altså indikere, at de i høj grad har været følelsesmæssigt bevidste om, at de var kategoriserede som uønskede i fællesskabet.

Delkonklusion: Ensomhedens emotionelle alenehed & mistillidens lænker

Som Tjora beskriver, mærker man om fællesskabet findes og hvorvidt man er indenfor eller udenfor, mens fællesskabet indebærer fælles moralske holdninger, samt en oplevelse af samstemthed og samhørighed i relation til tanker og praksisser (Tjora 2018:9-10). I elevernes fortællinger fremgår det, at de ikke har følt sig som en del af fællesskaberne. De beskriver, at man enten passer ind eller ikke passer ind, og derfor er der efter deres mening ikke mange veje at gå i folkeskolen. Deres oplevelser tegner således et billede af nogle sociale tendenser, hvori der kan tolkes enshedsbaserede sociale praksisser, som ikke blot passivt ekskluderer, men også stigmatiserer de elever, som ikke lever op til de normative forventninger. Som Thor formulerer det, er ensomhed og alenehed ikke det samme: *“Alene, så er der bare ikke nogle andre. Ensom, det er en følelse du kan få, hvis du ikke er med i den sociale gruppe, som du er i”* (Thor:17). Til trods for hans måde at konkretisere forskellen på, nævner eleverne ofte oplevelsen af at være alene, når de beskriver de sociale situationer, hvor de har følt sig mest ensomme. Ensomhedens emotionelle alenehed omhandler altså, at eleverne ikke oplever samhørighed med de andre elever, men derimod oplever mislykket intersubjektivitet og at blive ekskluderet fra de sociale fællesskaber, som kan findes i folkeskolen. Desuden kan elevernes fortællinger indikere, at de i høj grad har været følelsesmæssigt bevidste om, at de var kategoriserede som uønskede i fællesskabet. I ensomhedens emotionelle alenehed kan eleverne altså betragtes for at blive ilagt mistillidens lænker, som er tilvejebragt af en manglende tiltro til, at der findes nogen som oprigtig er interesseret i dem og kan forstå dem. Deres oplevelse bliver således snarere, at der grundlæggende ikke er mulighed for at søge socialt samvær eller forståelse hos andre.

Elevernes oplevelse af, at have været inkompatible med det dominerende fællesskab, viser sig endvidere, at have konsekvenser, når de skal indgå i fællesskabet på efterskolen og skabe nye relationer. Næste del af analysen beskæftiger sig således med de reaktionsmønstre, som typisk kendetegner elevernes adfærd, når de starter på efterskolen og møder fællesskabet. Derudover gives et indblik i de pædagogiske strategier, som for fagpersonalet er nødvendige at anvende. Yderligere præsenteres betydningen af, at eleverne møder andre elever med særlige behov.

7.5 Mødet med fællesskabet

Fagpersonerne italesætter alle, at en stor andel af eleverne har følt sig mobbet i deres tidligere skoleforløb, hvilket som konsekvens resulterer i, at de indtager rollen som mobbere ved opstarten på efterskolen. Betina beskriver, hvorledes det hovedsageligt er de hårde drenge, som tenderer til at indtage rollen som mobber, da de hellere vil drille andre end at blive drillet selv. Deres strategi er altså ofte i starten, at de lynhurtigt selv finder nogle som de kan være 'grimme overfor', hvis de selv er blevet mobbet:

"Hellere drille de andre. Så det kan godt være en udfordring med dem, at de faktisk går ind og tager den der rolle som mobber, hvilket vi jo slet ikke tolererer nede ved os. Så det bliver jo slået meget hårdt ned på med det samme, hvis det er den rolle de får. Men det er ofte de der hårde drenge, som så hellere vil finde en lille uskyldig dreng, som er meget meget svag og så lige kanøfle ham. For så er det i hvert fald ikke dem selv, der bliver drillet" (Betina:48)

Hendes udtalelse indikerer, at der forekommer en tydelig vished om, at mobningen afstedkommer af elevernes tidligere sociale erfaringer. Betina udtrykker netop, at deres reaktionsmønstre omhandler frygten for selv at blive den mobbede, hvorudfra deres adfærd kan betragtes som et præventivt selvforsvar mod de sociale eksklusionsmekanismer, som de tidligere har oplevet. Eleverne mobber hellere en anden elev, således at de ikke selv bliver ofre for udstødelse og dermed må lide socialt afsavn og stigmatisering igen. Mobningen italesættes nemlig også som et problem, der ikke kun omhandler uhensigtsmæssig social opførsel, men ligeledes en kilde til ensomhed hos eleverne, da Hanne nævner:

"Jeg vil sige, at noget af det vi jo hører rigtig ofte, det er at der er enormt mange af vores elever der har følt sig mobbet gennem deres skoletid. Så det har på mange måder påvirket at de i perioder har følt sig ensomme" (Hanne:33)

Den sociale udstødelse i form af mobning, er altså noget der ifølge Hanne, tidligere har skabt ensomhed hos eleverne gennem deres skoletid. Deres reaktionsmønstre i form af selv at mobbe, kan betragtes som en uhensigtsmæssig måde at videreføre nogle af de sociale eksklusionsmekanismer, som har været gældende i den institutionelle praksis, de tidligere har befundet sig i. Som Goffman hævder, er konsekvensen af at blive stærkt miskrediteret, at personen afskæres fra samfundet, hvormed personen står alene som en miskrediteret person midt i en verden, der nægter at acceptere ham (Goffman 2009:60-61). Frygten for at blive mobbet og afskåret fra fællesskabet ved at være den uønskede og forkerte, leder altså til at kopiere en social opførsel, som tidligere har været en del af den sociale praksis. Fagpersonernes

håndtering af de hårde drenges tilbøjelighed til at mobbe andre, hvis de selv har været udsatte for mobning, kan desuden betragtes som et følelsesmæssigt oprydningsarbejde, da disse elevers reaktion, kan tolkes som manglende tiltro til, at de ikke selv vil blive mobbet. I den forstand tydeliggør deres handlinger i mødet med fællesskabet, at de bærer rundt på mistillidens lænker. Reaktionsmønstret i form af et præventivt selvforsvar kan dermed tolkes som deres indre vagthund, der med sin gøen potentielt kan hindre, at det er dem selv der bliver ekskluderet i fællesskabet.

Det italesættes endvidere, at pigerne har en tendens til at benytte sig af en sympatiserende form for strategi, hvis de tidligere er blevet mobbet, som er i kontrast til drengenes. Ifølge Betina, vil pigerne nemlig rigtig gerne hjælpe, når andre har det svært:

“Det gør de også for at skubbe problemerne væk fra sig selv. Hvis jeg skal hjælpe andre, så behøver jeg ikke lige tænke på, at jeg selv har det dårligt. Men.. På en måde så føler de pludseligt at de kan hjælpe andre, hvilket hjælper dem selv til at få det bedre” (Betina:48)

Måden hvorpå pigerne altså typisk agerer, minder om Goffmans pointe om, hvorledes den stigmatiserede vil opdage, at der findes mennesker, som vil være sympatisk indstillede og ønske at sætte sig ind i den stigmatiseredes situation. Heriblandt findes netop en gruppe, som selv har samme stigma og af egen erfaring ved, hvad det specifikke stigma indebærer (Goffman 2009:61). Når pigerne i højere grad handler i form af den sympatiserende strategi, kan det endvidere skyldes, at de som Betina beskriver, også selv opnår en gevinst. Hertil kan sociologen Candace Clarks teori om sympati bidrage med forståelse for pigernes motivation. Ifølge Clark fungerer sympati som social lim, der skaber et bånd imellem sympatisøren og den stigmatiserede. Hun mener, at alle emotioner indebærer emotionel energi, hvilken individet bruger som en ressource: *“.. although giving sympathy can be draining, it can also energize people by drawing them out of their own troubles or giving them a feeling of pride in their altruism”* (Clark 1997:17). Hver gang vi afgiver sympati til andre, forekommer altså en transaktion af emotionel energi, hvormed elevernes sympatiserende strategi kan tolkes som en forløsning for deres egne problemer, men også en følelse af at gøre en forskel for en med lignende problemer. De ønsker således at få det bedre, mens deres handling også kan tolkes som et ønske om samhørighed og forbundethed ud fra betragtningen om, at sympati fungerer som social lim.

Elevernes reaktionsmønstre kan således tolkes som måder hvorpå, de søger at finde samhørighed med andre. Omend mobningen som præventivt selvforsvar er en uhensigtsmæssig måde at søge fællesskabet på, kan det betragtes som et ønske om at høre til og en frygt for at

blive ekskluderet. Der forekommer yderligere en indadvendt og selvisolerende strategi i mødet med fællesskabet, hvilken også kan tolkes som en indikation på, at mistillidens lænker er tunge at bære. Det er derfor nødvendigt at se på fagpersonernes anvendelse af snublemål, som en pædagogisk strategi til at skabe sociale relationer mellem eleverne og sikre, at alle får muligheden for at blive en del af fællesskabet.

7.6 At snuble ind i fællesskabet

Elevernes oplevelser med mobning viser sig på flere måder, at have sociale konsekvenser i det de starter på efterskolen. Deres reaktionsmønstre er ifølge fagpersonerne forskellige, men et gennemgående tema i deres fortællinger er, at de ikke nærer tillid til og tro på, at de kan klare sig i fællesskabet. En integreret del af den pædagogiske praksis er derfor, at eleverne bliver udfordret socialt i form af snublemål. Hanne svarer således, da jeg spørger hende om, hvilke konsekvenser mobning har haft for eleverne:

“Det har jo haft store konsekvenser for dem. Det der at de har følt den der utryghed og det her med at tro på, at det vil lykkes, når de kommer på efterskole. I starten plejer vi at sætte sådan nogle små snublemål, hvor de selv skal nævne nogle ting, som de gerne vil have opfyldt og blive bedre til. Der er der rigtig mange af dem, der nævner det her med at få flere venner eller at få en ven i det hele taget. Så det er noget der fylder rigtig meget for mange af dem” (Hanne:38)

Ud fra hendes fortælling, kan der tolkes et behov for at skabe nogle rammer, som gør venskaber og fællesskaber tilgængelige for eleverne. Betina fortæller også om deres arbejde med at håndtere ensomheden ved at sætte mål for elevernes sociale engagement gennem snublemål, hvor hun giver udtryk for, at elevernes usikkerhed kan være en barriere ved særligt de 'svage piger'. De laver bestemte aftaler for dem og skaber en struktur for deres tid, når de har fri:

“Mange af dem vil typisk sige i starten, at det vil de ikke være med til. Så vil de hellere bure sig inde på værelset med deres skærm. Men så får de ikke valget. Altså det kan godt være vi siger, at to aftener til at starte med, ud af de fire aftener vi har, der skal du være med til de her aktiviteter. Så evaluerer vi lige så stille.. Vi kalder dem 'snublemål'” (Betina:44)

Hun uddyber, at snublemål er kortvarige mål for, hvad eleverne skal opnå og et konkret mål kan være, at de i løbet af en dag skal nå at tale med tre personer. Målene kan altså være helt små mål alt efter, hvilken elev det handler om. Snublemål kan således tolkes, som et nødvendigt redskab i fagpersonernes håndtering af elevernes ensomhed, da de ikke har en tro på og tillid til, at fællesskabet er tilgængeligt for dem. Fagpersonerne må anvende konkrete målbare sociale

interventioner, som skal udføres af eleven selv, mens de holder hånden under eleven og evaluerer i fællesskab med eleven.

Ud fra Hanne og Betinas beskrivelse af den usikkerhed, som eleverne kan føle, når de skal skabe sociale relationer, kan der tolkes nogle tydelige konsekvenser fra bruddet på den ontologiske sikkerhed. Elevernes manglende initiativ og behov for konkrete lavpraktiske mål for social interaktion, kan nemlig omhandle mangel på den basale tillid, der ifølge Giddens gør individet i stand til at kunne vurdere en risiko og derefter træffe forskellige valg med en grundlæggende tro på, at det nok skal gå (Giddens 1996: 213). Grundet elevernes sociale udfordringer, deres tidligere mangel på integration i sociale fællesskaber og deres oplevelser med social eksklusion og mobning, er de altså ofte nødsaget til at snuble ind i fællesskabet. Hanne fortæller, at elevernes ensomhed særligt kommer til udtryk i starten i form af deres usikkerhed. Nogle af eleverne har svært ved at komme ud af deres værelser, når der er fritid og nogle må endda hentes til undervisningen:

“Vi oplever tit det her med, at man først skal have skabt tillid til, at de andre overhovedet vil en. Mange har svært ved i starten at indgå i de her relationer, fordi de er bange for at blive skuffede eller at de andre alligevel ikke vil dem, når de først lærer dem at kende.” (Hanne:33).

Hendes udtalelse indikerer altså, at deres pædagogiske praksis også i høj grad er baseret på dannelsen af tillid til, at de andre elever vil dem i fællesskabet på efterskolen. Yderligere peger hun på, at det ikke blot omhandler usikkerheden i at skulle danne en social relation, men frygten for at de andre elever ikke er interesseret i dem længere, når de lærer dem at kende. Herudfra kan tolkes, at mistillidens lænker ikke blot viser sig i manglende tiltro til, at andre vil dem noget godt, men også i manglende tiltro til, at andre egentlig er interesserede i dem som person.

Som tidligere forskning om efterskole praksisser har fundet, slår eleverne sig på fællesskabet (jf. 2.2), i form af at blive overmodige, dominerende eller skuffede, stille og kede af det, mens nogle af de elever som tidligere selv har været udsat for mobning, begynder at mobbe andre elever. På Dybbøl efterskole forekommer dog også en pædagogik, hvor eleverne må snuble ind i fællesskabet som et socialt vilkår, hvilket ikke blot fremgår i form af arbejdet med snublemål, men præger den konkrete praksis i arbejdet med at mindske ensomheden. I følgende afsnit præsenteres derfor et yderligere indblik i det jeg vil kalde; nødvendighedens pædagogik.

7.7 Nødvendighedens pædagogik

I interviewene med fagpersonerne fremgår det, at der hersker en særlig form for pædagogik, som er en nødvendighed for at arbejde med elevernes sociale kompetencer. Pædagogikken kan betragtes som en nødvendighed, da eleverne er udfordrede i mødet med fællesskabet, grundet at mange af dem som Betina beskriver det: *".. simpelthen er socialt handicappede"* (Betina:42). Nødvendighedens pædagogik kommer altså til udtryk i fagpersonernes måde at introducere eleverne til fællesskabet på efterskolen og i måden hvorpå de italesættelser ensomhed. Hanne fortæller nemlig, at eleverne både er udfordrede af deres personlige udfordringer såvel som tidligere oplevelser af mangel på integration i fællesskaber:

"Problemet for mange af dem har været, at de ikke har følt, at de har indgået i et fællesskab. Så det her med først at skulle vende sig til at blive taget alvorlig som den person man er og være med dér. Det synes jeg påvirker dem meget. Problemet for den del af vores elever er også manglende empati og at de simpelthen ikke har den her evne til at se det fra de andres side og på den måde komme ind og lære de sociale spilleregler" (Hanne:34)

Hun fortæller yderligere, at de arbejder meget med at introducere dem til de sociale spilleregler og vise dem forskellige måder, hvorpå de kan være sammen med de andre elever og reagere i forskellige situationer. En stor andel af fagpersonernes arbejde er altså ifølge Hanne, at lære eleverne, hvordan man kan socialisere og evne at indgå i fællesskaber. Eleverne skal lære, at blive taget alvorligt i fællesskabet, som den person de er og yderligere introduceres til, hvordan man helt konkret kan agere i et fællesskab ud fra de sociale spilleregler. Både Betina og Hanne nævner desuden, at de ofte italesætter ensomheden i mindre grupper. Måden hvorpå eleverne bliver bekendte med, hvordan de andre elever har det i fællesskabet, fremtræder i Betinas beskrivelser af arbejdet med hendes boggruppe. Hun fremhæver deres ugentlige møder i boggruppen, som et socialt forum hvori de kan tage samtaler om ensomhed, da de anvender forskellige ark med nogle skydeskiver, som eleverne skal placere sig selv på, i forhold til om de eksempelvis har mange venner. Hun fortæller, at de ikke presser eleverne til at udtale sig om deres ensomhed, men benytter sig af anden års elevernes kendskab til ensomhed og lader dem berette om deres problemer:

"Sådan at de kan se. Hov! Han har det faktisk ligesom jeg har det lige nu, så det skal nok blive bedre (...) Så har vi også individuelle samtaler med dem, hvor vi kan snakke om det. Så kan vi også høre, om det er okay at tage det her op i fælles forum. Ville det være okay, at snakke om i boggruppen, at du har haft det sådan her? At du aldrig har følt at du havde nogle nære venner før? Må jeg gerne vise de andre din skydeskive omkring det her med relationer?" (Betina:45)

Ifølge Betina, muliggør boggruppe møderne altså, at der kan skabes et socialt forum, hvori elevernes lignende sociale udfordringer kan italesættes. Yderligere anvendes det sociale forum til at ansvarliggøre eleverne for at afhjælpe hinandens ensomhed. Disse strategier bidrager til at give eleverne en forståelse af, at de ikke er alene med deres ensomhed, da andre elever med særlige behov har oplevet noget lignende. Thomas mener, at elevernes sociale udfordringer også omhandler, at de ikke modnes sammen med andre og i takt med andre gennem skoletiden, da de ikke får prøvet sig selv af i andre og bekræftet sig selv derigennem. De mangler altså nogle at spejle sig i, for at forstå deres egne følelser:

“.. de elever vi får ind, som er ensomme, de er meget mere usikre på sig selv, fordi de ikke har prøvet sig selv af. De ved ikke.. Er det okay, at have den følelse her? Fordi man har ikke prøvet den følelse afovre i den anden. Så jo mere ensom man er, jo mere usikker tror jeg også på, at man bliver på sig selv. Så bliver det jo en lille smule selvforstærkende, fordi det også kræver en lille smule tro på sig selv, inden man indleder sig på noget nyt” (Thomas:57)

Fagpersonernes italesættelse af hvordan eleverne håndterer opstarten på efterskolelivet og mødet med fællesskabet, omhandler således i høj grad elevernes frygt for at opleve sociale nederlag. De arbejder derfor med at hindre uhensigtsmæssige adfærdsmønstre som mobning og søger at ansvarliggøre eleverne for hinanden i fællesskabet, da fællesskabet for mange af eleverne ikke tidligere har været tilgængeligt for dem. Deres beskrivelser af hvorledes eleverne må trænes i at italesætte deres følelser og deres tvivl om, hvorvidt deres følelser er socialt acceptable, kan yderligere forstås ud fra sociologen Arlie Russell Hochschilds perspektiv på følelsesnormer. Følelsesnormerne opretholdes gennem 'feeling rules' og 'framing rules'. Feeling rules henviser til de normative forventninger i et samfund eller en gruppe til hvordan individet bør føle i en bestemt situation og omhandler både intensiteten, varigheden og retningen af følelsen. Framing rules henviser derimod til, hvordan og hvornår individet bør udtrykke sine følelser i situationen (Hochschild 1979:563-568). Da eleverne ikke på samme vis som andre unge har spejlet sig i andre unge, er de i tvivl om, hvorvidt deres følelser er legitime eller i hvilken udstrækning, de kan give dem til kende. Det bliver dermed en integreret del af nødvendighedens pædagogik, at fagpersonerne må arbejde med elevernes følelser i forhold til både at forholde sig til dem og udtrykke sig om dem. Set i lyset af Hochschilds teori, kan eleverne altså siges at mangle kendskab til de gængse følelsesnormer. Thomas påpeger desuden, hvordan han arbejder med at gøre eleverne bevidste om deres indflydelse på hinanden og dermed også opmærksomme på hinandens ensomhed:

“Så det der med, at vi er bevidste om, at vi også har hinandens liv i vores hænder. Jeg snakker meget med dem om, når du er værelseskammerat med ham, så har det faktisk en betydning, hvordan du går til ham. Hvis du smiler til ham, så bliver han glad. Hvis du ikke engang gider sige godmorgen, jamen så har du allerede skabt noget ensomhed ovre i ham. Så den der bevidsthed om, at den måde vi er sammen på (...) Hvordan virker jeg på de andre” (Thomas:57)

I hans udtalelse, kan der udpeges en reference til den etiske fordring, hvorudfra der kan tolkes et budskab om at tage vare på hinanden i fællesskabet i form af et moralsk imperativ: *“Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd”* (Løgstrup 1991:25). Hermed citerer Thomas altså også efter Knud E. Løgstrups budskab om, at vi er hinandens skæbne. Gennem ansvarliggørelsen af eleverne i at hindre hinandens ensomhed, kan således også tolkes et budskab, som ud fra Zygmunt Baumans perspektiv, er den afgørende betingelse for fællesskabets opståen i en verden af individer. Fællesskabet må nemlig i hans perspektiv opnås kollektivt og være sammenvævet af lighed og gensidig omsorg, mens der tages ansvar for den enkeltes ret til at være menneske og have lige reelle muligheder for at handle på grundlag af denne ret (Bauman 2002:147-148).

Nødvendighedens pædagogik kan således forstås som en pædagogisk praksis, der gør eleverne bevidste om deres lighed i form af at have særlige behov og have oplevet ensomhed, mens de også ansvarliggør eleverne for at vise gensidig omsorg. Mentalisering er dermed en stor del af den pædagogiske praksis på efterskolen, da eleverne som konsekvens af deres særlige behov og mangel på integration i sociale fællesskaber tidligere, har svært ved at indgå i sociale relationer og fornemme, hvilke følelsesnormer der er på spil. Nødvendighedens pædagogik omhandler således ikke blot dannelse af fællesskab, men også dannelse i fællesskab med andre elever, der har særlige behov.

7.8 Mødet med andre elever med særlige behov

Da jeg spørger fagpersonerne om, hvilken betydning de mener, at mødet med andre elever med særlige behov har for eleverne på efterskolen, omhandler deres svar i høj grad betydningen af, at møde andre elever, der har deres egne problemer. Ifølge Hanne er efterskolens force, at der til trods for elevernes forskellighed, deres forskellige diagnoser og problematikker, forekommer en følelse af, at alle eleverne ‘slås med noget’. Det faktum at alle slås med noget, er altså noget hun mener, de kan bruge som en styrke:

“Det her med at lære at acceptere, at jeg er trods alt en del af det her fællesskab selvom jeg slås med noget. De andre slås også med noget og det er slet ikke sikkert, at det er det samme som jeg slås med. Det er det langt fra, men vi slås alle med et eller andet. Det synes jeg tit giver den her, hvor de åbner op og bliver lidt mere altså.. Ja, ved at lytte til hinanden” (Hanne:34)

Kernen i Hannes perspektiv, kan således tolkes som, at eleverne til trods for deres forskellige problemer, oplever at være i et fællesskab, hvori det fælles referencepunkt er at man 'slås med noget'. Ud fra denne forståelse kan mødet med fællesskabet på efterskolen altså tolkes som mødet med en mangfoldighed, som formår at inkludere, grundet elevernes fælles grundlag. Hannes beskrivelse kan nemlig tolkes som, at der forekommer en *følelse* af at høre til i fællesskabet til trods for forskellighed, hvilket er efterskolens force. Hertil kan Tjoras perspektiv på fællesskab også siges at være anvendeligt, ud fra hans opfattelse af, at fællesskabet indebærer fælles moralske holdninger, samsvarende livssyn og en oplevelse af samstemthed og samhørighed i relation til tanker og praksisser (Tjora 2018:9-10). Eleverne indtræder ud fra dette perspektiv i en institutionel logik, hvori forskellighed findes og er et grundvilkår, for at kunne forstå sig selv og andre bedre. Fællesskabsformen er således baseret på forskellighed, men en samhørighed i form af, at møde andre elever med særlige behov. Betina påpeger desuden, at mødet med ligesindede muliggør, at de skaber venskaber, som er varige og dermed adskiller sig fra andre venskaber i ungdommen:

“De udvikler empati på en anden måde end de har været vant til. De kan få en forståelse for, at der også er andre der har det hårdt. Det er ikke kun mig, der har det hårdt. Det gør, at de ligesom kan få nogle venskaber, som har ekstremt stor betydning for dem og som kan vare stort set hele livet (...) De holder virkelig fast i de der venskaber, fordi de bliver så dyrebare for dem. Så de formår at fastholde dem på en anden måde end vi gør, fordi de er vant til, at de før i tiden ikke havde nogen” (Betina:48)

Som Betina beskriver det, har elevernes venskaber altså næsten klenodisk værdi. Erfaringen med at få nye venner, er for mange af eleverne en uvant oplevelse, hvorfor venskaberne ifølge hende, formår at få en dyrebare betydning. I mødet med andre elever med særlige behov, kan der således opstå betydningsfulde relationer, som ikke bare hører efterskoletiden til, men som vil følge dem stort set hele livet. Herudfra kan skabes en pointe om, at hvis man tidligere har følt sig som Palle alene i verden, så ønsker man ikke at opleve scenariet igen, hvormed de sociale bånd der skabes mellem eleverne altså har en næsten klenodisk værdi. Ligesom I Hannes beskrivelse, fremhæver Betina vigtigheden i, at eleverne får kendskab til de andre elevers problemer. Måden som hun beskriver vigtigheden, omhandler i høj grad, at der kan skabes en form for samhørighed i oplevelsen af at 'have det hårdt'. Eleverne oplever altså, at de både møder andre,

der slås med noget og har det hårdt, hvilket ifølge Hanne og Betina er en styrke i såvel de venskaber der opstår som i fællesskabet på skolen. Tjoras perspektiv forekommer også her relevant, da han hævder at virkelighedsopfattelsen skabes gennem handling og forhandling, hvorfor fællesskaber og forståelsen heraf også skabes i forskellige sociale sammenhænge (Tjora 2018:27). I mødet med andre elever med særlige behov, kan eleverne altså siges, ifølge Hanne og Betinas beskrivelser, at få en oplevelse af samhørighed i det alle i fællesskabet kæmper med noget.

Ifølge Thomas handler mødet med andre elever med særlige behov også om, at de får muligheden for at mødes og interagere med andre unge. Han fremhæver hvorledes udviklingen i normalområdet går hurtigt i syvende, ottende og niende klasse, mens andre er senere i deres udvikling. Netop disse elever har de stor succes med på skolen, når de møder nogen på samme udviklingstrin som dem selv. Han beskriver betydningen af mødet med andre elever med særlige behov således:

".. de kan finde nogen at spejle sig i. For unge mennesker er det enormt vigtigt, at finde ud af, at der er nogen ligesom mig. De vil enormt gerne være normale. Det de opfatter som normale. De kigger rigtig meget på.. Hvad gør de andre" (Thomas:52)

Fælles for fagpersonernes udsagn er altså opfattelsen af, at eleverne møder nogle der er 'ligesom mig' eller også har problemer, hvilket gør dem i stand til at spejle sig i andre unge, gøre dem bedre i stand til at forstå andre unge og kunne opbygge betydningsfulde sociale relationer. Der kan altså tolkes en forløsning af ensomhedens emotionelle alenehed i form af betydningsfulde venskaber og muligheden for at spejle sig i andre. Ud fra fagpersonernes perspektiver på elevernes møde med andre elever med særlige behov, kan det nemlig tolkes, at behovet for intersubjektivitet i interaktionen med jævnaldrende bliver opfyldt. Som Thomas beskriver, vil eleverne enormt gerne være normale, eller hvad de opfatter som normale. Herudfra kan tolkes et ønske om, at passe ind og ligne andre unge, hvilket altså muliggøres i fællesskabet med andre elever med særlige behov.

Delkonklusion: Mødet med fællesskabet & nødvendighedens pædagogik

Elevernes reaktionsmønstre i mødet med fællesskabet kan tolkes som måder hvorpå, de søger efter samhørighed med andre. Mobning som strategi anvendes som et præventivt selvforsvar, men ligeledes et ønske om at høre til og en frygt for at blive ekskluderet. Fagpersonernes håndtering af de hårde drenges tilbøjelighed til at mobbe andre, hvis de selv har været udsatte for mobning, kan desuden betragtes som et følelsesmæssigt oprydningsarbejde, da disse elevers reaktion, kan tolkes som manglende tiltro til, at de ikke selv vil blive mobbet. I den forstand tydeliggør deres handlinger i mødet med fællesskabet, at de bærer rundt på mistillidens lænker. Frygten for at blive mobbet og afskåret fra fællesskabet ved at være den uønskede og forkerte, leder altså til at kopiere en social opførsel, som tidligere har været en del af den sociale praksis. Pigernes tendens til at anvende en sympatiserende strategi, kan tolkes som en forløsning for deres egne problemer, men også en følelse af at gøre en forskel for en med lignende problemer. De ønsker således at få det bedre, mens deres handling kan også tolkes som et ønske om samhørighed og forbundethed, da sympati fungerer som social lim. Elevernes reaktionsmønstre kan dermed tolkes som måder hvorpå, de søger at finde samhørighed med andre. Grundet elevernes sociale udfordringer, samt deres oplevelser med social eksklusion og mobning, er de ofte nødsaget til at snuble ind i fællesskabet i form af håndholdte 'snublemål'. Den pædagogiske praksis er i høj grad er baseret på dannelsen af tillid til, at de andre elever vil dem i fællesskabet på efterskolen. Elevernes usikkerhed i at skulle danne en social relation, omhandler også frygten for, at de andre elever ikke er interesseret i dem længere, når de lærer dem at kende. Mistillidens lænker viser sig således ikke blot i manglende tiltro til, at andre vil dem noget godt, men også i manglende tiltro til, at andre egentlig er interesserede i dem som person. Nødvendighedens pædagogik er altså baseret på pædagogiske strategier, som er nødvendige, da eleverne yderligere som konsekvens af deres særlige behov og mangel på integration i sociale fællesskaber tidligere, har svært ved at indgå i sociale relationer og fornemme, hvilke følelsesnormer der er på spil. Nødvendighedens pædagogik gør desuden eleverne bevidste om deres lighed i form af at have særlige behov og have oplevet ensomhed, mens de også ansvarliggør eleverne for at vise gensidig omsorg. Jeg tolker desuden, at der sker en forløsning af ensomhedens emotionelle alenehed i form af betydningsfulde venskaber og muligheden for at spejle sig i andre, da eleverne i mødet med andre elever med særlige behov, får opfyldt behovet for intersubjektivitet i interaktionen med jævnaldrende. Dermed løsnes mistillidens lænker.

7.9 Enshedsbaserede praksisser

Eleverne giver udtryk for, at der forekommer sociale grupperinger på skolen, hvilket de betragter som noget der altid vil være til stede uanset hvilket fællesskab, der er tale om. I elevernes dialog udspringer der sig desuden et tema omkring de sociale grupperinger på skolen, som giver en indsigt i de eksklusions- og inklusionsmekanismer, der gør sig gældende i elevernes sociale interaktion. Som Jenkins peger på:

“Mennesker må have noget signifikant tilfælles - uanset hvor ubestemmeligt, tilsyneladende uvæsentligt eller tilsyneladende illusorisk det end måtte være - førend vi kan tale om, at de er medlemmer af et kollektiv. Men det de har tilfælles kan ikke anerkendes, medmindre forskelligheden også anerkendes” (Jenkins 2006:105).

Kollektiv identifikation fremmaner altså ifølge Jenkins nogle bestemte billeder af mennesker, som i forhold til visse henseender er tilsyneladende ‘ens’. Hans perspektiv rummer således også præmissen om enshed og kan bidrage til at forklare elevernes syn på, hvorfor der forekommer sociale grupperinger. Eleverne tenderer til i højere grad end fagpersonerne, at italesætte de sociale grupperinger, som skaber grænserne for inklusion eller eksklusion frem for at italesætte hele skolens fællesskab. Eleverne indgår således i gruppefællesskaber, som ifølge eleverne ikke bliver talt højt om, men er nogle grupperinger man ‘relaterer’ til og forekommer gennem en ‘mild anerkendelse’. Da jeg spørger eleverne om, hvilken betydning grupperne har for dem, svarer de således (S. 27):

Sif: Jeg synes det er lidt ærgerligt, men det er jo nok bare sådan det er. Alle har jo hver sin baggrund.

Lise: Der vil nok altid være grupper, for man har jo altid nogle man taler bedre med end andre.

Thor: Det er ikke noget der kan undgås. Man stiller sig jo bare med folk, som man kan med.

Adam: Jeg kan godt få sådan lidt spat, når vores pædagogiske leder, han sådan siger, at det her er det mest pragtfulde eventyr I nogensinde får i jeres liv. I får en masse venner.

Adams bemærkning vidner om, at han har en kritisk distance til fællesskabsoptimismen. Hans udtalelse kan nemlig tolkes som, at han er bevidst om, hvorledes det at få en masse venner ikke gør sig gældende for alle. Desuden kan der i de andres udtalelser, anskues en tendens til at eleverne også skaber fællesskaber ud fra de logikken i de enshedsbaserede praksisser, som nævnes fra tidligere forskning (jf. 1). I overensstemmelse med Jenkins teori om, at have noget signifikant tilfælles med andre i et kollektiv, deler eleverne altså en opfattelse af, at

grupperinger altid vil forekomme, da man 'kan' bedre med nogle andre og har hver sin baggrund. Dermed kan der også tolkes en tendens til, at eleverne finder sammen i sociale grupperinger med andre elever, som de oplever, at have mere tilfælles med. Som Tjora påpeger, vil forskellige aktører bidrage forskelligt over en lang periode, før forskellige former for fællesskab får så objektiv eller indiskutabel en karakter, at de fleste mennesker føler, at de eksisterer som *fakta*, selvom de reelt er socialt skabte (Tjora 2018:22). Elevernes opfattelse af, at der altid vil være grupperinger, da man altid 'kan' bedre med nogen end med andre, kan altså tolkes som indikation på, at de enshedsbaserede fællesskaber er blevet så integreret en del af den sociale interaktion i det institutionelle liv for børn og unge, at det for dem forekommer som fakta. Der er således tale om en alment acceptabel kategorisering og gruppeidentificering, som markerer grænserne mellem gruppefællesskaberne.

Da jeg spørger dem om, hvorvidt nogle grupper er bedre end andre, er der endvidere stor enighed om, at ingen grupper kan betragtes som bedre end andre. De højtråbende er de grupper, der får titlen som de 'populære', men det betyder ikke ifølge eleverne, at de egentlig er bedre end de andre grupper. De giver desuden udtryk for, at socialisering *kan* forekomme på tværs af grupperingerne (S. 28-29):

Thor: Ja og på den måde, så har vi bare grupper og det er ikke en dårlig eller en skidt ting.

Lise: Sådan midt imellem.

Adam: Men altså man kan da godt se nogle gange, at folk bare sidder i spisesalen og nyder en æblekage. Og så dem der ikke normalt snakker sammen - de snakker sammen.

Sif: Ja, det kan man faktisk opleve ret tit her!

Adam: Jaa, sådan de der steder hvor man er lidt tvunget til at komme sammen og ikke bare sidder ude i sine boggrupper.

Thor: Grupperne her, de er ikke faste på den måde. Det kan godt være at du i en periode er klar til at larme, men ugen efter der går du over til dem som er mere stille og rolige.

Til trods for at eleverne er meget bevidste om deres sociale grupperinger, tyder deres udtalelser på, at grupperingerne ikke har så tydelige grænser, at socialisering ikke er muligt med andre elever på skolen, som ikke tilhører samme gruppering. Det viser sig dermed også i elevernes beskrivelser, at der forekommer en samværsform som stemmer overens med efterskolens beskrivelse af deres fællesskab, som en del af hele skolens liv, praksis, undervisning, samvær og pædagogiske linje, som er indrettet efter det at være en efterskole (jf. 3.1). I løbet af interviewet

udfolder temaet om grupperingerne sig dog, og elevernes udtalelser indikerer, at der udover de sociale grupperinger også forekommer tydelige kategoriseringer af de elever, som ikke formår at blive aktivt inkluderet i de sociale grupperinger. Som Jenkins beskriver, indebærer det at definere 'os' at en række 'dem'er' også defineres (Jenkins 2006:105). Der kræves således et yderligere indblik i, hvorledes de sociale grupperinger også er medvirkende til at skabe sociale normer for, hvordan eleverne omgås socialt på skolen.

7.10 At gruppere og passere

I interviewet med eleverne, bliver det tydeligt, at en fuldkommen eliminering af ensomhed for alle elever på efterskolen er en utopi. Eleverne tilkendegiver, at der findes måder hvorpå, at andre elevers ensomhed kommer til udtryk. De kan altså fornemme, når andre elever på skolen er ensomme, men de ønsker ikke at socialisere med dem, da de frygter at blive stemplet (S. 30):

Sif: Ja, jeg tror godt man ved altså.. Man kan godt se, hvem der måske føler sig ensomme. Der går folk rundt på skolen her, som går selv. Det gør de næsten hver dag, når man lige ser dem. Så burde man jo bare gå hen og snakke til dem, men det gør man ikke. Jeg ved ikke, hvorfor jeg ikke selv gør det, fordi jeg har været i den situation, men jeg gør det bare ikke.

Lise: Ja, altså jeg ville jo egentlig gerne snakke med dem. Men altså.. Når man så lige er kommet med i de der populære rækker der.

Adam: Ja, sådan: Ej, hvorfor er du sammen med hende der?

[Flere griner]

Lise: Så gider man heller ikke snakke til dem der er lidt under en, fordi så er man bange for at folk ser sådan lidt ned på en.

Thor: Ja, at man bliver stemplet.

Lise: Ja, altså selvom at de kan jo godt være fine nok og sådan noget der. Øhm.. Det er forskelligt fra person til person, men man må hellere holde sig deroppe, så man ikke ryger ned til det samme. Selvom man burde tage dem med.

Deres interaktion indikerer, at der på efterskolen forekommer nogle normer for, hvordan man socialiserer, når man er blevet en del af en social gruppering. Det er dermed vigtigt for eleverne, at de ikke bryder med de sociale regler, da de ikke ønsker at blive stemplet, som en person der omgås elever, som 'går alene' og altså ikke har samme gruppetilhørsforhold. Som Jenkins

hævder, er sociale grupperinger intersubjektivt virkelige. Gruppeidentifikation og kategorisering udvikler sig nemlig hånd i hånd som indbyrdes forbundne momenter i den kollektive identifikationsdialektik (Jenkins 2006:111-112). Ud fra denne forståelse, kan elevernes manglende indgriben i andre elevers ensomhed i form af at socialisere med dem og 'tage dem med', tolkes som en social norm, da de ikke tilhører samme sociale gruppering. Det fremgår dog også af deres udtalelser, at der findes elever, som de ikke ønsker at blive associeret med. Det interessante er, at eleverne som de ikke ønsker at blive associeret med, er de elever, som de beskriver som ensomme. Herudfra kan Goffmans perspektiv på, hvorledes den potentielt miskrediterede ved brug af informationskontrol, kan tilbageholde og afgive bestemte informationer om sig selv, for at holde sit stigma skjult, siges at være relevant. Er denne hemmeligholdelse vellykket formår personen nemlig at 'passere' og dermed bevare sin identitet som normal (Goffman 2009:22-23). Det er altså af stor betydning for eleverne, at de ikke afviger fra deres sociale gruppering og socialiserer med de elever, som kan identificeres som ensomme, da det vil skabe undren hos den sociale gruppering, som de tilhører. Dermed kan det tolkes, at de i høj grad er bevidste om deres potentielle miskreditering, hvis de omgås elever, som tilsyneladende er ensomme.

Når eleverne ikke bestræber sig på, at inkludere disse elever og tilkendegive, at de har forståelse for deres ensomhed, kan det altså omhandle, at de ikke ønsker at blive stigmatiseret igen. Ifølge Goffman er man nemlig kun potentielt miskrediteret, hvis stigmaet ikke lader sig vise (Goffman 2009:45-48). Dermed må eleverne altså undvige den potentielle associering med de elever, som de mener, oplever ensomhed på efterskolen, til trods for at de har kendskab til følelsen og en moralsk bevidsthed om, at de burde tage dem med. Hertil forekommer Baumans perspektiv relevant, da han hævder, at prisen for at være en del af et fællesskab, bliver betalt i valuta i form af autonomi: *"At gå glip af fællesskabet er ensbetydende med at miste sikkerhed; har man held til at opnå en plads i fællesskabet, vil man snart miste sin frihed."* (Bauman 2002:10). Ud fra denne pointe, kan elevernes manglende inklusion af andre elever som tilsyneladende ser ensomme ud, omhandle at de må opgive deres frihed til at interagere med de, der ifølge de sociale regler er 'lidt under en'. Da de har opnået sikkerhed i form af fællesskabet i deres sociale grupperinger, ønsker de ikke at bryde hermed og dermed potentielt risikere at blive stemplet. Deres evne til at passere kan altså betragtes som en social overlevelsesstrategi, der i sin konsekvens strider mod idealet om det inkluderende fællesskab som et hele.

7.11 Stigmatiseringen og ensomheden er ikke glemt

Til trods for, at eleverne giver udtryk for, at de føler sig som en del af fællesskaber i form af sociale grupperinger, har de altså ikke glemt, hvordan stigmatiseringen føltes. De ønsker dermed at undgå, at vende tilbage til rollen som den stigmatiserede, der var anderledes og uønsket i fællesskabet. Sif og Lise giver også udtryk for, at følelserne som de gennemgik i folkeskolen, kan vende tilbage, hvis de mindes deres tidligere oplevelser, mens Adam udtrykker sig om betydningen af, at kunne stole på nogen i dag (S. 23):

Lise: Jeg tror bare, at det nogle gange kommer tilbage, hvis en af de gamle klassekammerater har skrevet til en eller man ser nogle minder på en eller anden måde. Så får det en til at tænke tilbage. Eller man bare oplever et eller andet der var lignende det. Så kan man hurtigt komme tilbage i det.

Sif: Ja, hvis man oplever noget, der minder om det, som man har oplevet før. Altså en virkelig dårlig oplevelse. Og du så møder noget der minder om, så kan man hurtigt tænke tilbage og blive lidt bange.

Adam: Altså jeg har lært mere om, hvor jeg har folk henne. Sådan.. Kan man stole på dem her eller kan man ikke. Det er jo også lidt det, der kan hjælpe på ensomhed. At den her person har din ryg lige meget hvad fanden du gør.

Til trods for at eleverne har opnået betydningsfulde sociale relationer, er de altså reflekterede omkring, at minderne fra tiden hvor de var uønskede i fællesskabet, kan bringe ubehagelige følelser frem. Adams udtalelse indikerer desuden, at han er bevidst om, hvordan tillid til andre har en stor betydning i sociale relationer, da tilliden til at andre personer vil ham, kan mindske ensomheden. Bruddet på den ontologiske sikkerhed er altså heller ikke glemt, men kan snarere tolkes som værende en del af deres bevidsthed i dag. Hertil kan trækkes en parallel til H. C. Andersens fortælling om den grimme ælling, da svanen tænker tilbage på tiden som den grimme ælling:

".. den tænkte på, hvor den havde været forfulgt og forhånet, og hørte nu alle sige, at den var den dejligste af alle dejlige fugle; og syrenerne bøjede sig med grenene lige ned i vandet til den, og solen skinnede så varmt og så godt, da bruste dens fjer, den slanke hals hævede sig, og af hjertet jublede den: "Så megen lykke drømte jeg ikke om, da jeg var den grimme ælling!" (Andersen 2001:52)

I slutningen husker svanen altså, at den var blevet dårligt behandlet og priser sig lykkelig over, at den nu er blevet til en smuk svane. Den kritiske røst, som fortællingen ofte frembringer, er hvorledes det forekommer problematisk, at man først kan blive værdsat, når man blomstrer og

derigennem bliver lykkelig. Lige så vigtigt må det dog være, at oplevelser med at blive socialt ekskluderet og stigmatiseret ikke blot er glemte i det øjeblik, at livet forandres i form af social værdsættelse. Elevernes udtalelser indikerer nemlig, at oplevelserne med ensomhed og stigmatisering ikke blot forsvinder, når de bliver en del af sociale fællesskaber, opnår betydningsfulde sociale relationer og opnår tillid til andre menneskers interesse i dem. Med reference til Goffman, glemmer den stigmatiserede heller ikke, hvordan det føles, at stå *„ alene som en miskrediteret person midt i en verden, der nægter at acceptere ham.“* (Goffman 2009:60-61). Elevernes erindringer må altså forstås som en varig følelsesmæssig forankring, der ud fra Adams udtalelse, understreger vigtigheden i at kunne stole på at folk har din ryg lige meget 'hvad fanden du gør'. Hanne fortæller endvidere, at eleverne hen mod slutningen af skoleåret kan give udtryk for, at afslutningen på efterskoleåret og dermed også afslutningen på fællesskabet i elevernes hverdagsliv, kan vække utryghed. Det vidner om, at de har opnået en vis tryghed i fællesskabet:

“På skolen mærker vi jo heldigvis generelt at nu har folk rigtigt lært hinanden og er blevet en del af det her fællesskab, men der er også mange bekymringer om, at nu har de endelig fået den her fællesskabsfølelse og det her sociale liv. Det her med så at skulle ud og starte forfra og stå på egne ben. Det er der mange af dem der giver udtryk for, at de er meget utrygge ved” (Hanne:40)

Hanne italesætter elevernes frygt for at miste fællesskabet og deres sociale liv, når de stopper på efterskolen. Hun fortæller også, at fagpersonerne nævner nogle steder, hvor de kan søge fællesskab, når de er færdige på efterskolen, mens de også taler meget med eleverne om, hvad de har lært på skolen samt hvordan de kan holde kontakten til deres nye sociale relationer. De forsøger altså på den måde, at klæde eleverne på, til at kunne indgå og forblive i sociale fællesskaber, når de stopper på efterskolen. Nødvendighedens pædagogik er således ikke kun til, for at muliggøre elevernes indtrædelse i fællesskabet på selve skolen, men en måde hvorpå, at de forøger elevernes muligheder for, at kunne indgå i sociale fællesskaber i fremtiden. Betragtes eleverne som en målgruppe, der er særligt udsat for social ensomhed (jf. 7.3), kan deres muligheder for at indgå i sociale fællesskaber, have stor betydning for deres fremtidige sociale liv. Som Hanne nævner, har de 'endelig fået den her fællesskabsfølelse og det her sociale liv', hvilket netop tydeliggør at det tidligere har været en mangelvare. Deres frygt for at skulle stå på egne ben kan dermed tolkes som en konsekvens af, at ensomheden ikke bliver glemt, selvom de har opnået tryghed i fællesskabet på efterskolen.

Delkonklusion: Enshedsbaserede praksisser

Eleverne tilkendegiver en opfattelse af, at grupperinger altid vil forekomme, da man 'kan' bedre med nogle andre og dermed kan der også tolkes en tendens til, at eleverne finder sammen i sociale grupperinger med andre elever, som de oplever, at have mere tilfælles med. Som Tjora påpeger, vil forskellige aktører bidrage forskelligt over en lang periode, før forskellige former for fællesskab får så objektiv eller indiskutabel en karakter, at de fleste mennesker føler, at de eksisterer som *fakta*, selvom de reelt er socialt skabte (Tjora 2018:22). Elevernes opfattelse kan altså tolkes som en tendens til, at de enshedsbaserede fællesskaber for dem, forekommer som fakta. Der er således tale om en alment acceptabel kategorisering og gruppeidentificering, som markerer grænserne mellem gruppefællesskaberne. Til trods for at eleverne er meget bevidste om deres sociale grupperinger, tyder deres udtalelser på, at grupperingerne ikke har så tydelige grænser, at social interaktion ikke er muligt med andre elever på skolen, som ikke tilhører samme gruppering. Det viser sig dermed også i elevernes beskrivelser, at der forekommer en samværsform som stemmer overens med efterskolens beskrivelse af deres fællesskab, som en del af hele skolens liv, praksis, undervisning, samvær og pædagogiske linje, som er indrettet efter det at være en efterskole (jf. 3.1). I interviewet med eleverne, bliver det tydeligt, at en fuldkommen eliminering af ensomhed for alle elever på efterskolen er en utopi. Eleverne tilkendegiver, at der findes måder hvorpå, at andre elevens ensomhed kommer til udtryk. De kan altså fornemme, når andre elever på skolen er ensomme, men de ønsker ikke at socialisere med dem, da de frygter at blive stemplet. Dermed kan det tolkes, at de i høj grad er bevidste om deres potentielle miskreditering, hvis de omgås elever, som tilsyneladende er ensomme. Dermed må eleverne altså undvige den potentielle associering med de elever, som de mener, oplever ensomhed på efterskolen, til trods for at de har kendskab til følelsen og en moralsk bevidsthed om, at de burde tage dem med. Da de har opnået sikkerhed i form af fællesskabet i deres sociale grupperinger, ønsker de ikke at bryde hermed og dermed potentielt risikere at blive stemplet. Til trods for at eleverne har opnået betydningsfulde sociale relationer, er de desuden reflekterede omkring, at minderne fra tiden hvor de var uønskede i fællesskabet, kan bringe ubehagelige følelser frem. Nødvendighedens pædagogik er således ikke kun til, for at muliggøre elevernes indtrædelse i fællesskabet på selve skolen, men en måde hvorpå, at de forøger elevernes muligheder for, at kunne indgå i sociale fællesskaber i fremtiden. Elevernes frygt for at skulle stå på egne ben efter efterskolen kan yderligere tolkes som en konsekvens af, at ensomheden ikke bliver glemt, selvom de har opnået tryghed i fællesskabet på efterskolen.

8. Diskussion

Forinden en endelig konklusion på undersøgelsens resultater, er det relevant at reflektere over, hvorvidt der kan forekomme andre perspektiver, som kan kaste nyt lys over de foreløbige konklusioner. Hertil inddrages den kritiske sociolog Axel Honneths anerkendelsesteori til en yderligere nuancering, da teorien indeholder relevante aspekter om intersubjektive behov og social integration.

I elevernes beretninger om deres tid i folkeskolen, fremgår det, at man efter deres opfattelse enten passer ind eller ikke passer ind, og derfor er der efter deres mening ikke mange veje at gå. Deres oplevelser tegner således et billede af nogle sociale tendenser, hvori der kan tolkes enshedsbaserede sociale praksisser, som ikke blot passivt ekskluderer, men også stigmatiserer de elever, som ikke lever op til de normative forventninger. Ensomhedens emotionelle alenighed omhandler altså, at eleverne ikke oplever samhørighed med de andre elever, men derimod oplever mislykket intersubjektivitet og at blive ekskluderet fra de sociale fællesskaber, som kan findes i folkeskolen. Det første jeg konkluderer i analysen er således, at eleverne oplever et brud på den ontologiske sikkerhed, da de ikke får adgang til venskaber med deres jævnaldrende og dermed mister tilliden til, at nogen oprigtigt vil dem noget godt. Ifølge Honneth udgør kærlighed og venskab den emotionelle anerkendelse, der gør subjektet i stand til at udtrykke sig og agte sig selv som en, der kan deltage i nære fællesskaber og samfundsmæssige forhold. Venskabet er her en del af den forlængelse og udvidelse af anerkendelsesforholdet, som vedligeholder den fundamentale selvtillid (Willig 2003:15). Med anvendelse af Honneths perspektiv kan elevernes mangel på venskaber altså have haft den konsekvens, at de mister selvtilliden. Da eleverne starter på skolen, er de netop usikre og har ifølge fagpersonernes udtalelser, ikke en tiltro til, at de andre elever vil dem i fællesskabet, hvormed snublemål er én af de nødvendige strategier, som må tages i brug, for at håndtere elevernes ensomhed og skabe potentiale for venskaber. Betragtes elevernes mangel på venskaber endvidere som mangel på emotionel anerkendelse, kan eleverne også tolkes som udsatte i forhold til emotionel ensomhed inden for folkeskolens institutionelle rammer. Emotionel ensomhed omhandler ifølge Weiss netop fraværet eller mangel på nære og intime relationer (Weiss 1973:18-19). Emotionel anerkendelse omhandler hertil de symmetriske relationer, hvor: *".. subjektet kan etablere en fortrolighed med sine ressourcer, indstillinger og værdier og se dem modtaget og anerkendt"* (Willig 2003:15). Den emotionelle anerkendelse kan således siges at have været en mangelvare, som først bliver tilgængelig ved en indtræden i fællesskabet på efterskolen og mødet med andre elever med særlige behov. Fælles for fagpersonernes udsagn er nemlig opfattelsen af, at eleverne møder nogle der er 'ligesom mig' eller også har problemer, hvilket gør dem i stand til at spejle sig i

andre unge, gøre dem bedre i stand til at forstå sig selv og andre unge, samt at kunne opbygge betydningsfulde sociale relationer. Der kan altså tolkes en forløsning af ensomhedens emotionelle alenehed i form af betydningsfulde venskaber og muligheden for at spejle sig i andre, hvilket også kan forstås som adgangen til emotionel anerkendelse.

Der forekommer endvidere to andre former for anerkendelse, som ifølge Honneths teori alle har betydning for individets positive selvforhold. Den anden form for anerkendelse omhandler de universelle rettigheder der er givet til alle medlemmer i samfundet, hvor igennem subjektet bliver i stand til at få selvrespekt. Anerkendelsen i form af rettigheder sikrer således subjektet mulighed for at realisere sin autonomi og betragte sig selv som en moralsk kapabel person og et lige medlem af samfundet. Den tredje form for anerkendelse sker igennem relationen til gruppen, fællesskabet eller samfundet, hvor individet oplever at dets deltagelse og positive engagement i det situerede fællesskab bliver anerkendt. Subjektet indgår således i gruppens eller samfundets solidaritet og opnår selvværdsættelse som medlem af et solidarisk fællesskab. I fællesskabet oplever subjektet samhørighed med andre, kan genkende sig selv og: *„ bliver anerkendt for sin egen unikke partikularitet - som særegent individ.”* (Willig 2003:16-17). Ud fra elevernes beretninger, om deres oplevelser med social eksklusion i folkeskolen, kan de betragtes for at have mistet retten til aktiv deltagelse i fællesskabet og dermed mulighed for at tage del i udviklingen af institutioner og strukturer på lige fod med de andre elever. Som Tjora hævder, er sociale og intersubjektive processer netop et essentielt udgangspunkt for udviklingen af institutioner og strukturer (Tjora 2018:30). Ud fra denne betragtning og Honneths anerkendelsesteori, kan eleverne anses for at miste deres rettigheder og således også selvagtelsen som et lige medlem af samfundet. I deres fortællinger om, hvorfor de ikke fik lov til at deltage i fællesskabet, giver de nemlig udtryk for, at de var anderledes og simpelthen ikke passede ind. Anerkendelsen af deres unikke partikularitet som særegent individ bliver altså negligeret gennem de enshedsbaserede venskaber, der ikke blot passivt ekskluderer, men også tenderer til at stigmatisere eleverne. De nægtes dermed medlemskab i et solidarisk fællesskab.

I fraværet af anerkendelse eller en række korresponderende krænkelser, mener Honneth, at individet kan risikere at miste det positive selvforhold. Krænkelserformerne kan placeres på et kontinuum fra ikke at blive hilst på til ekstreme former for stigma, hvormed forståelsen heraf kan udvides teoretisk og nuanceres analytisk og empirisk (Willig 2003:18). Elevernes erfaringer med at blive holdt udenfor, mobbet og stigmatiseret kan altså yderligere betragtes som krænkelser, der i en vid udstrækning har haft en negativ indflydelse på deres positive selvforhold. De beskriver sig selv i form af ord som anderledes og enkelte tilkendegiver, at den sociale eksklusion og ensomheden har været så uudholdelig, at de har haft overvejelser om at

begå selvskade. Deres erfaringer vidner altså om, at de har været i stor fare for at miste deres positive selvforhold. Som Hanne nævner, er det en udfordring for eleverne, at de på efterskolen bliver taget alvorlig som den person de er:

"Problemet for mange af dem har været, at de ikke har følt, at de har indgået i et fællesskab. Så det her med først at skulle vende sig til at blive taget alvorligt som den person man er og være med dér. Det synes jeg påvirker dem meget." (Hanne:34)

Udtalelsen kan altså indikere, at selve deres person ikke er blevet anerkendt og dermed heller ikke har haft mulighed for at deltage i fællesskabet. Dermed er det ikke blot ved de hårde drenges mobbestrategier i opstarten på skolen, at fagpersonerne må påtage sig et følelsesmæssigt oprydningssarbejde, i form af at skabe en forståelse hos eleverne for, at man vil blive accepteret som den man er. Det er en rød tråd i hele nødvendighedens pædagogik, at fagpersonerne arbejder hen mod, at lade eleverne opnå den anerkendelse, som de har et stort behov for efter deres mange sociale og faglige nederlag i folkeskolen. Mistillidens lænker omhandler netop ikke bare manglende tiltro til, at andre vil dem noget godt, men også manglende tiltro til, at andre egentlig er interesserede i dem som person. Yderligere har jeg konkluderet, at nødvendighedens pædagogik også omhandler, at fagpersonerne må arbejde med elevernes følelser i forhold til både at forholde sig til dem og udtrykke sig om dem, da de har svært ved at fornemme, hvilke følelsesnormer der er på spil. Dermed anerkendes deres følelsesmæssige behov, men strategien kan også betragtes som en form for aftabuisering af deres sociale udfordringer, sociale mangler og følelser af ensomhed.

Ifølge Honneths perspektiv er forudsætningerne for at alle kan realisere sig selv inden for rammerne af samfundet og derigennem opnåelse af et fuldt integreret samfund, at samtlige af anerkendelsesformerne indfries. Nødvendighedens pædagogik spiller ud fra denne forudsætning en afgørende samfundsmæssig rolle i sine potentialer til, at mindske ensomheden hos elever med særlige behov og gøre dem i stand til at indgå i fællesskaber.

9. Konklusion

I den endelige konklusion søger jeg at opsummere de væsentligste analytiske resultater. I analysen forekommer mikro oversættelser, hvormed den situationelle mikrokontekst danner grundlag for, at kunne forstå strukturelle forholds konkrete udtryksmåder, mens situationerne på mikroniveau ligeledes er med til at forme samfundets strukturer. Analysen beror endvidere på en vekselvirkning mellem empiri og teori, hvilket har bidraget til udviklingen af nogle teoretiske begrebsliggørelser. Ved hjælp af de analytiske resultater og teoretiske begrebsliggørelser vil jeg altså give den endelige besvarelse af undersøgelsens problemformulering:

Hvordan opleves ensomhed af elever med særlige behov på en specialefterskole, og hvordan håndteres ensomheden af eleverne og fagpersonerne på skolen?

I elevernes fortællinger fremgår det, at de ikke har følt sig som en del af fællesskabet i folkeskolen. De beskriver, at man enten passer ind eller ikke passer ind, og derfor er der efter deres mening ikke mange veje at gå i folkeskolen. Deres oplevelser tegner et billede af nogle sociale tendenser, hvori der kan tolkes enshedsbaserede sociale praksisser, som ikke blot passivt ekskluderer, men også stigmatiserer de elever, som ikke lever op til de normative forventninger. Ensomhedens emotionelle alenehed omhandler, at eleverne ikke oplever samhørighed med de andre elever, men derimod oplever mislykket intersubjektivitet og at blive ekskluderet fra de sociale fællesskaber, som kan findes i folkeskolen. Desuden kan elevernes fortællinger indikere, at de i høj grad har været følelsesmæssigt bevidste om, at de var kategoriserede som uønskede i fællesskabet. I ensomhedens emotionelle alenehed kan eleverne altså betragtes for at blive ilagt mistillidens lænker, som er tilvejebragt af en manglende tiltro til, at der findes nogen som oprigtig er interesseret i dem og kan forstå dem. Elevernes erfaringer med at blive holdt udenfor, mobbet og stigmatiseret kan yderligere betragtes som krænkelser, der i en vid udstrækning har haft en negativ indflydelse på deres positive selvforhold.

Elevernes reaktionsmønstre i mødet med fællesskabet kan tolkes som måder hvorpå, de søger efter samhørighed med andre. Mobning som strategi anvendes som et præventivt selvforsvar en ud fra en frygt for at blive ekskluderet og et ønske om at høre til. Fagpersonernes håndtering af de hårde drenges tilbøjelighed til at mobbe andre, hvis de selv har været udsatte for mobning, kan desuden betragtes som et følelsesmæssigt oprydningssarbejde, da deres reaktion kan tolkes som manglende tiltro til, at de ikke selv vil blive mobbet. I den forstand tydeliggør deres

handlinger i mødet med fællesskabet, at de bærer rundt på mistillidens lænker. Frygten for at blive mobbet og afskåret fra fællesskabet ved at være den uønskede og forkerte, leder altså til at kopiere en social opførsel, som tidligere har været en del af den sociale praksis. Ligesom tidligere forskning om en specialefterskole, viser min empiri, at eleverne tenderer til at mobbe hinanden, hvis de selv er blevet mobbet (Komischke-Konnerup 2018:273). Jeg peger på, at strategien omhandler deres ønske om samhørighed med andre, mens jeg også ønsker at fremhæve, at der findes en anden 'sympatiserende' strategi, som ligeledes omhandler ønsket om samhørighed. Pigernes tendens til at anvende en sympatiserende strategi, kan tolkes som et ønske om selv at få det bedre, mens ligeledes som et ønske om samhørighed og forbundethed, da sympati fungerer som social lim.

Grundet elevernes sociale udfordringer, samt deres oplevelser med social eksklusion og mobning, er de ofte nødsaget til at snuble ind i fællesskabet i form af håndholdte 'snublemål'. Den pædagogiske praksis er altså i høj grad er baseret på dannelsen af tillid til, at de andre elever vil dem i fællesskabet på efterskolen. Mistillidens lænker viser sig således ikke blot i manglende tiltro til, at andre vil dem noget godt, men også i manglende tiltro til, at andre egentlig er interesserede i dem som person. Nødvendighedens pædagogik er dermed baseret på pædagogiske strategier, som er nødvendige, da eleverne yderligere som konsekvens af deres særlige behov og mangel på integration i sociale fællesskaber tidligere, har svært ved at indgå i sociale relationer og fornemme, hvilke følelsesnormer der er på spil. Dermed anerkendes deres følelsesmæssige behov, men strategien kan også betragtes som en form for aftabuivering af deres sociale udfordringer, sociale mangler og følelser af ensomhed. Nødvendighedens pædagogik gør desuden eleverne bevidste om deres lighed i form af at have særlige behov og have oplevet ensomhed, mens fagpersonerne også herigennem ansvarliggør eleverne for at yde gensidig omsorg. Jeg tolker desuden, at der sker en forløsning af ensomhedens emotionelle alenehed i form af betydningsfulde venskaber og muligheden for at spejle sig i andre, da eleverne i mødet med andre elever med særlige behov, får opfyldt behovet for intersubjektivitet i interaktionen med jævnaldrende. Dermed løsnes mistillidens lænker gennem anvendelsen af nødvendighedens pædagogik og mødet med andre elever med særlige behov.

Eleverne tilkendegiver en opfattelse af, at grupperinger altid vil forekomme, da man 'kan' bedre med nogle end med andre og dermed kan der også tolkes en tendens til, at eleverne finder sammen i sociale grupperinger med andre elever, som de oplever, at have mere tilfælles med. Elevernes opfattelse kan altså tolkes som en tendens til, at de enshedsbaserede fællesskaber for dem, forekommer som fakta. Der er således tale om en alment acceptabel kategorisering og gruppeidentificering, som markerer grænserne mellem gruppefællesskaberne. Til trods for at

eleverne er meget bevidste om deres sociale grupperinger, tyder deres udtalelser på, at grupperingerne ikke har så tydelige grænser, at socialisering ikke er muligt med andre elever på skolen, som ikke tilhører samme gruppering. Det viser sig dermed også i elevernes beskrivelser, at der forekommer en samværsform som stemmer overens med efterskolens beskrivelse af deres fællesskab, som en del af hele skolens liv, praksis, undervisning, samvær og pædagogiske linje, som er indrettet efter det at være en efterskole.

En fuldkommen eliminering af ensomhed for alle elever på efterskolen er endvidere en utopi. Eleverne tilkendegiver, at der findes måder hvorpå, at andre elevers ensomhed kommer til udtryk. De kan altså fornemme, når andre elever på skolen er ensomme, men de er afholdende fra at socialisere med dem, da de frygter at blive stemplet. Dermed kan det tolkes, at de i høj grad er bevidste om deres potentielle miskreditering, hvis de omgås elever, som tilsyneladende er ensomme. Dermed må eleverne altså undvige den potentielle associering med de elever, som de mener, oplever ensomhed på efterskolen, til trods for at de har kendskab til følelsen og en moralsk bevidsthed om, at de burde tage dem med. Da de har opnået sikkerhed i form af fællesskabet i deres sociale grupperinger, ønsker de ikke at bryde hermed og dermed potentielt risikere at blive stemplet. Til trods for at eleverne har opnået betydningsfulde sociale relationer, er de desuden reflekterede omkring, at minderne fra tiden hvor de var uønskede i fællesskabet, kan bringe ubehagelige følelser frem. Nødvendighedens pædagogik er således ikke kun til, for at muliggøre elevernes indtrædelse i fællesskabet på selve skolen, men en måde hvorpå, at de forøger elevernes muligheder for, at kunne indgå i sociale fællesskaber i fremtiden. Elevernes frygt for at skulle stå på egne ben efter efterskolen kan yderligere tolkes som en konsekvens af, at ensomheden ikke bliver glemt, selvom de har opnået tryghed i fællesskabet på efterskolen.

Eleverne oplever således ensomheden som en udpræget normativ praksis af social eksklusion og mislykket intersubjektivitet, som de med al tydelighed har været følelsesmæssigt bevidste om. Elevernes håndtering af ensomheden ses i forskellige strategier, hvori de søger sammenhørighed eller selvisolerer sig, så risikoen for sociale afvisninger mindskes. Fagpersonerne håndterer elevernes ensomhed gennem nødvendighedens pædagogik, der indebærer et følelsesmæssigt oprydningssarbejde, håndholdte snublemål, en indføring i de sociale spilleregler og forberedelse til det sociale liv efter Dybbøl efterskole.

10. Perspektivering

Resultaterne er relevante at sætte ind i en større samfundsmæssig sammenhæng, da der herved kan gives et indblik i mine refleksioner om, hvordan vidensproduktionen er anvendelig og hvorledes den kan inspirere til fremtidige forskningsinitiativer. Jeg vil derfor advokere for, at der rettes en opmærksomhed mod de sociale processer, der kan betragtes som et udtryk for strukturel diskrimination. Yderligere opfordrer jeg til, at fremtidige forskningsinitiativer fordyber sig i kompleksiteterne i den sociale og pædagogiske praksis på specialefterskoler, hvor fællesskaber skabes og ensomhed mindskes.

Det forekommer relevant at tage udgangspunkt i Mira Skadegård Thorsens forståelse af strukturel diskrimination, som en underliggende og indlejret form for diskrimination, hvor individuelle diskriminatoriske praksisser er forbundet med og informeret af strukturelle dynamikker:

“Jeg definerer strukturel diskrimination som normativ, diskursiv og formativ. Det forstås her som diskrimination, der er implicit i normer, regler og normative forventninger til adfærd. Strukturel diskrimination er indlejret i institutionelle og sproglige praksisser og diskurser om andethed, der former og påvirker individuel(t) adfærd og udtryk” (Thorsen 2014:73).

Strukturel diskrimination er således produceret og betinget af institutionelle og sproglige praksisser samt sociale og historiske processer. Hun påpeger desuden, at strukturel diskrimination altid eksisterer i en asymmetrisk magtrelation (Thorsen 2014:74). Som eleverne i undersøgelsen fortæller, har de en oplevelse af, at man enten passer ind eller ikke passer ind i folkeskolens sociale fællesskaber. Ud fra elevernes beretninger forekommer der altså en normaliseret selektionsmekanisme, som de med stor tydelighed selv er i stand til at sætte ord på. Oplevelsen af ikke at passe ind kommer således til udtryk gennem sproglige praksisser som et resultat af diskurser om andethed. Der bør altså fremadrettet rettes en situeret opmærksomhed mod, hvordan den strukturelle diskrimination kommer til udtryk, hvormed de sociale eksklusionsmekanismer der har en betydelig indvirkning på følelseslivet hos elever med særlige behov, kan forstås og potentielt forandres. Hvadenten eleverne er blevet passivt ekskluderet eller mobbet, kan social eksklusion nemlig ikke kun i sig selv føre til ensomhed, men ligeledes en oplevelse af at være inkompatibel med fællesskabet. Som Thomas teoremet hævder: *“If men define situations as real, they are real in their consequences”* (Thomas & Thomas 1928:572). En oversættelse heraf kunne være, at når andre definerer dig som inkompatibel med fællesskabet, så kan det i sin konsekvens blive til virkelighed og manifestere sig i selvforståelsen og dybt i følelseslivet. Fagpersonerne på Dybbøl efterskole har med al tydelighed en veletableret

forståelse af, at mange af eleverne der starter på skolen, stort set altid vil bære en tung følelsesmæssig bagage med sig, som de har et behov for at få pakket ud og sorteret i. En stor del af deres arbejde består i, at skabe fællesskab og mindske ensomhed på trods af tidligere sociale erfaringer og med øje for elevernes forskellighed i deres særlige behov. Specialet giver altså et indblik i nogle af de sociale mekanismer, som har afgørende betydning for oplevelsen af ensomhed og fællesskab hos elever med særlige behov. Fremtidige forskningsinitiativer kan med fordel fordybe sig i kompleksiteterne i den sociale og pædagogiske praksis på specialefterskoler, hvor en opmærksomhed på relationsarbejdet mellem fagpersoner og elever såvel som relationsarbejdet mellem elever, kan forbedre forståelsen af, hvorledes ensomhed håndteres og fællesskaber skabes for elever med særlige behov.

Litteraturliste

Alvesson, Mats & Dan Kärreman (2005): "At arbejde med mysterier og sammenbrud: Empirisk materiale som kritisk samtalepartner i teoriudvikling" i Margaretha Järvinen & Nanna Mik-Meyer (red.): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag. 1. udgave. 1. oplag

Andersen et al. (2012): "Forskningsdesign" i Lotte Bøgh Andersen, Anne Skorkjær Binderkrantz og Kasper Møller Hansen (red.): *Metoder i Statskundskab*. 2. udgave. S. 70-71

Andersen, H. C. (2001): *Den grimme ælling*. Odense: Odense Bys Museer.

Andreou, Eleni., Eleni Didaskalou & Anastasia Vlachou (2005): *The roles of self-efficacy, peer-interactions and attitudes in bully/victim incidents: implications for intervention policy-practices*. School Psychology International, 26, pp. 525-45.

Andreou, Eleni., Eleni Didaskalou & Anastasia Vlachou (2015): *Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions*. Journal of Research in Special Educational Needs. Vol 15. Nr. 4. 235-146.

Antoft, Rasmus., Michael Hviid Jacobsen & Feiwei Kupferberg (2012): "Kreativitet i kvalitativ sociologi - om kunstneriske processer og praksisser i samt paralleller til sociologien" i Rasmus Antoft, Michael Hviid Jacobsen, Anja Jørgensen & Søren Kristiansen (red.): *Håndværk og horisonter - tradition og nytænkning i kvalitativ metode*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. 1. udgave. 2. oplag.

Antoft, Rasmus & Heidi Houlberg Salomonsen (2012): "Det kvalitative casestudium - en introduktion til en forskningsstrategi" i Rasmus Antoft, Michael Hviid Jacobsen, Anja Jørgensen & Søren Kristiansen (red.): *Håndværk og horisonter - tradition og nytænkning i kvalitativ metode*. Odense: Syddansk Universitetsforlag. 1. udgave. 2. oplag.

Bauman, Zygmunt (2002): *Fællesskab. En søgen efter tryghed i en usikker verden*. 2. oplag. København: Hans Reitzels Forlag.

Blumer, Herbert (1954): "What is Wrong with Social Theory" i *American Sociological Review - Official Journal of the American Sociological Society*. Vol. 19. 1st edition. University of California

Brinkmann & Kvale (2009): *Interview - Introduktion til et håndværk*. 2. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.

Carey, Martha Ann & Jo-Ellen Asbury (2016): *Focus Group Research*. London & New York: Taylor & Francis Group.

Clark, Candace (1997): *Misery and Company: Sympathy in Everyday Life*. Chicago, United States of America: The University of Chicago Press.

Csonka, Agi (2016): "Forord" i Chantal Pohl Nielsen & Beatrice Schindler Rangvid (red.): *Inklusion i folkeskolen. Sammenfatning af resultaterne fra inklusionspanelet*. København: SFI - Det nationale forskningscenter for velfærd.

de Monchy, M., Sip Jan Pijl & Tjalling Zandberg (2004): *Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems*. European Journal of Special Needs Education, 19:3, 317-330.

Eboli, G., & Corsano, P. (2017): La solitudine in bambini e ragazzi con Disturbi Specifici di Apprendimento: una rassegna della letteratura [loneliness in children and adolescents with Learning Disabilities: A review]. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 21(1), 25-50.

Efterskolerne (2020): "Alle skoler lukkes ned i 14 dage"

<https://www.efterskolerne.dk/da/Aktuelt/Nyheder/Marts/Statsministeren>

Besøgt d. 27.03.2020

Eggert, Sine & Mette Hjort Madsen (2018): *Elever med handicap på efterskole*. Efterskoleforeningen.

https://www.efterskolerne.dk/Faglig_viden/Publikationer/Elever_med_handicap_paa_efterskole

Besøgt d. 14.03.2020

Fisker, Morten & Morten Hyllegaard (2012): Efterskolernes vigtigste bidrag: Motivation! Mandag Morgen. Efterskoleforeningerne.

https://www.efterskolerne.dk/da/Faglig_viden/Publikationer/Efterskolernes_vigtigste_bidrag_motivation

Besøgt d. 14.03.2020

Flyvbjerg, Bent (2015): "Fem misforståelser om casestudiet" i Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (red.): *Kvalitative metoder - en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. 2. udgave. 2. oplag.

Frederickson, N. L. & Furnham, A. F. (2004): *Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers*. *British Journal of Educational Psychology*, 74, pp. 391–410.

Giddens, Anthony (2006): *Modernitet og selvidentitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Goffman, Erving (2009): *Stigma - om afvigerens sociale identitet*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Halkier, Bente (2015): "Fokusgrupper" i Svend Brinkmann & Lene Tanggaard (red.): *Kvalitative metoder - en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag. 2. udgave. 2. oplag.

Hanna, Paul (2012): *Using internet technologies (such as Skype) as a research medium: a research note*. Qualitative Research. 12(2) 239-242. Sage Publications

Henze-Pedersen, Sofie (2016): "Klassekammeraternes oplevelse af inklusion" i Chantal Pohl Nielsen & Beatrice Schindler Rangvid (red.): *Inklusion i folkeskolen. Sammenfatning af resultaterne fra inklusionspanelet*. København: SFI - Det nationale forskningscenter for velfærd.

Hochschild, Arlie Russell (1979): *Emotion work, feeling rules, and social structure*. American journal of sociology.

Jacobsen, Michael Hviid (2010): "Metodologiske perspektiver" i Michael Hviid Jacobsen, Kasper Lippert-Rasmussen & Peter Nedergaard (red.): *Videnskabsteori i statskundskab, sociologi og forvaltning*. København: Hans Reitzels Forlag.

Jacobsen, Michael Hviid & Rasmus Antoft (2006): *Fra sociologisk til poetisk fantasi: Om sociologisk horisontudvidelse via det skønlitterære univers*. Dansk Sociologi. Nr. 2/17

Justesen, Lise & Nanna Mik-Meyer (2010): *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. København: Hans Reitzels Forlag. 1. udgave. 1. oplag.

Juul, Tilde Mette., Thomas Brahe & Niels-Henrik M. Hansen (2013): *Efterskolens betydning for unge ordblindes liv og uddannelse*. Center for Ungdomsforskning

Koch, Ida (2014): "Samtaler med unge: at se, møde og afhjælpe ensomhed" i Karen Lerstrup Pedersen (red.): *Ensom men ikke alene. En antologi om unge og ensomhed*. 1. oplag.

Komischke-Konnerup, Leo (2018): *Gentagelsens Pædagogik. En almen pædagogisk undersøgelse af pædagogisk praksis for unge med særlige behov*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Kvale, Steiner & Brinkmann, Svend (2009): *Interview - Introduktion til et håndværk*. 2. udgave. København: Hans Reitzels forlag

Lasgaard, Mathias (2010): *Ensom i en social verden*. Psyke og Logos. 31. S. 206-231.

Lindsay, G., Dockrell, J. & Mackie, C. (2008): *Vulnerability to bullying in children with a history of specific speech and language difficulties*. European Journal of Special Needs Education, 23, pp. 1-16.

Lo Iacono, Valeria, Symonds, Paul & Brown, David H. K. (2016): *Skype as a Tool for Qualitative Research Interviews*. Sociological Research Online.

Lund, Lisbeth., Susan I. Michelsen, Pernille Due & Anette Andersen (2019): *Børn og unge med en kronisk sygdom. Trivsel og hverdagsliv blandt børn og unge med en kronisk sygdom*. Statens Institut for Folkesundhed

Løgstrup, Knud Ejler (1991): *Den Ethiske Fordring*. København: Gyldendalske Bog-handel. Nordisk Forlag A/S.

Margalit, Malka & Ilana Raskind (2013): *The experience of Loneliness Among Children With Special Educational Needs*. Psychology and education. An interdisciplinary journal. Vol. 50.

McLaughlin, C., Byers, R. & Vaughan, R. P. (2010): *Responding to bullying among children with special educational needs and/or disabilities*. University of Cambridge, Faculty of Education.

Pedersen, S., Vitaro, F., Barker, E. D., & Borge, A. I. H. (2007). *The timing of middle-childhood peer rejection and friendship: Linking early behavior to early-adolescent adjustment*. Child Development, 78, 1037–1051.

Pijl, S. Jan & Per Frostad (2010): *Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education*. European Journal of Special Needs Education, 25:1, 93-105.

Rangvid, Beatrice Schindler (2016): "Effekten af deltagelse og inklusion for elevernes resultater" i Chantal Pohl Nielsen & Beatrice Schindler Rangvid (red.): *Inklusion i folkeskolen. Sammenfatning af resultaterne fra inklusionspanelet*. København: SFI - Det nationale forskningscenter for velfærd.

Quvang, Christian (2008): "Special og normalundervisning i inklusivt og eksklusivt perspektiv" i Rasmus Alenkær (red.): *Den inkluderende skole: en grundbog*. Frydenlund.

Savage, R. (2005): *Friendship and bullying patterns in children attending a language base in mainstream school*. Educational Psychology in Practice, 21, pp. 23–36.

Schwab, S., Rossmann, P., Tanzer, N., Hagn, J., Oitzinger, S., Thurner, V., et al. (2015). *Schulisches Wohlbefinden von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf: Integrations-*

und Regelklassen im Vergleich. [School well-being of students with and without special educational needs – A comparison of students in inclusive and regular classes]. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychologie und Psychotherapie*, 43(4), 265–274.

Schwab, S. (2015). *Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria.* *Research in Developmental Disabilities*, 44, 72–79.

Staunæs, Dorthe & Dorte Marie Søndergaard (2005): "Interview i en tangotid" i Margaretha Järvinen & Nanna Mik-Meyer (red.): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv.* København: Hans Reitzels Forlag.

Storch, E., Larson, M., Ehrenreich-May, J., Arnold, E., Jones, A., Renno, P., Fujii, C., Lewin, A., Mutch, J., Murphy, T. & Wood, J. (2012): *Peer victimization in youth with autism spectrum disorders and co-occurring anxiety: relations with psychopathology and loneliness.* *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24, pp. 575–90.

Sullivan, Jessica (2012): *Skype: An Appropriate Method of Data Collection for Qualitative Interviews?* Western Michigan University.

Tanggaard, Lene & Svend Brinkmann (2010): "Interviewet: som forskningsmetode" i Lene Tanggaard & Svend Brinkmann (red.): *Kvalitative metoder: en grundbog.* København: Hans Reitzels Forlag. 1. udgave. 2. oplag.

Tekinarslan, Ilknur Cifci & Sevgi Kucuker (2015): "Examination of the Psychometric Properties of the Children's Loneliness Scale for Students with and without Special Needs in Inclusive Classrooms" i *Educational Sciences: Theory and Practise.* Vol. 15

Thisted, Jens (2011): "Den kvalitative forskningsmetode 2" i *Forskningsmetode i praksis - Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. 1. Udgave. 2. Oplag. København: Munksgaard Danmark.

Thomas, William I. & Dorothy Swaine Thomas (1928): *The Child in America: Behavior Problems and Programs*. Knopf.

Thorsen, M. S. (2014). Strukturel diskrimination i hverdagen. I A. Bilfeldt, I. Jensen, & J. Andersen (red.), *Rettigheder, empowerment og læring* (1 udg., Bind 5, s. 160-183). Aalborg Universitetsforlag. Serie om Lærings-, forandrings- og organisationsudviklingsprocesser/Series in Transformational Studies

<http://aauforlag.dk/Shop/forside-e-boeger/rettigheder-empowerment-og-laering.aspx>

Besøgt d. 20.05.2020

Timmermans, Stefan & Iddo Tavory (2012): *Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis*. *Sociological Theory*. Vol. 30(3)

Tjora, Aksel (2018): *Hva er fellesskap*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Weiss, Robert S. (1973): *Loneliness: The experience of Emotional and Social Isolation*. Cambridge: MIT Press.

Willig, Rasmus (2003): "Honneths Anerkendelsesteori" i Axel Honneth: *Behovet for anerkendelse*. København: Hans Reitzels Forlag.

Wood, Linda A. (1986): "Loneliness" i Rom Harré (red.): *The Social Construction of Emotions*. Oxford: Basil Blackwell.