# Indholdsfortegnelse

[Forord 2](#_Toc334366812)

[Abstract 3](#_Toc334366813)

[1 Indledning 4](#_Toc334366814)

[1.1 Formål og baggrund 4](#_Toc334366815)

[1.2 Problemformulering 9](#_Toc334366816)

[1.3 Beskrivelse af blinde og stærkt svagsynede 10](#_Toc334366817)

[1.4 Specialets struktur og fremgangsmåde 14](#_Toc334366818)

[2 Videnskabsteoretisk position og teori 16](#_Toc334366819)

[2.1 Videnskabsteori 17](#_Toc334366820)

[2.2 Undersøgelsens design 31](#_Toc334366821)

[2.3 Opsamling 36](#_Toc334366822)

[3 Metode 37](#_Toc334366823)

[3.1 Litteratursøgningsprocessen 37](#_Toc334366824)

[3.2 Kvantitativ data 39](#_Toc334366825)

[3.3 Kvalitativ data 40](#_Toc334366826)

[3.4 Opsamling 43](#_Toc334366827)

[4 Analyse af blinde og stærkt svagsynedes uddannelsesmuligheder og -barrierer 44](#_Toc334366828)

[4.2 Økonomisk kapital 45](#_Toc334366829)

[4.3 Kulturel kapital 58](#_Toc334366830)

[4.4 Social kapital 66](#_Toc334366831)

[4.5 Opsamling på analysen 75](#_Toc334366832)

[5 Opsamling og konklusion 79](#_Toc334366833)

[5.1 Undersøgelsens metodiske og videnskabsteoretiske ramme 79](#_Toc334366834)

[5.2 Konklusion på undersøgelsens resultater 81](#_Toc334366835)

[6 Bilag 85](#_Toc334366836)

[7 Referencer 87](#_Toc334366837)

[7.1 Litteratur 87](#_Toc334366838)

[7.2 Hjemmesider 89](#_Toc334366839)

# Forord

Dette speciale afslutter to års studier på Kandidaten i Socialt arbejde ved Aalborg Universitet. Dette speciale er blandt andet udarbejdet i forbindelse med et specialestipendium på SFI i forlængelse af et praktikophold hos seniorforsker Steen Bengtsson. Jeg vil derfor benytte lejligheden til at rette tak til Steen Bengtsson, som har været en stor faglig inspiration.

En særlig tak til de interviewpersoner, som inviterede mig ind i en del af deres liv og fortalte om deres hverdag, hvilket har været et uundværligt bidrag til dette speciale.

 Endvidere en stor påskønnelse til BSI, som har været til stor hjælp i forbindelse med at formidle kontakt og samtidig bidrage med uofficielle diskussioner af specialets problemstilling.

En stor tak til min vejleder Dorte Caswell, som har været en stor inspiration. Endvidere har min specialeproces åbenlyst også påvirket mine nærmeste – min kæreste, familie og mine venner – som til alle tider har været støttende og omsorgsfulde og som jeg derfor skylder en stor tak.

København, september 2012

Lena Bech Larsen

# Abstract

On the basis of the observation that visually impaired persons (those who are blind or have low vision) are increasingly underrepresented in the higher education system in Denmark, this thesis explores enablers and barriers to participation in higher education for persons with visual impairments.

This thesis is conducted in cooperation with SFI (The Danish National Centre for Social Research) and is based on the results presented in the SFI’s study of visually impaired persons barriers to participation in society: “Blinde og Stærkt svagsynede - Barrierer for samfundsdeltagelse” (Bengtsson et al., 2010a). SFI’s study shows a rapid and increasing decline in the educational attainment among visually impaired persons (VI). In this thesis I have integrated the results from the SFI-study mentioned above with five interviews with VI who have succeeded in attaining a higher education, in a mixed methods research design.

Based on a critical realistic ontology and applied a reflexive epistemology inspired by the French sociologist Pierre Bourdieu, I have conducted an analysis of the capitals (economic, cultural and social) in the educational field.

I have found that the actions of persons with visual impairments appear as mechanisms in the shaping of enablers and barriers to participation in the educational field. However, I have found that agents in the educational field’s recognition and acknowledgement of VI’s actions in the field shape enablers and barriers to participation in the educational field. By reproducing the social forms of domination in a predominantly sighted world, VI seem to earn acknowledgement of other agents in the educational field. For VI to reproduce these social forms they need access to economic, cultural and social resources that can be provided by actual structures for compensation-services and aid, sociocultural structures / educational structures and social structures on campus and amongst other VI. Moreover, a discrepancy between VIsperceptionof structures and actual structures was found to influence the actions of VI. Formally VI are compensated in the striving for equal possibilities and I found that enablers and barriers seem to be perceived as (sought) approximately equal. However, based on VI descriptions, it appears that they have to fight harder and make greater efforts than their (sighted) peers.

# Indledning

”Der gøres meget for at modvirke de barrierer, som mennesker med synshandicap møder i samfundet. I forhold til nutidens foranderlige og komplicerede forhold er det imidlertid ikke tilstrækkeligt, og denne gruppe synes til stadighed mere og mere marginaliseret” (Bengtsson et al., 2010a: 10).

## Formål og baggrund

Formålet med dette speciale er at sætte fokus på blinde og stærkt svagsynedes (BOS) muligheder og barrierer i forhold til at opnå en kompetencegivende uddannelse og varetage beskæftigelse. På baggrund af en problematisering af BOSs regredierende uddannelsesniveau og -frekvens er sigtet at forstå, hvordan BOSs uddannelsesmuligheder og – barrierer udformes og opfattes. I specialet er der særligt fokus på BOSs muligheder og begrænsninger i forbindelse med at gennemføre en kompetencegivende uddannelse, hvilket her dækker over faglige, korte, mellemlange og lange videregående uddannelser. I specialet vil jeg primært omtale uddannelsesområdet. Dog med en grundlæggende forståelse af, at uddannelsesniveau og beskæftigelsesmuligheder hænger sammen, har jeg ligeledes fokus på BOS målgruppens muligheder og begrænsninger i forhold til beskæftigelse.

Specialet positionerer sig videnskabsteoretisk inden for kritisk realisme og metoden bygger på en mixed methods tilgang. Yderligere er specialets tilgang og analyse inspireret af dele af Pierre Bourdieus begrebsapparat og hans refleksive tilgang. Ved denne kombination søger jeg at sammenkoble forskellige niveauer af forklaringer og beskrivelser med henblik på en nuanceret anskuelse af BOSs muligheder og begrænsninger i forhold til at opnå en kompetencegivende uddannelse.

Specialets empiri bygger på en kombination af fem individuelle interview med BOS samt resultater fra Det nationale forskningscenter for velfærds (SFI) undersøgelse af BOS samfundsdeltagelse (Bengtsson et al., 2010a). Hermed søger jeg at kombinere generel viden om BOSs vilkår med BOSs subjektive oplevelser.

Dette speciale er udarbejdet i forbindelse med et specialestipendium på SFI, hvor jeg, som en del af samarbejdskonstruktionen, benytter SFIs egne undersøgelser og indgår i forskningsmiljøet på stedet. Specialet er som udgangspunkt inspireret af resultaterne fra SFIs undersøgelse af BOSs samfundsdeltagelse (Bengtsson et al., 2010a). SFIs undersøgelse tegner et billede af, at BOSs uddannelsesniveau har betydning for andre niveauer af trivsel og samfundsdeltagelse, herunder beskæftigelsesmuligheder (Bengtsson et al., 2010a). Samtidig viser SFIs undersøgelse, at BOS uddanner sig i mindre grad end gruppen har gjort tidligere. Hvor BOS født i 1940erne uddanner sig i næsten samme omfang som seende, sker der et fald i de efterfølgende generationer helt ned til en tredjedel sammenlignet med seende. Andelen af BOS, der opnår en kompetencegivende uddannelse, er ligeledes lav sammenlignet med andre handicapgrupper (Bengtsson et al., 2010a). Ovenfornævnte har i sig selv været en blandt flere anledninger til at iværksætte denne undersøgelse og problematiseringen af ovenfornævnte fænomen er således baggrunden for dette speciale.

### Et socialt problem?

Det kan diskuteres, hvorvidt et regredierende uddannelsesniveau og -frekvens for BOS er et socialt problem. I forlængelse heraf kan det diskuteres, hvorvidt det er et problem, der skal løses og om velfærdsstaten skal prioritere ressourcer på så lille en gruppe? I specialet antager jeg et normativt udgangspunkt med afsæt i den danske handicappolitik og målsætningen om ligebehandling (DCH, 2002: 9). Samtidig bygger min problematisering af fænomenet på en forståelse af, at uddannelse er en vigtig ressource, som har betydning på flere niveauer.

På baggrund af ovenstående problematiseres det, at en gruppe i samfundet uddanner sig i mindre grad end tidligere. I forlængelse heraf forholder jeg mig til, at observationen af fænomenet som et problem afhænger af tid og kontekst, hvor politiske, økonomiske og sociale forhold spiller ind. Med denne tilgang til forståelsen af fænomenet social problem lægger jeg mig op ad en mellemposition mellem en objektiv og socialkonstruktivistisk tilgang til sociale problemer (Meuwisse & Swärd 2004: 91ff), hvilket også udgør en afspejling af specialets videnskabsteoretiske position, kritisk realisme[[1]](#footnote-1).

I det følgende afsnit vil jeg argumentere for min holdning til, at uddannelse skal betragtes som en vigtig ressource for den enkelte såvel som for samfundet.

### Uddannelse på dagsordenen som en vigtig individuel og samfundsmæssig ressource

Samfundsmæssigt er der en klar interesse i at have en uddannet befolkning og globalt set er der bred enighed om, at uddannelse har afgørende betydning for samfundets udvikling såvel som for det individuelle liv. Prioriteringen af uddannelse afspejler sig blandt andet i flere erklæringer vedtaget i FN regi, hvoraf Danmark har tiltrådt samtlige erklæringer[[2]](#footnote-2). Eksempelvis Dakar Erklæringen fra 2000, der lægger vægt på, at alle børn og voksne skal have adgang til uddannelse af god kvalitet, hvilket senere er blevet en del af FNs 2015 mål[[3]](#footnote-3) (UN, 2011; Ibis, 2005). Hvis de nationale regeringer, herunder Danmark, skal efterleve de erklæringer, de har underskrevet, står det således klart, at uddannelse skal prioriteres højt.

En uddannet befolkning er en forudsætning for velfærd i et moderne samfund, hvor kompetencegivende uddannelse og kompetensudvikling kan bidrage med øget produktivitet og dermed forbedret konkurrenceevne, globalt såvel som nationalt[[4]](#footnote-4). Uddannelse er en klar prioritet for den nuværende såvel som den forhenværende regering, hvor der tages udgangspunkt i ideen om, at et højt uddannelsesniveau vil bevare den sociale balance i samfundet og bidrage til øget vækst og produktivitet nationalt som globalt ved at øge arbejdsstyrkens kvalifikationer (Regeringen, 2012: 91-92). Som nævnt øger uddannelse den enkeltes beskæftigelsesmuligheder og har statistisk set også betydning for den enkeltes trivsel, helbred og samfundsdeltagelse i det hele taget (Bengtsson et al., 2010a). Uddannelse har således betydning for den enkeltes samfundsdeltagelse på flere niveauer.

At højne befolkningens kompetenceniveau er derfor væsentligt i forhold til at sikre velfærdssamfundets udvikling og uddannelsessystemet er en af de vigtigste forudsætninger for, at befolkningen har et højt kompetenceniveau. På globalt - såvel som national plan anskues uddannelse således som en vigtig ressource for både den enkelte og for samfundet.

Set i forhold til idealerne om lighed i samfundet og i forhold til anskuelsen af, at uddannelse er en vigtig ressource for samfundet såvel som for den enkelte, er det derfor på flere niveauer problematisk, at en betydelig[[5]](#footnote-5) og fortsat stigende andel af BOS ikke opnår en kompetencegivende uddannelse.

Som det følgende afsnit beskriver, er der både nationalt og globalt via socialpolitiske tiltag gjort meget for at modvirke de barrierer, som personer med funktionsnedsættelser møder i samfundet.

### Ulighed og barrierer trods ambitiøs dansk handicappolitik

Traditionelt set anses gruppen af BOS, som ikke har andre funktionsnedsættelser, for at være en relativt ”stærk gruppe” i Danmark (Bengtsson et al., 2010a: 9). Det kan der være mange årsager til, men en årsag kan være, at Dansk Blindesamfund (DBS) allerede i 1911 blev oprettet på eget initiativ af BOS med et mål om at sikre selvbestemmelse i eget liv og ligestilling med andre borgere i samfundet. Yderligere har DBS fra start været med til at sætte den socialpolitiske dagsorden[[6]](#footnote-6) i Danmark og har været inddraget i arbejdet med reformerne i forbindelse K.K. Steinckes socialreform fra 1933 og sidenhen været inddraget i den socialpolitiske udvikling (DBS, 2012a; DH, 2011).

I Danmark har der således længe været tradition for at inddrage handicaporganisationer i den socialpolitiske udvikling. Ligeledes har der længe været interesse for funktionsnedsættelsers betydning for individers deltagelse i samfundet, herunder uddannelse og beskæftigelse samt virkninger af handicappolitikken generelt og i forhold til specifikke målgrupper.

Handicappolitik kan anskues som kollektive foranstaltninger og mål på handicapområdet, der har til hensigt at skabe lige muligheder for handicappede[[7]](#footnote-7). Ligebehandlingsprincippet har formelt set været udgangspunktet for den danske handicappolitik siden 1993 (DCH, 2002: 10). Samme år blev *FN’s standardregler om lige muligheder for handicappede* (Standardregler) vedtaget, som Danmark tilsluttede sig. Standardreglerne danner grundlaget for *FN’s handicapkonvention* (Konvention) 2006, men modsat standardreglerne er Konventionen juridisk bindende. Selvom Danmark først i 2009 forpligtede sig til Konventionen, har ligebehandlingsprincippet og kravet om lige muligheder været pejlemærker for den danske handicappolitik (DCH, 2002: 10). Standardreglerne såvel som Konventionen er centrale i moderne international handicappolitik og forpligtende på vitale områder som uddannelse, beskæftigelse og tilgængelighed med målsætningen om ligebehandling.

Danmark har udviklet en ambitiøs handicappolitik og der er iværksat mange socialpolitiske tiltag for at modvirke barrierer i samfundet for mennesker med synshandicap: fx 1950-70’ernes målsætning om integration af blinde og stærkt svagsynede i samfundet på lige fod med andre; fx 1990’erne og 2000’ernes lovgivninger om specialpædagogisk bistand og beskæftigelse af mennesker med funktionsnedsættelser (DCH, 2002). I overensstemmelse med Konventionen er det i dansk handicappolitik centralt, at personer med funktionsnedsættelser så vidt muligt skal have de samme uddannelsesmuligheder som andre, hvorunder integration og normalisering er centrale elementer (DCH, 2002: 9).

Den socialpolitiske udvikling sammenholdt med den teknologiske udvikling[[8]](#footnote-8) har på mange måder styrket mulighederne for uddannelse og beskæftigelse for personer med funktionsnedsættelser. Mere konkret er der i forhold til et synshandicap tale om en funktionsnedsættelse, som i høj grad kan og bliver kompenseret, således at mange barrierer overvindes (Bengtsson, 2008).

Imidlertid pointeres det i Bengtsson et al. (2010a), at sandsynligheden for, at BOS gennemfører en uddannelse og kommer i beskæftigelse, statistisk set er regredierende, hvor stadig færre BOS realiserer uddannelsesmulighederne også set i forhold til andre handicapgrupper. Yderligere fremhæves det i Bengtsson et al., at beskæftigelsesniveauet for BOS ligeledes er meget lav også sammenlignet med andre handicapgrupper (Bengtsson et al., 2010a: 10). Det betyder, at størstedelen af gruppen af BOS er uden kompetencegivende uddannelse *og* befinder sig uden for arbejdsmarkedet på trods af, at mange vil være i stand til at arbejde. Der tegner sig altså et billede af, at personer med alvorlige synsnedsættelser fortsat oplever væsentlige barrierer i forbindelse med at gennemføre en kompetencegivende uddannelse og varetage beskæftigelse.

Ovenstående peger på, at der trods den socialpolitiske udvikling og målsætning om ligebehandling fortsat er stor ulighed i samfundet. Der er altså stadig behov for en fortsat udvikling mod øget ligebehandling og samfundsdeltagelse for personer med alvorlige synsnedsættelser i Danmark.

Med særlig fokus på nogle af velfærdsstatens kerneområder, uddannelse og beskæftigelse er sigtet med dette speciale at tilføre en viden, der kan bidrage til debatten om samfundsdeltagelse og øget lighed for BOS. SFIs undersøgelse (Bengtsson et al., 2010a) om samfundsdeltagelse for BOS påpeger, at det er manglen på uddannelse, der er et problemskabende element i forhold til trivsel og samfundsdeltagelse snarere end den manglende synssans i sig selv. Dette betyder, at der er mulighed for eksterne instanser, fx uddannelsesinstitutionerne, til at adressere problematikken, fordi det er eksterne forhold snarere end den enkelte BOS funktionsnedsættelse, der er det centrale element i forhold til trivsel og samfundsdeltagelse (Bengtsson et al., 2010a: 11).

For at kunne adressere problemerne er der dog behov for mere viden om hvilke mekanismer og hvordan disse mekanismer påvirker fænomenet. Resultaterne fra SFIs undersøgelse, som de er refereret i dette kapitel, er særdeles interessante[[9]](#footnote-9). Den viden, der præsenteres i SFIs undersøgelse, understreger dog behovet for yderligere analyser, der kan bidrage med viden om årsagssammenhænge og en forståelse af de sociale processer bag fænomenet, blinde og stærkt svagsynedes (BOS) muligheder og barrierer i forhold til at opnå en kompetencegivende uddannelse og varetage beskæftigelse, hvilket er sigtet med dette speciale.

I det følgende afsnit vil jeg belyse den hidtidig forskning på området og de årsagssammenhæng, der pointeres her.

### Hidtidig forskning

Resultaterne fra SFIs undersøgelse af BOSs samfundsdeltagelse i Danmark (Bengtsson et al., 2010a), som de er refereret i de forudgående afsnit, er relativ ny viden, hvor de medvirkende faktorer bag BOSs regredierende uddannelsesniveau og -frekvens endnu ikke er undersøgt. De undersøgelser jeg referer her er derfor primært af international karakter.

I forskningsmæssigt henseende findes der relativt mange undersøgelser, der søger at bidrage med viden, der kan forbedre både uddannelses- og beskæftigelsesmulighederne for BOS. Imidlertid er der i højere grad vægt på specifikke tiltag på området, konkrete hjælpemidler, teknologiske muligheder eller samfundsdeltagelse generelt. Jeg har derfor også valgt at inddrage forskning vedrørende beskæftigelsesmuligheder og -barrierer, hvor mange af de samme kategorier synes at gøre sig gældende. For beskæftigelsesområdet har jeg yderligere fremhævet forskning, der fremhæver betydningen af at have en uddannelse, hvormed det stemmer overens med specialets formål og placerer sig inden for specialets genstandsfelt

Forskning inden for temaet om uddannelsesmuligheder og -barrierer for BOS tegner et billede af, at både undervisere og studerende i uddannelsessystemet konfronteres med betydelige udfordringer i forhold til at vedligeholde den faglige standard og samtidig inkludere studerende med synshandicap (Roe, 2008; Lewin-Jones & Hodgson, 2004). Dertil bliver kompleksiteten vedrørende de pædagogiske udfordringer udvidet til emner såsom holdnings-, institutions- og omgivelsesmæssige samt fysiske udfordringer. Det kan dreje sig om fordomme fra omgivelserne, men også BOSs egne fordomme. Yderligere synes omgivelsernes tilgængelighed, herunder både fysisk og kommunikativt samt BOSs egen selvstændighed og kompetencer i forhold til at bevæge sig selvstændigt i omgivelserne at spille en rolle (Bishop & Rhind, 2011; Pavey et al., 2003; Douglas et al., 2003; 2008; Stone, 2003). Yderligere fremhæves også det potentielle samarbejde mellem forskellige uddannelsessteder dels i forhold til specialskoler og almene skoler og dels i forhold til uddannelsesniveauer, fx i forbindelse med overgangen fra en grunduddannelse til en kompetencegivende uddannelse (Whitten & Zebehazy, 1998; 2003; Stone, 2003). Dertil fremhæves også betydningen af positive rollemodeller samt beskæftigelsesmuligheder i forhold til BOSs uddannelses- og beskæftigelsesvalg (Wong, 2004; Crudden & McBroom, 2011) samt konkrete ydelser og indsatser (Crudden & McBroom, 2011).

Den hidtidige forskning på området omkring BOSs muligheder og begrænsninger i forbindelse med at gennemføre en kompetencegivende uddannelse fremhæver således en lang række mekanismer, som har betydning. De aspekter, jeg har refereret ovenfor, er pædagogiske, holdnings-, institutions- og omgivelsesmæssige samt fysiske udfordringer. Og det er netop sådanne aspekter, der kan påvirke blinde og stærkt svagsynedes muligheder og barrierer i forbindelse med at opnå en kompetencegivende uddannelse og varetage beskæftigelse, som udgør dette speciales undersøgelsesinteresse.

## Problemformulering

Baggrundenfor at sætte fokus på BOSs muligheder og begrænsninger i forbindelse med at gennemføre en kompetencegivende uddannelse er først og fremmest en undren over, at uddannelsesniveauet og -frekvensen for BOS er regredierende i Danmark og dette på trods af den socialpolitiske indsats sammenkoblet med den teknologiske udvikling. Med afsæt i ovenstående samt de indledende afsnit søger specialet at besvare følgende problemformulering:

*Hvordan opfattes og udformes blinde og stærkt svagsynedes uddannelsesmuligheder og -barrierer?*

Ved at analysere BOSs muligheder og barrierer i forbindelse med at opnå en kompetencegivende uddannelse og varetage beskæftigelse søger jeg således at forklare og forstå generative mekanismer, der medvirker til, at et voksende flertal af målgruppen ikke opnår en kompetencegivende uddannelse.

Jeg har valgt at fokusere på både muligheder og barrierer. Dels for at undersøge hvilke mulighedsskabende mekanismer og hvordan disse mulighedsskabende mekanismer bidrager til øget lighed. Dels for at undersøge hvilke ulighedsskabende mekanismer og hvordan disse ulighedsskabende mekanismer kan adresseres. Mit valgte fokus på mulighedsskabende mekanismer tager også udgangspunkt i en antagelse om, at forskningen på området overvejende har fokus på ulighedsskabende mekanismer. Der kan nemlig også være værdifulde informationer at hente fra succeshistorierne i forhold til, hvordan muligheder realiseres og barrierer håndteres. På baggrund af ovenstående har jeg overvejende vægt på aktøren, her BOS.

Selvom specialets primære fokus ikke er på det konkrete sociale arbejde, kan undersøgelsen via nye perspektiveringer af problemet tilføje nye aspekter til debatten om ligebehandling og samfundsdeltagelse og dermed danne grundlag for løsningsforslag i det praktiske sociale arbejde.

For at undersøge problemstillingen er det i første omgang relevant at kende målgruppen og målgruppens størrelse. I det følgende afsnit defineres specialets handicapforståelse, herunder hvordan begrebet *blinde og stærkt svagsynede* bruges i specialet. I det efterfølgende afsnit defineres andelen af BOS. Den internationale forskning, der er refereret i afsnit 1.1.4, har ikke en konsekvent og ensartet definition af handicapbegrebet, hvorfor jeg har bestræbt mig på at være præcis i min definition af hvilken målgruppe, der specifikt er fokuspunkt for specialet.

## Beskrivelse af blinde og stærkt svagsynede

Det følgende afsnit vil kort diskutere handicapbegrebet, hvorefter begrebet *Blinde og stærkt svagsynede* defineres. Afsnittet tager primært afsæt i Steen Bengtsson & Dorte Stigaards rapport ”Aktuel skandinavisk og britisk handicapforksning - en kortlægning af miljøer”(2011), som jeg selv har været med til at udarbejde.

### Forskellige handicapperspektiver

Handicapbegrebet er ikke entydigt og afhænger som regel af begrebets anvendelsesformål – i dette tilfælde en empirisk undersøgelse af BOS muligheder og begrænsninger i forhold til at opnå en kompetencegivende uddannelse. Specialets handicapbegreb har sit afsæt i den danske handicappolitik, som de seneste årtier særligt har omhandlet integration, ligebehandling og rettigheder (Jf. FNs handicapkonvention). I denne sammenhæng kan man tale om et *socialt*, et *medicinsk* og et *relationelt* handicapbegreb.

Det sociale handicapbegreb er knap så dominerende som det medicinske handicapbegreb. Det sociale handicapbegreb er udviklet i modspil til det medicinske og har med tiden præget betydningsfulde definitioner såsom WHO’s og FNs definition af handicapbegrebet (Bengtsson & Stigaard, 2011).

Med en social handicapforståelse ledes fokus væk fra individet, hvormed et handicap anses som en egenskab ved samfundet. Fra et socialt perspektiv er det således samfundet, der ikke er indrettet tilgængeligt (Bengtsson & Stigaard, 2011). Den sociale model kan således være politisk relevant, når der skal opstilles mål om tilgængelighed og lighed for samfundsdeltagelse (Bengtsson 2008; Bengtsson & Stiggaard, 2011).

I modsætning til det sociale handicapbegreb står det medicinske handicapbegreb, som traditionelt set har været og fortsat er stærkt repræsenteret på handicapfeltet (Bengtsson 2008). Inden for rammerne af medicinsk diagnosticering er fokus på individet og den individuelle funktionsnedsættelse modsat den sociale forståelse. Et handicap knyttes således til forhold ved eller i personen og fokus ledes væk fra omgivelserne. I en sådan forståelse er det således individet, der søges normaliseret forstået på den måde, at individet søges tilpasset samfundet og ikke omvendt, som tilfældet er i den sociale model.

Mellem det sociale og medicinske handicapbegreb er det *relationelle* handicapbegreb[[10]](#footnote-10), som er den mest officielle definition i de nordiske landes handicappolitik. Handicapbegrebet skal her forstås dynamisk med vægt på relationen mellem individ og omgivelser. Formålet er at sætte fokus på mangler i omgivelserne, der forhindrer mennesker med funktionsnedsættelser i at deltage på lige vilkår med mennesker uden funktionsnedsættelser. Det relationelle handicapbegreb skelner mellem handicap og funktionsnedsættelse, hvor sidstnævnte er det objektivt konstaterbare ved individet, fx et nedsat syn. *Handicap* forstås her som følge af samspillet mellem et individ med en funktionsnedsættelse og et samfund, der ikke er indrettet til at modsvare individets behov og krav (DCH, 2002:11; Bengtsson & Stiggaard, 2011).

I specialet er den valgte målgruppe for undersøgelsen *blinde og stærkt svagsynede*. Der er således tale om personer med en specifik form for funktionsnedsættelse, der afgøres og kategoriseres diagnostisk (jf. næste afsnit), hvormed det kan siges, at handicapforståelsen hører under det medicinske handicapbegreb. I specialet inddrager jeg dog samtidig en generel forståelse af, at problematikker omkring handicap drejer sig om et samspil mellem personer og omgivelser, hvormed jeg anlægger en relationel handicapforståelse.

I følgende afsnit vil begrebet *blinde og stærkt svagsynede* blive defineret, som det bruges i specialet.

### Definition af blinde og stærkt svagsynede

BOS er en meget sammensat gruppe. Både fordi der findes forskellige grader af synsnedsættelse og fordi synsnedsættelser i mange tilfælde er kombineret med andre former for funktionsnedsættelser. Ligesom der findes forskellige forståelser af begrebet handicap, findes der forskellige forståelser af synsnedsættelse som handicap. Den valgte definition af *blinde og stærkt svagsynede* afgør således målgruppen for undersøgelsen.

Datagrundlaget for dette speciale er afgrænset til medlemmer af Dansk Blindesamfund (DBS), hvilket sætter en naturlig ramme for definitionen BOS. DBS opererer med den danske øjenlægelige klassifikation af synsnedsættelser, hvor blinde og stærkt svagsynede klassificeres som personer med en synsrest på 6/60 eller mindre[[11]](#footnote-11). En synsrest på 6/60 udgør således grænsen for, hvornår en person betegnes som blind eller stærkt svagsynet. En synsrest på 6/60 betyder, at det en normaltseende kan se på 60 meters afstand, kan en person med en synsrest på 6/60 se på 6 meters afstand (DBS, 2012b). En synsundersøgelse foregår almindeligvis på 6 meters afstand og normaltseende har derfor en synsstyrke på 6/6. I overensstemmelse med øjenlægelig vurdering skelner DBS mellem social blindhed, praktisk blindhed og total blindhed, henholdsvis kategori B, C, og D se tabel 1.

Tabel – Dansk øjenlægelig klassifikation af synsnedsættelser

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Kategori** | **Synsnedsættelse** | **Betegnelse** |
| A | 6/18 til 6/60 | Svagtseende |
| B | 6/60 til 1/60 | Social blindhed |
| C | > 1/60 til lyssans med projektion | Praktisk blindhed |
| D | Ingen lyssans og lyssans uden projektion | Total blindhed |

I nærværende speciale er respondenterne inddelt i en kategori, BOS, med underkategorierne *blinde* og *stærkt svagsynede*. Blinde svarer her til kategori D, total blindhed og stærkt svagsynede svarer til kategori B og C, henholdsvis social blindhed og praktisk blindhed se tabel 2.

Tabel – Specialets definition af synsnedsættelser

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Betegnelse** | **Synsnedsættelse** | **Specialets kategorisering** |
| Svagsynethed | 6/18 til 6/60 | Udgår |
| Social blindhed | 6/60 til 1/60 | Stærkt svagsynede |
| Praktisk blindhed | > 1/60 til lyssans med projektion | Stærkt svagsynede |
| Total blindhed | Ingen lyssans og lyssans uden projektion | Blinde |

Ovenfornævnte definition af målgruppen er den samme, som den SFI opererer med i undersøgelsen af BOSs samfundsdeltagelse (Bengtsson et al., 2010a). Herved kan mine kvalitative interview siges at udgøre et validt datagrundlag i forhold til den problemstilling, der er rejst med udgangspunkt i netop samme målgruppes uddannelsesniveau og -frekvens. Jeg omtaler imidlertid kategorierne *blinde og stærkt svagsynede* som en samlet kategori under betegnelsen *BOS* og vil kun skelne mellem de to kategorier, hvor der er en relevant forskel imellem de to underkategorier.

### Andelen af blinde og stærkt svagsynede

På baggrund af nye og forbedrede behandlingsmuligheder og forebyggende indsatser samt et forbedret arbejdsmiljø er risikoen for at miste synet betydeligt mindre i dag end det har været tidligere. Der er dog fortsat et signifikant antal borgere, som er blinde eller stærkt svagsynede og fortsat har behov for en målrettet indsats. For at tilrettelægge en rationel socialpolitisk indsats for målgruppen er det i første omgang relevant at kende til målgruppens størrelse.

Andelen af blinde og stærkt svagsynede afhænger først og fremmest af, hvordan *synshandicap* defineres, herunder synsstyrke og diagnose, hvilket kan være varierende (jf. forrige afsnit). Men for at give et generelt billede af omfanget af BOS er det værd at fremhæve, at international forskning sandsynliggør, at omkring 0,5-1 pct. af en befolkning har et synshandicap. Hermed skønnes det, at der i Danmark er i alt mellem 25.000 og 50.000 blinde og stærkt svagsynede[[12]](#footnote-12) (DBS, 2012c). Yderligere har Statens Øjenklinik i samarbejde med synsfaglige rådgivningscentre estimeret hyppigheden af synshandicap i forskellige aldersgrupper. På baggrund af ovenstående skønnes det, at der i Danmark er omkring 15.000 mennesker under 70 år, som har et synshandicap (Edmund, 2005).

Specialet har imidlertid til hensigt at belyse BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer i forhold til at opnå en kompetencegivende uddannelse, hvormed målgruppen yderligere afgrænses til BOS i den erhvervsaktive alder, her forstået som voksne mellem 18 og 64 år. I Danmark er det dog kun børn og unge under 18 år, der registreres i det danske synsregister. Hvad angår voksne borgere (over 18 år) med synshandicap findes der ikke noget centralt register, hvorfor andelen af synshandicappede voksne må baseres på skøn (SS, 2012).

Det kan undre, at man i et land som Danmark, der ellers har et omfattende registreringssystem, ikke har en samlet oversigt over andelen af voksne med alvorlige synsnedsættelser. Pointen her er dog ikke at diskutere det danske registreringssystem, men at fremhæve at andelen af målgruppen er baseret på et skøn og med det forbehold at angive et estimat.

Datagrundlaget for specialet er som nævnt medlemmer af DBS og det er samtidig DBSs medlemstal, der i Danmark er den bedste kilde til oplysninger om andelen af voksne mennesker med synshandicap. BOS tilbydes nemlig automatisk medlemskab ved konstatering af en synsstyrke på under 10 pct. af det normale syn hos øjenlægen.

DBS har omkring 6000 medlemmer i den erhvervsaktive alder, men i denne forbindelse fremhæves det, at netop andelen af DBS-medlemmer i den erhvervsaktive alder er overrepræsenteret (Bengtsson et al., 2010a: 31). I forlængelse heraf må det fremhæves, at der ikke er garanti for, at alle BOS, der tilbydes medlemskab, vælger at blive medlemmer af DBS.

SFIs undersøgelse af BOSs samfundsdeltagelse (Bengtsson et al., 2010a) baserer sig ligeledes et skøn ud fra DBSs medlemstal. Derudover er estimatet defineret ud fra SFIs undersøgelse af samfundsdeltagelse for personer med handicap (Bengtsson, 2008) samt overlæge Kamilla Rothe Nissens opgørelse fra 1999[[13]](#footnote-13). Samlet set estimeres det, at antallet af BOS i den erhvervsaktive alder er omkring 4000 personer ud af de ca. 3 mio. i den danske befolkning. Det argumenteres dog for, at antallet sandsynligvis er højere (Bengtsson et al., 2010a:31-32).

Samlet set kan der altså ikke med sikkerhed siges noget om, hvor mange voksne blinde og stærkt svagsynede i den erhvervsaktive alder (18-64 år), der findes i Danmark. På baggrund af ovenstående kan det således kun skønnes at, der findes mellem 4000 og 5000 BOS i den erhvervsaktive alder i Danmark.

Efter at have præciseret specialets handicapforståelse, herunder, hvordan begrebet *blinde og stærkt svagsynede* bruges i specialet samt redegørelse for, hvordan andelen af BOS defineres, vil jeg nu gennemgå specialets struktur og fremgangsmåde.

## Specialets struktur og fremgangsmåde

Her præsenteres en kapiteloversigt, hvorefter indholdet og progressionen i de enkelte kapitler uddybes.

**Kapitel 1** præsenterer undersøgelsens formål og baggrund, som tager afsæt i en undren over og problematisering af blinde og stærkt svagsynedes uddannelsesniveau og -frekvens er regredierende. De videnskabsteoretiske og metodiske valg præsenteres kort, hvor argumentet for anvendelsen er at indfange nuancerede aspekter af fænomenet. Blinde og stærkt svagsynedes uddannelsesmuligheder og -barrierer som genstandsfelt udvides til at omfatte handicappolitiske tiltag og forskellige perspektiver på handicapbegrebet. På den baggrund præsenteres specialets problemformulering: *Hvordan opfattes og udformes blinde og stærkt svagsynedes uddannelsesmuligheder og -barrierer?*

**Kapitel 2** klarlægger de videnskabsteoretiske og metodiske forudsætninger, der danner rammen om besvarelsen af specialets problemformulering. Jeg uddyber her mine argumenter for de videnskabsteoretiske valg med henvisning til, at kritisk realisme, refleksiv tilgang og mixed methods giver mig mulighed for at placerer mig i spændingsfeltet mellem generelle tendenser og subjektive oplevelser i analysen af BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer.

At anvende et kritisk realistisk perspektiv medfører en realistisk ontologi og en relativ epistemologi som grundlag for specialet. Dertil henviser jeg til Pierre Bourdieus refleksive tilgang og kapitaltankegang, der udgør min tolkningsproces af empirien. De nævnte videnskabsteoretiske forudsætninger medfører, at jeg ikke drager objektive konklusioner på baggrund af analysen, men fremsætter en kontekstafhængig konklusion i overensstemmelse med mit epistemologiske (relative) udgangspunkt. Yderligere klargøres specialets videnskabsteoretiske og metodiske analyseposition, hvor samspillet mellem teori og metode uddybes.

**Kapitel 3** præsenterer empirien, som består af en omfattende gennemgang af litteraturen på området, resultater fra SFIs undersøgelse samt kvalitative interview med fem BOS. Min konkrete tilgang for indsamling og fortolkning af empiri uddybes og jeg redegører for mine til- og fravalg.

**Kapitel 4** udfolder analysen af de tre kapitaler: social kapital, kulturel kapital og økonomisk kapital. Gennem analysen af disse kapitaler undersøger jeg, hvordan adgangen til forskellige kapitalformer kan påvirke BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer. Ved at tematisere empirien i kapitaler identificerer jeg samfundsmæssige strukturer og ser jeg på hvordan disse strukturer kan virke mulighedsskabende for BOS i opnåelsen af en kompetencegivende uddannelse. Afslutningsvis sammenfatter jeg fundene fra analysen, hvor jeg fremdrager og forklarer de strukturer og mekanismer jeg har fundet frem til gennem analysen.

**Kapitel 5** opsamler undersøgelsens teoretiske og metodiske betingelser, som jeg har opstillet i specialet for at klargøre rammerne for konklusion. Herpå sammenfatter jeg de analytiske fund for således at besvare specialets problemformulering. Den måde jeg mener, BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer opfattes og udformes er igennem sammensætningen af ressourcer og den særlige udnyttelse af de potentialer samfundsmæssige strukturer muliggør. Jeg argumenterer for, at BOSs handlinger udgør en mekanisme i opfattelsen og udformningen af BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer, men at det er andres opfattelser og vurderinger af disse handlinger, der udformer BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer. Jeg vurderer, at det formelt set opfattes, at BOS har (tilstræbte) lige muligheder for uddannelse. Ved at de samfundsmæssige strukturer, der søger at sikre lige muligheder for alle. Imidlertid vurderer jeg, at BOS opfatter det som en kamp at gennemføre en uddannelse, da BOS oplever, at de skal bruge længere tid og anstrenge sig mere end deres (seende) medstuderende.

# Videnskabsteoretisk position og teori

I dette kapitel redegør jeg for de videnskabsteoretiske forudsætninger og metodiske valg, som danner rammen om dette speciale og dets konklusioner. Min hensigt er at eksplicitere specialets ontologiske, epistemologiske og metodologiske udgangspunkt samt redegøre for, hvordan det i praksis får konsekvenser for undersøgelsesprocessen og dermed resultaterne. Med henblik på at præcisere og give indblik i specialets ’indre logik’ og progression og dettes indflydelse på undersøgelsen har jeg inddelt dette kapitel i to hovedafsnit; *videnskabsteori* og *design*.

Først vil jeg præsentere specialets videnskabsteoretiske position, som består af de ontologiske og epistemologiske antagelser, der danner grundlag for undersøgelsens metodologi. Yderligere rummer dette afsnit de teoretiske begreber, jeg senere anvender i analysen (kapitel 4). Afsnittet videnskabsteoretiske afsnit fremstår således som en teoretisk redegørelse både for mit videnskabsteoretiske udgangspunkt og for de teoretiske begreber, som jeg anvender i analysen.

Afslutningsvis redegør jeg for undersøgelsens konkrete design, der omfatter den basale ’arkitektur’, der muliggør besvarelsen af problemstillingen.

Tabel - Bestanddele i undersøgelsens analysemetode (inspireret af Nygaard, 2007:13)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **ONTOLOGI**(læren om det værende som værende)**Kritisk realisme** |  | **EPISTEMOLOGI**(læren om erkendelsesmetoder)**Kritisk realisme og refleksiv tilgang** |
|  | **METODOLOGI**(læren om metoder til vidensproduktion)**Refleksiv tilgang med mixed methods**  |  |
|  | **FORSKNINGSPROCES**(problemformulering, afgrænsning, datagenerering, analyse, konklusion) |  |

## Videnskabsteori

I dette afsnit præsenterer jeg specialets ontologiske og epistemologiske tilgang og hvordan de understøtter hinanden. Først vil jeg præsentere kritisk realisme, som er det videnskabsteoretiske udgangspunkt for undersøgelsen og det ontologiske udgangspunkt for specialet. Dernæst præsenterer jeg den franske sociolog Pierre Bourdieus refleksive tilgang, som jeg anvender i forbindelse med de epistemologiske og metodologiske udfordringer i undersøgelsesprocessen. Dele af Bourdieus begrebsapparat fungerer ligeledes som specialets analyseredskaber og præsenteres ligeledes under dette afsnit. Dertil præsenterer jeg også specialets mixed methods-tilgang i forbindelse med afsnittet om Bourdieus refleksive tilgang. Det skyldes, at jeg er enig med Harrits (2010; 2011)i, at Bourdieu supplerer mixed methods-tilgangen med nogle brugbare pointer og argumenter.

Formålet er i første omgang at bidrage med en basal indføring i de ovenfornævnte tilgange og de kernebegreber, som jeg anser for relevante i forhold til at forstå og tage stilling til undersøgelse af specialets problemformulering. Det videnskabsteoretiske afsnit fremstår således som en teoretisk redegørelse, hvorefter jeg i afsnittet om specialets design vil konkretisere specialets anvendelse af kritiske realisme, refleksiv- og mixed methods-tilgangen.

### Kritisk realisme

I dette afsnit vil jeg kort præsentere kritisk realisme og de centrale begreber og forståelser inden for denne videnskabsteoretiske position, som danner det videnskabsteoretiske grundlag for specialet.

Den engelske videnskabsfilosof Roy Bhaskar tilskrives initiativet til kritisk realisme og når jeg anvender denne videnskabsteoretiske position i specialet, afspejler det nogle opfattelser omkring virkeligheden, som jeg primært henter fra Bhaskar. I det følgende anvender jeg således kritisk realisme og Bhaskar synonymt.

Udover Bhaskars egne redegørelser i *Reclaiming Reality* (1989) tager dette afsnit udgangspunkt i Claus Nygaards *Samfundsvidenskabelige analysemetoder* (2007), som – med udgangspunkt i Bhaskar – bidrager med en systematisk præsentation og demonstration af, hvordan han selv anvender kritisk realisme. Dertil tager jeg udgangspunkt i Svend Aage Andersens arbejdsnotat *Kritisk realisme som perspektiv i socialt arbejde – en introduktion og forskningsoversigt* (2007), som ligeledes bidrager med en systematisk introduktion til kritisk realisme og samtidig sætter denne videnskabsteoretiske position i relation til det sociale arbejde.

Kritisk realisme som videnskabsteori

I stor udstrækning kan kritisk realisme betegnes som en form for mellemposition mellem henholdsvis det positivistiske paradigme og det konstruktivistiske paradigme. Grundantagelsen i kritisk realisme er, at virkeligheden og viden eksisterer, men at vores adgang til præcise sandheder om virkeligheden og hvordan den fungerer, er begrænset, hvormed ontologien er *begrænset realistisk*. Den begrænsede realistiske ontologi tager afsæt i perspektivets kritiske holdning til vores adgang til sandheden om sociale fænomener. Antagelsen er, at mennesket ikke er i stand til objektivt at nå frem til sandheden, hvilket betyder, at epistemologien bliver *modificeret objektiv*. Imidlertid tilstræbes det objektive ideal, men med det forbehold, at idealet ikke kan realiseres. Med idealet, om at producere så realistiske teorier om virkeligheden som muligt, fordres det, at virkeligheden rent faktisk kan udgøre grundlaget for undersøgelsen. Det betyder, at undersøgelser må foretages under naturlige forhold (frem for kontrollerede forsøg), hvormed undersøgeren ikke kan undgå at påvirke eller blive påvirket af det undersøgte. Ovenstående medvirker således til en *modificeret eksperimentel eller manipulerende* metodologi (Nygaard, 2007: 26ff: 48).

Kritisk realisme søger således at udgøre et alternativ til de paradigmatiske modpoler som realisme (fra den positivistiske tradition) og konstruktivisme ved at omfatte elementer fra begge positioner (Buch-Hansen & Nielsen, 2005: 8, 23, 102). Mit formål er ikke at redegøre for de paradigmatiske uoverensstemmelser i de nævnte modpoler[[14]](#footnote-14). Min pointe her er, at kritisk realisme søger en form for mellemposition mellem forskellige yderpunkter på baggrund af en kritisk holdning til vores adgang til sandheden om virkeligheden.

Bhaskar konceptualiserer virkeligheden i tre domæner, hvor han skelner skarpt mellem faktiske fænomener og vores erfaringer af dem – se tabel 4:

Tabel – Inspireret af Bhaskar, 1989: 20; Nygaard, 2007: 49ff

|  |  |
| --- | --- |
| **Domæne** | **Indhold** |
| Det empiriske domæne(Transitive objekter) | Det vi erfarer og observerer, intuitivt såvel som teoretisk |
| Det faktiske domæne(Intransitive objekter) | Ikke-direkte observerbare begivenheder og fænomener, som er uafhængige af vores erkendelse (faktiske begivenheder og fænomener) |
| Det reale domæne | Ikke-direkte observerbare strukturer, kræfter og mekanismer, der konstituerer begivenheder eller fænomener i det faktiske domæne og som erfares i det empiriske domæne. |

Som tabel 4 illustrerer, skelner Bhaskar mellem den faktiske virkelighed og vores erfaringer af virkeligheden.Det *empiriske domæne* omhandler vores erfaringer og det, der fremkommer af forskningen, hvilket Bhaskar refererer til som *transitive objekter*. Bhaskar argumenterer for, at vores empiriske erfaringer må gøres om noget eksisterende, det han kalder det *faktiske domæne*, som dermed bliver det *intransitive objekt*, som referer til det, der eksisterer i sig selv og uafhængigt af vores (begrænsede) erfaringer (Nygaard, 2007: 49, 57; Bhaskar, 1989: 23ff; Andersen: 18).

Den essentielle pointe er, at virkeligheden er faktisk eksisterende, men erfares forskelligt afhængig af tid, kontekst og den der iagttager. Dertil kommer, at virkeligheden er dybere og mere kompleks, end det vi umiddelbart er i stand til at observere. Ovenstående pointe udtrykker Bhaskar med det *reale domæne*, der består af de bagvedliggende strukturer, kræfter og mekanismer, der er faktisk eksisterende og som har en tendens til at konstituere[[15]](#footnote-15) de fænomener vi observerer. *Strukturer* referer til fænomenets form, som har iboende *kræfter*, der kan udløse forskellige empiriske udfald. *Mekanismer* omfatter den særlige måde, hvorpå strukturernes potentielle kræfter udnyttes. Hermed bliver mekanismer konstituerende for de fænomener, der udspiller sig i det faktiske domæne og som vi erfarer i det empiriske domæne (Bhaskar, 1989: 20ff; Nygaard, 2007: 50ff; Andersen, 2007: 14).

En anden essentiel pointe er, at samfundet er et åbent system, hvor samspillet mellem strukturer, kræfter og mekanismer består af kontingente påvirkninger. Dertil kommer, at tilstedeværelsen af struktur og kræfter ikke i sig selv udløser fænomener (Bhaskar, 1989: 68, 82).

Hvad betyder en kritisk realistisk videnskabsteoretiske position for dette speciale?

I forhold til min undersøgelse af BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer betyder min videnskabsteoretiske position i form af kritisk realisme for det første, at formålet med undersøgelsen bliver at afdække de generative mekanismer, der kan udløse potentielle kræfter i strukturerne og dermed kan konstituere BOS uddannelsesmuligheder og -barrierer. For det andet indebærer kritisk realisme en pluralistisk kausalitetsforståelse, hvor der ikke findes præcise kausale forklaringer på konstitueringen af BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer, da sociale fænomener ikke er klart årsags-virkningsstyret (Bhaskar, 1989: 68, 82; Nygaard, 2007: 53). For det tredje betyder kritisk realisme som videnskabsteoretisk position, at den viden, jeg når frem til, ændrer sig over tid, idet vidensproduktion er en social proces, hvor viden ændres i takt med, at samfundet ændres (Bhaskar, 1989: 23).

Ovenstående position fordrer dermed en anerkendelse af, at den viden jeg (og andre) producerer, er socialt konstrueret. For at operationalisere ovenstående anerkendelse fordrer det, at jeg bibeholder en vedvarende kritisk opmærksomhed på forskellen mellem det sociale fænomen, jeg undersøger og min erkendelse af fænomenet. Denne kritiske opmærksomhed inkluderer også en opmærksomhed mod andres fortolkninger af fænomenet og mine egne fortolkninger af disse fortolkninger, som kan være ontologisk varierende.

Undersøgelsesprocessen

Undersøgelsesprocessen for dette speciale er inspireret af Claus Nygaard (2007), som inddeler den kritisk realistiske undersøgelsesproces i fem faser. Disse fem faser er udgangspunktet for udformningen af mit endelige design, som det vil blive uddybet i et senere afsnit 2.2 i forbindelse med redegørelsen for den praktiske anvendelse af kritisk realisme. De fem faser er opstillet i tabel 5 nedenfor.

Tabel – Fem faser i kritisk realisme (inspireret af Nygaard, 2007)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Fase** | **Indhold** |
| 1 | Formål | Forskningens formål: At forstå endogene og eksogene mekanismer, der påvirker fænomenets konstituering |
| 2 | Lokalisering og intuitiv karakteristik af fænomenet | Indholdsladning af det faktiske domæne:I forbindelse med lokaliseringen af fænomenet foretages en intuitiv karakteristik af det og der udvælges aktører, der kan virke som informanter om det fænomen, man studerer |
| 3 | At gør sig sine empiriske erfaringer | Indholdsladning af det empiriske domæne:Data om fænomenet indsamles og kan være både kvantitativ og/eller kvalitativ afhængig af fænomenets karakter og forskningens formål |
| 4 | Abduktion af det reale domæne | Sammenkædning af det reale, faktiske og empiriske domæne:På baggrund af data slutter man abduktivt til konstituerende mekanismer, der har en tendens til at udløse strukturernes potentielle kræfter |
| 5 | Præsentation af den hypotetiske konklusion om fænomenets konstituering | Præsentation for praktikere og forskere |

Epistemologiske udfordringer

Som det netop er gennemgået i ovenstående afsnit forholder kritisk realisme sig eksplicit til ontologiske udfordringer ved at undersøge sociale fænomener. Imidlertid forholder kritisk realisme sig mere åbent til hvilke kriterier, der må gælde for en valid vidensskabelse[[16]](#footnote-16). Det skyldes, at udfordringer med at forstå og forklare social adfærd primært anses at være en ontologisk udfordring i forbindelse med at sortere forskellige generative mekanismer og de kausale følgeslutninger (Harrits, 2010: 9, Harrits, 2011: 155ff). Kritisk realisme forholder sig således ikke til de redskaber, jeg skal anvende i min vidensproduktion. Kritisk realisme tager heller ikke eksplicit stilling til de epistemologiske udfordringer i differentieringen mellem faktiske sociale fænomener og produktionen af viden om sociale fænomener (Bhaskar, 1989: 4, 19). Som Bhaskar udtrykker det ”Surely, this must be up to the scientists themselves” (Bhaskar, 1989: 4).

Med henblik på at have et ”epistemologisk standpunkt” hvorfra jeg kan bibeholde en kritisk og refleksiv opmærksomhed mod omstændighederne for den viden, jeg producerer, har jeg anvendt Bourdieus refleksive tilgang. For at begrebsliggøre mine erfaringer af virkeligheden er inspirationskilden ligeledes Bourdieu og primært hans kapitalbegreber. I det følgende vil jeg derfor kort præsentere Bourdieus refleksive tilgang og herunder den mixed methods-tilgang jeg anvender i undersøgelsen. Dertil præsenterer jeg dele af Bourdieus begrebsapparat, som det anvendes i specialets analyse.

### En refleksiv tilgang i et kritisk realistisk perspektiv

Dette afsnit består af en kort præsentation af Bourdieus refleksive tilgang, der består af et begrebsapparat snarere end en social teori. Med sit begrebsapparat søger Bourdieu at lægge op til en dynamisk proces, der tillader forskeren at reflektere over sin praksis (Jävinen, 2005; Bourdieu & Wacquant, 2001). Han argumenterer således for og forsøgte selv at bidrage med en refleksiv tilgang til de metoder, der benyttes (Järvinen, 2005).

Først vil jeg redegøre for det komplementære forhold mellem Bourdieus refleksive tilgang og den videnskabsteoretiske position kritisk realisme. Dernæst præsenterer jeg kort Bourdieus refleksive tilgang, hvorunder jeg også præsenterer den mixed methods-tilgang, som jeg anvender i undersøgelsen.

Udover Bourdieus egne diskussioner med kollegaen Loïc Wacquant i *Refleksiv sociologi – mål og midler* (Bourdieu & Wacquant, 2001) tager dette afsnit udgangspunkt i Gitte Sommer Harrits (2010; 2011), som bidrager med en præsentation og diskussion af sin egen anvendelse af Bourdieus refleksive tilgang i forhold til både kritisk realisme og mixed methods.

Refleksiv tilgang og kritisk realisme

Mange af Bourdieus perspektiver er kompatible med det kritisk realistiske perspektiv og jeg mener, at de to perspektiver udgør et frugtbart supplement[[17]](#footnote-17). Begge perspektiver opstiller markante yderpoler fra realisme til konstruktivisme for at placere sig selv i en form for mellemposition. Vigtigst er en fælles grundantagelse om, at forklaring og forståelse af sociale fænomener fordrer en analyse af sociale fakta såvel som en anerkendelse af, at sociale fakta er vidensobjekter og dermed konstruktioner (Bourdieu & Wacquant, 2001: 17; Harrits, 2010: 11).

Som jeg har nævnt, er det ikke mit formål at redegøre for hverken paradigmatiske uenigheder i socialvidenskaben, den kritiske realismes eller Bourdieus forsøg på at slå bro mellem traditionelle poler i socialvidenskaben. Min pointe her er, at både kritisk realisme og Bourdieu på mange måder søger at placere sig selv mellem realisme og konstruktivisme på en sådan måde, at de langt hen ad vejen kan komplementere hinanden. Yderligere er min pointe som nævnt, at kritisk realisme ikke eksplicit tager stilling til de epistemologiske udfordringer, der kan være ved at undersøge sociale fænomener, hvorimod Bourdieu netop er meget eksplicit omkring de epistemologiske udfordringer. Ved at lade kritisk realisme og Bourdieu komplimentere hinanden i dette speciale får jeg således både et konsistent ontologisk fundament samt argumenter for, hvordan de epistemologiske udfordringer kan håndteres, der kan danne rammerne omkring min undersøgelse.

En epistemologisk ramme for undersøgelsen

Ifølge Bourdieu er det den anvendte metode, der er af afgørende betydning for at takle de epistemologiske udfordirnger. Hans ambition er at opløse modsætninger mellem nogle ”fundamentale kløfter i samfundsvidenskaberne” (Bourdieu & Wacquant, 2001: 17), herunder subjektive og objektive vidensformer, men også teoretisk og empirisk opsplitning, struktur over for aktør samt mikro over for makro analyser blot for at nævne nogle få, men fremtrædende ”kløfter” eller dikotomier. I stedet søger Bourdieu at skabe en sammenhæng, hvor forskellige perspektiver (som ovenfornævnte) kan informere hinanden (Bourdieu & Wacquant, 2001: 18ff).

Som kritisk realist anvender jeg Bourdieus refleksive tilgang som en form for epistemologisk ramme, hvorudfra jeg søger at holde en refleksiv opmærksomhed under hele undersøgelsesprocessen. Jeg anvender således Bourdieu ud fra et kritisk realistisk perspektiv, hvor mit formål fortsat er at afdække generative mekanismer bag fænomenet samt de muligheder og begrænsninger, der reproduceres og modificeres.

Som tilfældet er med kritisk realisme skelner Bourdieu mellem *produceret viden* *om virkeligheden* og *virkeligheden* (Harrits, 2010: 9) blandt andet på baggrund af en fælles antagelse om, at den sociale virkelighed er dybere og mere kompleks, end vi som mennesker er i stand til at observere og erfare. Ovennævnte fordrer derfor en undersøgelse af de dybereliggende strukturer og mekanismer bag det sociale fænomen, man søger at udforske.

Den epistemologiske pointe for både Bourdieu og kritisk realisme er således, at videnskab netop er skabelse af viden – forstået som konstrueret viden. Ved undersøgelsen af sociale fænomener og anvendelsen af forskellige typer viden lægger begge tilgange op til en kritisk opmærksomhed på det fænomen, man undersøger og de omstændigheder, hvorunder man undersøger fænomenet (Harrits, 2010: 12ff).

Kritisk realisme lægger dog som nævnt eksplicit vægt på de ontologiske omstændigheder og tager ikke i udpræget grad stilling til de epistemologiske omstændigheder ved at undersøge sociale fænomener.

Ifølge Bourdieu er sociologiens formål at afdække de dybereliggende strukturer i samfundet (den sociale verden) og de mekanismer, der påvirker menneskers adfærd, hvormed relationer mellem aktører og samfundet må synliggøres (Bourdieu & Wacquant, 2001:20). Bourdieu tager udgangspunkt i en relationel virkelighed, hvor alt kun har værdi i kraft af sine relationer til alt andet og hans fokus er på forskelle i praksis og sociale relationer snarere end kausale mekanismer, som det er tilfældet med kritisk realisme. Med ovenstående som udgangspunkt argumenterer Bourdieu for en dobbelt optik, hvor vi må forhold os til relationen mellem samfundets strukturer og aktører. I denne forbindelse forholder han sig eksplicit til de epistemologiske omstændigheder og udfordringer, der er ved at anvende forskellige typer viden, hvilket jeg vil uddybe i de følgende afsnit (Harrits, 2010: 10).

Kritisk realisme og Bourdieus refleksive tilgange udfordrer ikke hinanden, idet de to retninger har en fælles epistemologiske pointe og er fælles om at skelne mellem virkelighed og konstrueret virkelighed (Harrits, 2010: 9). I relation til undersøgelsen af BOSs uddannelsesmuligheder og -barriere har jeg som kritisk realist således et klart ontologisk standpunkt, hvorudfra jeg forholder mig til de ontologiske omstændigheder ved undersøgelsen. Som kritisk realist inspireret af Bourdieus refleksive tilgang har jeg således også et klart epistemologisk standpunkt, hvormed jeg kan holde en kritisk distance til min produktion af viden, hvilket vil blive uddybet i de følgende afsnit. De to perspektiver bliver således et frugtbart supplement til hinanden.

Refleksiv metodologi

Ifølge Bourdieu må sociale analyser integrere et ”udefra” perspektiv såvel som et ”indefra” perspektiv med henblik på både at konstruere en videnskabelig forståelse og forklaring af sociale fænomener (Harrits, 2010: 11). Bourdieu argumenterer for, at forskeren bestandigt må reflektere over og medtænke subjektive elementer, der kan påvirke undersøgelsesprocessen. Idet vi tolker, hvad vi ser, så det passer med, hvad vi tror, der er sandt, må forskeren på den ene side vedvarende forholde sig til både egne forforståelser og de forforståelser, der er iboende i de teorier og den empiri, der anvendes. For at holde en refleksiv distance til forskellige niveauer af forforståelser fordrer det en vedvarende og refleksiv inddragelse af forskellige perspektiver på fænomenet (Harrits, 2010: 12).

I forbindelse med undersøgelsen af BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer er det centralt at udnytte de epistemologiske fordele, som teoretisk og empirisk data hver især indebærer og undgå de ulemper, der er knyttet til de enkelte videnstyper, hvilket Bourdieu også argumenterer for. Ved at integrere flere aspekter af fænomenet argumenterer han for, at forskellige typer viden dels kan informere hinanden og dels kan kompenserer for hinandens ”mangler”. Hermed kan man ifølge Bourdieu øge validiteten af den viden, der produceres og få en mere nuanceret forståelse og forklaring af fænomenet (Bourdieu & Wacquant, 2001: 20ff). Jeg er således enig med Harrits (2010; 2011) i, at Bourdieu argumenterer for en mixed methods-tilgang, hvor flere perspektiver inddrages med henblik på at opnå en så nuanceret og valid forståelse og forklaring af fænomenet, som muligt.

I forlængelse af Bourdieus skelnen mellem virkelighed og viden om virkeligheden er et andet centralt element i den refleksive sociologi objektkonstruktionen, hvor et genstandsfelt kontinuerligt afgrænses og analyseres. Den refleksive tilgang kan beskrives som en kontinuerlig objektkonstruktion, der påbegynder allerede under problemformuleringsfasen og som fortsætter indtil undersøgelsen afsluttes. Hermed udfordres forforståelser vedvarende gennem hele undersøgelsesprocessen (Harrits, 2010: 12).

Objektivitetens grader

Bourdieu argumenterer for en mixed methods tilgang, hvor kvantitative og kvalitative metoder kobles (Harrits, 2011: 156). En vigtig pointe i Bourdieus tilgang er, at han skelner mellem teoretisk og praktisk viden og at udfordringen ligger i at inddrage eller (re)producere praktisk viden (Caswell & Schultz, 2001: 95ff; Harrits, 2010: 13).

Praktisk viden kan beskrives som viden, der er tilpasset objektive betingelser og består af indlærte erfaringer og selvfølgeligheder eller ”sund fornuft”(habitus), hvormed den ikke er direkte tilgængelig for forskeren (Caswell & Schultz, 2001: 96). Praktisk viden viser sig fx i aktørers opfattelses- og handlingsmønstre og kan i en vis udstrækning synliggøres. Udfordringen med at inddrage den praktiske viden er ifølge Bourdieu en udfordring i at fortolke en allerede fortolket virkelighed. Med henblik på at indhente og producere valid viden argumenterer Bourdieu derfor for en refleksiv anvendelse af både objektive konstruktioner og subjektive erfaringer omkring et socialt fænomen med vægt på samspillet imellem dem i rekonstruktionen af praktisk viden (Harrits, 2010: 12ff; Bourdieu & Wacquant, 2001: 11).

Ifølge Bourdieu har det sociale en dobbelt-eksistens. For det første som materielle fordelinger og for det andet som klassifikationer eller handlinger. Han argumenterer derfor for at sociale fænomener også må analyseres via en dobbelt-optik – det han kalder en *objektivitet af første grad* og en *objektivitet af anden grad* (Bourdieu & Wacquant, 2001: 20f).

Objektivering af første grad

Objektivering af første grad omfatter en konstruktion af sammenhænge mellem objektive relationer, der kan beskrives udefra og uafhængigt af individuelle forestillinger (fx via statistiske tekniker eller systematisk indhentet data) (Harrits, 2010: 16).

Denne type viden kan skabe en sammenhæng mellem forskellige eksogene aspekter vedrørende fænomenet og beskrive de strukturer, der danner ramme om individernes udfoldelse, herunder hvilke ressourcer (kapitaler), der anerkendes på genstandsfeltet. Problemet med denne type viden er imidlertid en tendens til, at den bliver fremstillet som virkeligheden eller sandheden med distance til individernes egne oplevelser. Idet den objektive viden ser bort fra de oplevelser individerne har af deres egne handlinger, resulterer det i værste fald i struktur (eller kausal) deterministiske fremstillinger, hvor individerne passiviseres (Bourdieu & Wacquant, 2001: 20ff; Harrits, 2010: 12).

Bourdieu argumenterer for, at samfundet har en objektiv struktur, der danner en ramme om den enkeltes handlemuligheder, men også at mennesker er sociale aktører, der handler på baggrund af en indre logik, der ikke er fastlåst i en (konstrueret) teoretisk struktur (Bourdieu & Wacquant, 2001: 22; Harrits, 2010: 12).

Objektivering af anden grad

Objektivitet af anden grad omfatter en integration af aktørens individuelle logik i den objektive konstruktion (fx indhentet ved interview). Dermed anerkendes forskellen mellem den distancerede objektive konstruktion og den subjektive logik. Denne type viden indbefatter en analyse og fortolkning af den praktiske logik, der konstituerer det fænomen, som undersøges. Imidlertid er der heller ikke her direkte adgang til virkeligheden, idet der også her er tale om en fortolkning – både respondentens og forskerens fortolkede rekonstruktion. Forskeren skal derfor også fortsat forholde sig til egne såvel som andres forforståelser (Bourdieu & Wacquant, 2001: 22; Harrits, 2010: 12).

Bourdieu argumenterer således for validiteten af en mixed methods tilgang med en eksplicit skelnen mellem viden og konstrueret viden, hvor forskellige perspektiver kan informere hinanden ved, at man integrerer teoretiske og empiriske aspekter (Harrits, 2010: 9). I forbindelse med denne undersøgelse af BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer er ovenstående en central metodisk pointe. Når jeg formidler mine analyser af BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer, vil resultaterne af min analyse være baseret på mine fortolkninger af forskellige perspektiver på fænomenet – generaliserede såvel som subjektive – som ligeledes og hver især består af fortolkninger af fænomenet. Det betyder, at jeg for det første må bibeholde en vedvarende kritisk distance til mine egne forforståelser såvel som de forforståelser, der ligger i de empiriske og teoretiske fremstillinger jeg anvender. For det andet betyder det, at jeg kontinuerligt må reflektere over de omstændigheder, hvormed jeg indsamler den viden, jeg anvender og de omstændigheder, der danner rammen for den viden, jeg anvender. Den refleksive distance kan jeg således opnå ved kontinuerligt at objektkonstruere gennem vedvarende inddragelse forskellige perspektiver på fænomenet.

Imidlertid ligger der en praktisk udfordring i selve integrationen af forskellige typer viden med risiko for at fremstille metoder og resultater adskilt og usammenhængende, hvilket ligeledes fremgår af mixed methods-litteraturen (Bourdieu & Wacquant, 2001: 24; Yin, 2006; Bryman, 2006).

Integration af perspektiver i en mixed methods undersøgelse

Ved en gennemgang af mixed methods-litteraturen fremgår det, at der ikke findes en overordnet og anerkendt systematik i forhold til mixed methods-tilgangen og den praktiske anvendelse af mixed methods fylder relativt lidt i litteraturen.

Den systematiske fremgangsmåde for mixed methods er således inkonsistent og utilstrækkeligt beskrevet i den metodologiske litteratur, hvilket kan skabe usikkerhed omkring den praktiske anvendelse af mixed methods-tilgangen og den praktiske integration af forskellige perspektiver (Harrits, 2010; 2011; Bryman, 2006). Der findes således mange forskellige typologier, men meget få retningslinjer for, hvordan ”mixet” eller integrationen kan foregå i praksis. Ifølge Bryman (2006) er det ofte mere i teorien end i praksis, at integrationen foregår.

Med henblik på at sikre en integration af de forskellige videnstyper jeg anvender i undersøgelsen af BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer, bruger jeg Yin (2006), som bidrager med en systematisk gennemgang af mixed methods-tilgangen relateret til de forskellige faser i en typisk forskningsproces. Yin (2006) argumentere for, at der i en mixed methods undersøgelse bør søges en integration under hele undersøgelsesprocessen for dermed at undgå ”hæfteklammeprojekter”, hvor metoder og resultater fremstilles parallelt og adskilt. De fem faser, Yin (2006) opererer med, er opstillet i tabel 6.

Tabel – Fem faser i mixed method (inspireret af Yin, 2006)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Fase** | **Indhold** |
| 1 | Forskningsspørgsmål | I spørgsmålet må det søges at lægge op til både kvantitativ og kvalitativ metode, hvormed spørgsmålet kan adressere både proces og udfald. |
| 2 | Analyseenheder | Forskellige metoder lægger op til forskellige analyseenheder. Analyseenheden holder sammen på undersøgelsen, hvormed metoderne må have samme referencepunkt. |
| 3 | Enheder for dataindsamling | Enhederne for dataindsamling skal kunne indlejres i hinanden. |
| 4 | Instrumentering og dataindsamlingsmetoder | Det samme fænomen undersøges med forskellige metoder. Det må tilstræbes at skabe sammenlignelige temaer. |
| 5 | Analysestrategier | Der søges analytisk integration. Der må søges et forhold mellem forskellige variabler eller ensartede typologier, der kan modsvare hinanden.  |

Jeg kombinerer de fem ovenstående faser med de objektive grader eller brud (objektivitet af først og anden grad), som jeg har præsenteret i forrige afsnit om den refleksive tilgang samt Claus Nygaards faser, som jeg har præsenteret i afsnittet kritisk realisme. Det vil sige, at det konkrete undersøgelsesdesign er udformet på baggrund af en kombination af både Yins faser for mixed methods-tilgangen, Bourdieus objektive grader i den refleksive tilgang og Claus Nygaards faser i den kritisk realistiske tilgang. For at tydeliggøre ovenstående har jeg udarbejdet tabel 7:

Tabel – Oversigt over forskningsprocessens faser – i denne undersøgelse af BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Fase** | **Kritisk Realisme** | **Mixed Methods** | **Bourdieu** |
| 1 | Formål | Forskningsspørgsmål | Objektivering af første grad |
| 2 | Lokalisering og intuitiv karakteristik af fænomenet | Analyseenheder&Enheder for dataindsamling |
| 3 | At gøre sig sine empiriske erfaringer | Instrumentering og dataindsamlingsmetoder | Objektivering af anden grad |
| 4 | Abduktion af det reale domæne | Analysestrategier |
| (5) | (Præsentation)\* |

\* Fase 5, præsentation, svarer til denne rapport.

Det konkrete undersøgelsesdesign vil jeg uddybe i relation til den konkrete anvendelse i min undersøgelse af BOS uddannelsesmuligheder og -barrierer i afsnit 2.2 Først vil jeg dog kort præsentere de af Bourdieus kernebegreber, som de bliver anvendt i specialets analyse.

### De teoretiske begreber, der anvendes i analysen

Med henblik på at konceptualisere og kategorisere undersøgelsens empiri anvender jeg dele af Bourdieus begrebsapparat, der således fungerer som analyseredskaber i specialet. I det følgende afsnit præsenteres de anvendte begreber, som de anvendes i specialet.

Sociale felter, udannelsesfeltet

Bourdieu anskuer samfundet som bestående af en række sociale felter. De består af netværk af sociale relationer mellem aktørpositioner, der er fastlagt i kraft af deres placering i relation til de ressourcer (kapitaler), der er anerkendt i det pågældende felt (Järvinen, 2005: 370). Feltet defineres ud fra henholdsvis social, kulturel og økonomisk kapital. For at forstå hvordan BOS skiller sig ud på feltet, kræver det en afgrænsning og viden om det felt, som jeg dermed opnår via en analyse af de ressourcer (kapitaler), der gør sig gældende på feltet.

I forbindelse med denne undersøgelse af BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer er feltet afgrænset til uddannelsesfeltet, da sigtet med undersøgelsen er at undersøge BOSs muligheder for at opnå en uddannelse. I min undersøgelse har jeg til dels også en interesse i at undersøge BOSs beskæftigelsesmuligheder. Dette vil dog ske i relation til BOSs uddannelsesmuligheder og dermed uddannelsesfeltet, da min primære vægtning som nævnt er på uddannelsesmulighederne.

Uddannelsesfeltet består således af de kapitalformer, der gør sig gældende for netop dette felt, hvor feltet kendetegnes ved vedvarende at definere sig selv gennem (magt)kampe eller konkurrence om fordelingen af ressourcer (Caswell & Schultz, 2001: 113). Gennem viden om de kapitaler, der gør sig gældende på feltet og fordelingen af kapitalerne, kan jeg således opnå viden om uddannelsesfeltet og BOSs uddannelsesmuligheder (og til dels beskæftigelsesmuligheder). Uddannelsesfeltet bliver derfor en kilde til at opnå viden om BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer som fænomen. Jeg undersøger således hvilke ressourcer (kapitaler), der giver adgang til og gennemslagskraft på uddannelsesfeltet. Sidst i afsnittet præsenteres figur 1, der illustrerer de kapitaler jeg finder essentielle i relation til BOS og uddannelsesfeltet.

Kapitaler på uddannelsesfeltet

For at begrebsliggøre BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer anvender jeg Bourdieus kapitalbegreber. I et bredt perspektiv forstås kapitaler som anerkendte ressourcer hos den enkelte og i samfundet, hvor særegne kapitaler relateres til og fastlægges i forhold til det felt, der undersøges. Kapitalerne inddeles i tre hovedformer: *økonomisk*, *kulturel* og *social kapital* og dertil en overordnet og opsamlende *symbolsk kapital* (Järvinen, 2005: 370).

Begrebet økonomisk kapital forstås som de materielle forhold, der gør sig gældende på feltet. Bourdieus økonomiske kapital begreb giver anledning til en analyse af ”hvad der er værd at have” (Caswell & Schultz, 2001: 110ff, 114f). Da undersøgelsens fokus er på BOS og deres uddannelsesmuligheder, giver det i denne undersøgelse mening at belyse og redegøre for de kompenserende foranstaltninger, der kan give anledning til at skabe lige muligheder for BOS på uddannelsesfeltet. Det vil sige, at økonomisk kapital omfatter penge og materielle goder, herunder også pengemæssige ydelser såvel som andre typer af kompensation, der er af betydning for BOSs deltagelse på uddannelsesfeltet inklusiv fx særlige hjælpemidler eller støttepersoner.

Begrebet kulturel kapital henviser til dannelse og uddannelse eller sociokulturelle færdigheder. Bourdieus kulturelle kapital har inspireret til en analyse af ”hvad der er værd at vide noget om” (Caswell & Schultz, 2001: 110ff, 114f). Det kan forstås som de informationer og den viden inklusiv livserfaring, der gør det muligt for BOS at gennemføre en kompetencegivende uddannelse.

Begrebet social kapital henviser til summen af de sociale relationer, der gør sig gældende på feltet. Bourdieus sociale kapital giver anledning til en analyse af BOSs sociale netværk og deres indbyrdes relationer i forhold til at indgå på uddannelsesfeltet.

Begrebet symbolsk kapital kan karakteriseres som en form for overordnet kapitalform. Symbolsk kapital kan betegnes som prestige eller ry og udgøres af de tre ovenstående kapitalformer, når de hver især og på kryds og tværs opfattes som legitime på et specifikt felt (Järvinen, 2005: 370).

Habitus

Begrebet habitus omfatter varige, men foranderlige dispositioner, som dels er bevidst, dels ubevidst viden, der er indlejret i aktøren via socialisering og erfaringer (Järvinen, 2005:370). Habitus kan forstås som selvfølgeligheder eller ”sund fornuft”. Habitus er således et produkt af sammenspillet mellem social og individuel erfaring og omfatter aktørens personlige erfaringer, som tilegnes, anerkendes, reproduceres og modificeres i sociale miljøer.

I denne undersøgelse er habitus de internaliserede selvfølgeligheder eller strukturer, der gør BOS i stand til at indgå på uddannelsesfeltet samt positionere sig i forhold til uddannelsesfeltet og i forhold til andre i uddannelsesfeltet. Habitus afspejler sig således i BOSs holdninger, handlinger og adfærd. Viden om BOSs habitus kan identificeres i den særlige måde BOS indgår på uddannelsesfeltet. Denne viden kan (i begrænset omfang) opnås[[18]](#footnote-18), ved at redegøre for BOSs aktiviteter på uddannelsesfeltet og de selvfølgeligheder, som BOSs aktiviteter indeholder og som kan defineres ud fra de forskellige kapitalformer, der aftegner habitus (Caswell & Schultz, 2001: 115).

Ved at afdække BOSs habitus kan denne viden således bidrage til forklaringer og forståelser af den iboende ”sunde fornuft” eller selvfølgelighed, hvormed BOS handler på uddannelsesfeltet. Habitus er som nævnt en varig, men foranderlig disposition og som en form for ”vane” åbner begrebet op for aktørens handlemuligheder gennem udviklingen habituelle elementer[[19]](#footnote-19).

Figur – kapitalformer i relation til BOS og uddannelsesfeltet (inspireret af Caswell & Schultz, 2001: 116)

**Uddannelsesfeltet**

Henholdsvis økonomisk bistand

og praktisk hjælp

Andre BOS, medstuderende

og nære relationeres uddannelses-følgei følgende

Strategier til at indgå

i et seende miljø samt

udnyttelse af kompensation

og relationer

**Kompensation**

**Relationer**

**Viden**

Figuren illustrerer, hvilke kapitalformer jeg finder essentielle på uddannelsesfeltet og er således også et udtryk for det felt, min analyse søger viden om. Dertil er figuren også et udtryk for de kapitaler der aftegner BOSs habitus.

### Sammenfatning

I dette kapitel har jeg præsenteret specialets videnskabsteoretiske udgangspunkt og den teori og metodologi, der danner rammen for dette speciales undersøgelse af BOS uddannelsesmuligheder og -barrierer.

Når jeg som kritisk realist undersøger BOSs uddannelsesmuligheder og - barrierer, bliver formålet at belyse generative mekanismer bag fænomenet. Jeg følger ligeledes den grundantagelse, at virkeligheden og viden er faktisk eksisterende og kan udforskes og indsamles. Samtidig vil jeg forholde mig til den forskel, der er mellem faktiske kendsgerninger og holdninger om kendsgerninger – altså at undersøgelsen og dens resultater også udgøres af mig selv og mine hidtidige erfaringer og forforståelser om emnet og ligeledes påvirkes af de fortolkninger, der ligger i den data, jeg anvender.

Jeg har påpeget, at kritisk realisme mangler et veluddybet metodologisk udgangspunkt, hvorfra jeg kan holde en vedvarende kritisk opmærksomhed til de epistemologiske udfordringer, der kan være ved at undersøge sociale fænomener og dermed øge reliabiliteten af undersøgelsen. Ved at kombinerer mit kritisk realistiske udgangspunkt med Bourdieus refleksive tilgang er mit formål netop, at indkredse og medtænke subjektive elementer, der kan påvirke undersøgelsens resultater og dermed have et metodologisk udgangspunktpunkt hvorfra jeg kan holde en refleksiv opmærksomhed på mine egne såvel som andres erfaringer og forforståelser.

Jeg har argumenteret for, at kritisk realisme og Bourdieus refleksive tilgang tilsammen udgør en frugtbar kombination med kompatible grundantagelser, fordi begge retninger er enige om, at vi tolker, hvad vi ser, så det passer med, hvad vi tror der er sandt. I overensstemmelse med både kritisk realisme og Bourdieus refleksiv tilgang søger jeg en nuanceret forklaring og forståelse af fænomenet, hvilket jeg konkret gør ved at koble statistisk og fortolkende viden om fænomenet i en mixed methods tilgang. Denne kobling af data indeholder imidlertid nogle konkrete udfordringer, herunder den systematiske tilgang i praksis. Med henblik på at sikre integration af data i undersøgelsen anvender jeg Yins (2006) systematiske fremstilling af forskningsprocessens faser.

Afslutningsvis har jeg redegjort for de analytiske begreber, jeg anvender i min undersøgelse af BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer. De omfatter Bourdieus begreber *sociale felter*, *kapitaler* (økonomiske, kulturelle og sociale) samt begrebet *habitus*.

I gennemgangen af kritisk realisme, Bourdieus refleksive tilgang og begreber samt mixed methods har jeg kun overordnet knyttet tilgangene og begreberne til denne undersøgelse af BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer. Det er derfor på tide at diskutere, hvordan de ovenfornævnte tilgange tilsammen kan bidrage til en empirisk undersøgelse af BOSs uddannelsesmuligheder.

## Undersøgelsens design

Efter at have præsenteret specialets videnskabsteoretiske udgangspunkt i kritisk realisme, Bourdieus refleksive tilgang, mixed methods-tilgangen og Bourdieus kapitalbegreber, vil jeg i dette afsnit redegøre for, hvordan tilgangene konkret kobles i undersøgelsen af BOS uddannelsesmuligheder og -barrierer og hvordan denne kobling præger undersøgelsesprocessen og -resultaterne.I det følgende afsnit redegør jeg således for specialets design eller arkitektur. Herunder belyser jeg den praktiske anvendelse af og det praktiske samspil mellem kritisk realisme, Bourdieus refleksive tilgang og mixed methods i relation til nærværende undersøgelse. Ved at blotlægge forskningsprocessens faser er det min hensigt at anskueliggøre og redegøre for de essentielle valg, jeg har truffet undervejs i forskningsprocessen samt de konsekvenser mine valg har haft for resultatet.

Det er relevant at pointere, at der er tale om en iterativ undersøgelsesproces, hvor teorier og hypoteser vedvarende opbygges, nedbrydes og vurderes. For overskuelighedens skyld redegør jeg dog for undersøgelsesprocessen via en systematisk gennemgang af processens faser.

For at give et overblik over undersøgelsesprocessen og samspillet mellem undersøgelsens teoretiske og metodiske position har jeg udarbejdet nedenstående tabel 8 (se evt. også tabel 7). Tabel 8 viser, hvordan koblingen mellem kritisk realisme, Bourdieus refleksiv tilgang og kapitaltankegang samt mixed methods-tilgangen tager sig ud i den konkrete undersøgelse, som jeg vil redegøre for i dette afsnit.

Tabel – Undersøgelsesprocessens overordnede faser og indhold.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Fase** | **Indhold og kobling i undersøgelsen** |
| 1 | Formål og problemformulering | Formålet er som udgangspunkt at skabe transitive objekter om konstitueringen af BOS regredierende uddannelsesniveau og -frekvens. Umiddelbare antagelser udfordres via indsamling af empiri, som også fungerer som et udgangspunkt for en refleksiv og kritisk opmærksomhed på mine forforståelser.Der er formuleret et forskningsspørgsmål, som udgøres af specialets problemformulering. Denne problem-formulering skal referere til proces såvel som udfald for at sikre integrationen af forskellige perspektiver. |
| 2 | Fænomenet karakteriseres | Det faktiske domæne indholdslades med empiriske erfaringer eller intransitive objekter, som vedvarende søges be- eller afkræftet via litteraturen på området, hvormed objektive relationer konstrueres. *BOS* og *uddannelse* er identificeret som helhed for empiriindsamling med fokus på uddannelsesmuligheder og -barrierer. |
| 3 | Empirisk erfaring af fænomenet | Referencepunktet for empiriindsamling præciseres til BOS, der har erfaring med at gennemføre en kompetencegivende uddannelse, hvormed fem interview udføres, som kan be- eller afkræfte karakteristikken eller den aktuelle objektkonstruktion. |
| 4 | Analyse  | Fortsat indsamling af empiri, som fortsat kan udfordre subjektive som objektive forforståelser, hvormed viden om fænomenet fortsat be- eller afkræftes.Indhentet viden sammenkobles og viden om BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer integreres i en kapital-tematiseret analyse. |

Tabel 8 og dermed undersøgelsens videnskabelige og metodiske tilgang har primært afsæt i Claus Nygaards (2007) systematiske beskrivelse af fem faser i forskningsprocessen med udgangspunkt i en kritisk realist tilgang. Dertil er skemaet dels præget af Gitte Sommer Haritts (2010) beskrivelse af tre faser i den refleksive tilgang og Yins (2006) beskrivelse af fem faser i mixed methods-tilgangen. Faserne i de nævnte beskrivelser af de forskellige tilgange har jeg tilpasset specialets konkrete undersøgelsesproces. I det følgende vil jeg redegøre for mine overvejelser i henhold til de enkelte faser, der er præsenteret i tabel 8

### Undersøgelsens videnskabsteoretiske og metodiske analyseposition

Som det fremgår af tabel 8 er undersøgelsesprocessen inddelt i fire faser, som jeg anvender som rammen omkring min redegørelse for undersøgelsens design.

Første fase: Formål & Forskningsspørgsmål

Når jeg, som kritisk realist, har erfaret og lagt fokus på, at BOS udannelsesniveau og -frekvens er regredierende, bliver formålet med undersøgelsen som udgangspunkt at skabe transitive objekter (ny viden eller erfaringer) om konstitueringen af et regredierende udannelsesniveau og -frekvens for målgruppen.

Som kritisk realist inspireret af Bourdieus tilgang er udgangspunktet, at BOS er indlejret i sociale relationer. Disse relationer danner en ramme af muligheder og begrænsninger for konstitueringen af BOSs regredierende udannelsesniveau og uddannelsesfrekvens. Dertil har jeg med min forhåndsviden og forståelseshorisont allerede dannet nogle antagelser omkring konstitueringen af fænomenet, som ikke har nogen videnskabelig validitet – det som Bourdieu kalder ”spontan sociologi” (Harrits, 2010: 13). Det er disse umiddelbare forforståelser, jeg vedvarende må forholde mig til og bryde med under hele undersøgelsesprocessen, men som bidrager til den første fase af objektkonstruktionen.

Den ”spontane sociologi” har jeg således udfordret. For det første gennem uformelle samtaler med målgruppen. For det andet gennem omfattende gennemgang af litteraturen på området. Yderligere forholder jeg mig vedvarende til både mine forforståelser og den statistiske viden (Bengtsson et al., 2010a), der er udgangspunktet for iværksættelsen af undersøgelsen (jf. kapitel 3). Hermed søger jeg at skabe transitive objekter om de mekanismer, der medvirker til konstitueringen af BOSs regredierende udannelsesniveau og -frekvens ved at skabe en sammenhæng mellem objektive relationer hentet i litteraturen (jf. Bourdiues objektivitet af første grad).

Med henblik på at integrere forskellige perspektiver på fænomenet har jeg indledningsvis formuleret et forskningsspørgsmål, der kan referer til både proces og udfald. Jeg søger således at lægge op til, at forskellige perspektiver kan supplere hinanden i en fælles og integreret besvarelse (jf. Yin, 2006, afsnit 2.1.2). Ovenstående leder til første udkast til problemformuleringen: *Hvilke forskellige mekanismer påvirker BOSs regredierende udannelsesniveau og -frekvens?* Gennem en besvarelse af problemformuleringen er det min hensigt at vise hvilke mekanismer, der medvirker i konstitueringen af BOSs udannelsesmuligheder og -barrierer.

Gennem undersøgelsen forsøger jeg at skabe transitive objekter, der kan bidrage til forståelse af BOS uddannelsesmuligheder og -barrierer. Denne viden kan bidrage til debatten om eksempelvis handicap-, uddannelses- og beskæftigelsespolitisk sammenhæng samt i en økonomisk og processuel diskussion af anvendte metoder.

Anden fase: Fænomenet karakteriseres

Når jeg vil undersøge hvilke mekanismer, der påvirker BOSs regredierende uddannelsesniveau og -frekvens, er *BOS* og *uddannelse* de analyseenheder, der holder sammen på min undersøgelse (Yin, 2006). Det er disse analyseenheder, der har været udgangspunktet for min indledende gennemgang af litteraturen på området (jf. kapitel 3).

Mine antagelser og den viden, der præsenteres i den videnskabelige forskning om emnet, be- og afkræftes under processen, hvormed fænomenet karakteriseres og reproduceres ud fra min genfortolkning. Jeg indholdslader således det empiriske domæne ved at koble ny viden og erfaring fra litteraturen til min aktuelle forståelseshorisont.

Via hidtidig forskning og de statistiske præsentationer i relation til emnet lokaliserer og karakteriserer jeg fænomenet, hvormed jeg laver en objektiv konstruktion af fænomenet (jf Bourdieu, afsnit 2.1.2). Som kritisk realist laver jeg dermed også en indholdsladning af det faktiske domæne, hvormed jeg konstruerer den virkelighed, der danner rammen for min undersøgelse og skaber en relation mellem det reale og det faktiske domæne (Nygaard, 2007: 54).

I løbet af processen er jeg blevet bekendt med flere fortolkninger af BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer, der fokuserer på uligheds- og mulighedsskabende mekanismer i samfundet. Dette har efterladt mig med en undren over, hvordan ulighedsskabende mekanismer kan adresseres samt hvilke og hvordan mulighedsskabende mekanismer kan realiseres.

Sagt på en anden måde, har jeg igennem processen konfronteret flere selvfølgeligheder. Fx at der i Danmark er (formel) lige muligheder for uddannelse. Det danske lighedsprincip (præsenteret i kapitel 1), som handicappolitikken bygger på, betyder imidlertid ikke, at alle opnår en kompetencegivende uddannelse eller at BOS har lige forudsætninger for at deltage i studieaktiviteter eller varetage beskæftigelse også selvom BOSs funktionsnedsættelse i vid udstrækning kan kompenseres. Der er dog stadig nogen om end færre BOS, som formår at gennemføre en kompetencegivende uddannelse og varetage beskæftigelse.

Når jeg anskuer uddannelsesfeltet som et felt, der er udviklet i overensstemmelse med samfundets øvrige udvikling og som er struktureret af ressourcer bestående af økonomisk, kulturel og social kapital samt fordelingen heraf, fordrer det en dobbelt-optik. Denne dobbelt-optik giver i første omgang anledning til at undersøge relationen mellem BOSs kapitaler og uddannelsesmæssige praksis og herunder samspillet mellem muligheds- og ulighedsskabende mekanismer på uddannelsesfeltet.

For at få et billede af hvilke mekanismer og hvordan forskellige mekanismer kan påvirke fænomenet i en (normativt) ønsket retning, omlægger jeg kursen en anelse. Dette leder til min endelige problemformulering: *Hvordan opfattes og udformes blinde og stærkt svagsynedes uddannelsesmuligheder og -barrierer?*

Jeg har således bevæget mig fra et fokus på mekanismer, der påvirker BOSs regredierende udannelsesniveau og -frekvens til et fokus på både muligheds- og ulighedsskabende mekanismer.

Forskningsspørgsmålet i form af problemformuleringen kan referere til integrationen af forskellige perspektiver, der kan bidrage med et nuanceret billede af fænomenets konstituering. Problemformuleringen skal således også afspejle min pluralistiske kausalitetsforståelse og den dobbelt-optik jeg anvender.

Med første grad af objektkonstruktionen eller indholdsladningen af det faktiske domæne er næste skridt at integrere BOSs egne oplevelser og undersøge relationen mellem nuværende objektkonstruktion eller det faktiske domæne og BOSs egne oplevelser og erfaringer i forhold til deres individuelle fortolkninger af egne uddannelsesmuligheder og -barrierer.

Tredje fase: Empirisk erfaring af fænomenet

Jeg har afgrænset mit udvalg for empiriindsamling til BOS som helhed og enheden: *BOS, der har erfaring med at gennemføre en kompetencegivende uddannelse*. Det tillader mig også at fortsætte min integrerende kurs inden for en mixed methods tilgang, idet den udvalgte sociale enhed, *BOS med erfaring med at gennemføre en kompetencegivende uddannelse*, er iboende den udvalgte sociale helhed BOS (Yin, 2006). Jeg anvender således både generaliserende og fortolkende beskrivelser i min undersøgelse af fænomenet.

Via generaliserende præsentationer af BOSs samfundsdeltagelse, herunder uddannelsesmuligheder og –barrierer, opnår jeg viden om målgruppen på et generelt plan. Som kritisk realist er jeg opmærksom på, at fænomener og sociale relationer har kausale kræfter, som kan producere, men også afvige fra tendenser eller regelmæssigheder. Jeg vil således udfordre og uddybe den generelle viden, jeg opnår om BOS ved hjælp af subjektive og intersubjektive meninger og erfaringer, der kan bidrage med en sammenhæng mellem det faktiske og det reale domæne. Hermed bevæger jeg mig mod en objektiv konstruktion af anden grad. Som kritisk realist med en refleksiv tilgang forstår jeg problemet som komplekst, hvormed det kan dreje sig om mange forskellige mekanismer i et kontingent samspil mellem sociale strukturer og BOSs handlinger. Jeg søger derfor en nuanceret forståelse af fænomenet, der hverken reducerer det til strukturel determinisme eller individuelle motiver (Andersen, 2007).

For at generer data om BOS egne erfaringer anvender jeg semistrukturerede interview (jf. kapitel 3). Jeg arrangerer interviews med BOS, som har succes med at gennemføre en kompetencegivende uddannelse. Under interviewfasen søger jeg vedvarende at indkredse centrale temaer på tværs af forskellige interviews, som løbende kan be- eller afkræfte mine antagelser om strukturer, kræfter og mekanismer samt tendenser ud fra den aktuelle objektkonstruktion. Via interviewene fortæller BOS om deres personlige erfaringer og karakteriserer selv deres uddannelsesmuligheder og -barrierer og motiverer selv konstitueringen af deres uddannelsesmuligheder og -barrierer. BOS kan således korrigere min undersøgelsesproces og nuancere min personlige forståelse af BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer og konstituering af disse. På den måde leder denne proces til objektiveringen af anden grad, hvor subjektet eller livsverden inddrages (Harrits, 2010).

Hele undersøgelsesprocessen er således en iterativ proces, hvor antagelser og teorier vedvarende be- eller afkræftes og fænomenet kontinuerligt afgrænses ved, at ny viden kobles til eksisterende viden. Generaliserende og fortolkende data kan således række ind i hinanden og derved integreres i en forenet mixed methods-undersøgelse. Ved at ”mixe” metoder undersøger jeg fænomenet fra forskellige perspektiver og niveauer af perspektiver. Med min kritisk realistiske ontologi giver ovenstående mening, idet der er kontinuitet mellem det faktiske og reale domæne og en implicit antagelse af, at resultater kan integreres (Harrits, 2011: 154). Forskellige typer viden har således en komplementerende funktion i denne undersøgelse af BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer. Inspireret af Bourdieus tilgang forholder jeg mig dog opmærksom på, at “mixet” ikke foregår uproblematisk (Harrits, 2011: 156).

Næste fase i undersøgelsesprocessen omhandler integrationen og analysen af de forskellige perspektiver, jeg løbende har indhentet.

Fjerde fase: Analysen af opfattelse og udformning af BOSs uddannelsesmuligheder og -barriere

Efter at have interviewet BOS, der har erfaring med at gennemføre en kompetencegivende uddannelse, sammenkæder jeg objektkonstruktionerne og skaber en sammenhæng mellem det reale domæne og det faktiske domæne på baggrund af mine empiriske erfaringer.

Når jeg anvender kvalitativ data, søger jeg efter kausale mekanismer, der kobles til de tendenser og afvigelser, jeg har identificeret i den statistisk data. Ved at sammenstykke og integrere min indsamlede data til beskrivelser af BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer, tematiseret i økonomisk, kulturel og social kapital, fortolker jeg og beskriver opfattelsen og udformningen af BOSs uddannelsesmuligheder (i sin tilgængelige form). Jeg søger således analytiske sammenhænge mellem forskellige ensartede temaer.

Tematiseringsprocessen er fortsat ikke isoleret. Jeg bevæger mig vedvarende mellem teori og empiri, læser bøger og artikler for vedvarende at holde en kritisk og refleksiv distance til mine egne såvel som empiriens selvfølgelige antagelser. Som kritisk realist anskuer jeg fænomenet som en konsekvens af samspillet mellem forskellige strukturer og mekanismer i den konkrete kontekst, hvormed der er flere mekanismer, der spiller ind på udformningen af fænomenet. Mine konklusioner er derfor bundet til den konkrete undersøgelses kontekst, hvilket betyder at resultaterne ikke umiddelbart kan danne grundlag for generaliseringer.

## Opsamling

Igennem kapitlet har jeg præsenteret og redegjort for, hvordan kritisk realisme som videnskabsteoretisk position sammen med Bourdieus refleksive tilgang og en mixed methods tilgang har nogle konkrete konsekvenser for min forskningsproces og -resultater. Ved at klarlægge ontologien i kritisk realisme og det komplementære sammenspil med Bourdieus refleksiv tilgang samt mixed methods-tilgangen og ved at blotlægge fire faser i min konkrete forskningsproces, har sigtet været at anskueliggøre, hvilke essentielle valg jeg har truffet i forskningsprocessen og de konsekvenser mine valg har haft for forskningsresultatet.

Den kritisk realistiske ontologi er naturligvis ikke den eneste ontologi man kan anlægge, hvis man ønsker at undersøge BOS uddannelsesmuligheder og -barrierer. Imidlertid er det klart, at kritisk realisme ønsker at forstå fænomeners konstitueringen via reference til flere forskellige eksogene eller endogene mekanismer i forhold til fænomenet. Med et kritisk realistisk perspektiv og dermed fokus på mekanismer, rejser jeg dermed et forskningsspørgsmål, der referer til konstitueringen af fænomenet.

Forskellige videnskabsteoretiske positioner har forskellige opfattelser af virkeligheden, der spænder fra en opfattelse af virkeligheden som noget reelt eksisterende og håndgribeligt – som i den kritiske realisme – til at være menneskeskabte konstruktioner. Det er imidlertid centralt, at det er den videnskabsteoretiske position, der er retningsgivende for både forskningsprocessen og -resultaterne. Derfor har jeg gjort mig umage med at eksplicitere min valgte optik og tilgang og de konsekvenser, jeg ser som et resultat af mine valg.

# Metode

I dette kapitel vil jeg redegøre for undersøgelsens konkrete metode, herunder den praktiske dataindsamling.

## Litteratursøgningsprocessen

Et vigtigt led i min undersøgelse har været at indsamle viden gennem forskningen på området om BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer. I det følgende vil jeg derfor redegøre for litteratursøgningsprocessen, først med fokus på den overordnede proces og dernæst med fokus på mine kvalitets- og kildekritiske overvejelser.

Som udgangspunkt har jeg benyttet Bengtsson & Stigaards (2011) rapport, *Aktuel skandinavisk og britisk handicapforskning*, som jeg selv har været med til at udarbejde. Bengtsson og Stigaard (2011) har fungeret som et opsalgsværk til at igangsætte litteratursøgningen. Således har jeg taget udgangspunkt i de fremhævede forskningsmiljøer, der beskæftiger sig med gruppen af blinde og svagsynede. Ved fund af relevant litteratur har jeg søgt på anden litteratur af samme forfatter(/ere) og sekundærlitteratur, som teksterne henviser til samt de forskningssteder, de enkelte forfattere er tilknyttet. For at sikre, at litteratursøgningen var så bred som mulig, er min søgning blevet inspireret af andre begreber og termer end dem, jeg ellers har benyttet, som er blevet tilføjet i min videre søgning. Årsagen hertil er, at de empiriske studier ikke altid benytter de samme termer.

Det samme har gjort sig gældende i forhold til forskningssteder og tidsskrifter med fokus på emnet, hvor jeg har benyttet forskningsstedets eller tidsskriftets forskningsoversigter som start på en kædesøgning. Jeg har ligeledes været opmærksom på, om der er enkelte forfattere, der oftere refereres til end andre og på den måde ladet forfatterne anbefale hinanden.

I forlængelse af ovenstående foretog jeg en systematisk søgning af alle søgeord, hvor jeg både har søgt på det enkelte ord samt en krydsning af alle ord på henholdsvis dansk og engelsk samt ved hjælp af såkaldte ”boolske operatorer” (”og”, ”eller”, ”ikke” mm.) (Rienecker & Jørgensen, 2006:216).

Herefter grovsorterede jeg de fremkommende artikler ud fra titler, nøgleord og abstracts, hvor irrelevante artikler blev sorteret fra og de resterende artikler blev gennemgået. I søgningen har jeg benyttet følgende søgeord (tabel 9):

Tabel – Søgeord anvendt i artikelsøgningen.

|  |  |
| --- | --- |
| **Dansk** | **Engelsk**  |
| Blind, blinde | Blind |
| Synshandicappede, synshæmmede | Visual impairment |
| Svagsynet, svagsynede | Partially sighted |
| Uddannelse, skole, videregående uddannelse | Education, school, higher education |
| Beskæftigelse, arbejde, job | Employment, work, job |
| Inklusion | Inclusion (social and educational inclusion) |
| Studerende | Students |

Jeg har primært søgt efter videnskabelige artikler, dels fordi de kan være mest aktuelle eller ”up to date” og dels fordi de ofte er peer-reviewed, hvilket i vid udstrækning kan fungere som en mekanisme for kvalitetskontrol. Dog er jeg opmærksom på, at peer review-processen kan betyde forsinkelser i publiceringerne og dermed mulighed for lidt forældede data. En yderligere potentiel svaghed ved peer review-processen er, at noget forskning kan gå tabt, fordi der er en publikation bias. Konferencepapirer og bøger kan gå tabt som kilder, fordi de ofte ikke er igennem en peer review-proces. Fordelen ved peer review-processen er imidlertid, at metoden søger at forbedre kvaliteten af publiceringer via konstruktiv kritik fra eksperter. Undervejs har jeg også været opmærksom på kvalitets- og kildekritiske krav, som ligeledes har bidraget til at begrænse antallet af søgeresultater. Min opmærksomhed har blandt andet været rettet mod:

|  |
| --- |
| **Kilden/afsenderen/forfatteren/forlaget/institutionen*** Hvilke interesser der evt. måtte styre udvælgelse og vinkling af materialet
* Autoritet og bias
* Fagområder; Socialt arbejde, sociologi, psykologi, ergoterapi, fysioterapi mv., hvilket er vurderet på baggrund af tidsskrifttitel eller informationer i abstracts

**Den tidsmæssige periode*** Den periode materialet dækker og om perioden er i overensstemmelse med Bengtsson et al. (2010) undersøgelse (2008-2009)
* Opdatering og aktualitet (internetsider)
* Til undersøgelsen har jeg valgt at begrænse mig til litteratur efter 2000 – i enkelte tilfælde har jeg inddraget ældre materiale, hvis jeg har vurderet, at det har relevans for analysen (fx i forhold til historisk udvikling)

**Litteraturliste og links*** Om der er tydelige referencer og belæg for oplysninger eller om oplysninger er underbygget

**Udgivelse*** Om materialet udgivet (I så fald om der er en redaktion, der har taget stilling til indholdet)

**Domæne (hjemmeside)*** .edu (education), .gov (government), .org (organization), .mil (military), .com (commercial) – Lande, .dk eller .uk
 |

I litteratursøgningen har jeg fået relativt få kilder med det fokus jeg søger. Langt de fleste kilder er centreret omkring beskæftigelse af personer med synsnedsættelse og har et sekundært fokus på uddannelsesprocessen. Andre kilder har i højere grad fokus på konkrete hjælpemidler og/eller – foranstaltninger og interventioner eller samfundsdeltagelse generelt.

Ved at anvende allerede eksisterende og empirisk forskning og praktisk viden på feltet udvikles og konfronteres min forforståelse i en vedvarende proces (jf. Bourdieus refleksive sociologi, kapitel 2), der fungerer som transitivt objekt for min vidensdannelse (jf. kritisk realisme, kapitel 2).

Projektdesignet har været afhængig af en kritisk vurdering af eksisterende viden og dens karakter. Via indsamling og gennemlæsning af relevant litteratur har det været muligt for mig at fokusere dataindsamlingen. Det gælder blandt andet hvilke forhold og initiativer, der i litteraturen peges på som indflydelsesrige i forhold til BOSs handlinger og processer i uddannelsessammenhænge (jf. hidtidig forskning, kapitel1). Sammenlignet med lande som er relevante at sammenligne Danmark med, herunder Sverige, Norge og Storbritannien, er den sociale handicapforskning et relativt uudforsket felt i Danmark (Bengtsson & Stigaard, 2011). Modsat Sverige, Norge og Storbritannien er handicapfeltet ikke på samme måde et etableret forskningsområde i Danmark, hvorfor jeg primært har anvendt internationale undersøgelser. Resultaterne fra SFIs undersøgelse af BOSs samfundsdeltagelse i Danmark (Bengtsson et al., 2010), som de er gennemgået i de indledende afsnit, er relativ ny viden, hvor de medvirkende faktorer bag BOSs regredierende uddannelsesniveau- og frekvens endnu ikke er undersøgt. Som nævnt i det indledende kapitel findes der i forskningsmæssigt henseende relativt mange undersøgelser, der søger at bidrage med viden, der kan forbedre både uddannelses- og beskæftigelsesmulighederne for BOS. Imidlertid er der i højere grad vægt på specifikke tiltag på området konkrete hjælpemidler, teknologiske muligheder eller samfundsdeltagelse generelt.

## Kvantitativ data

Kvantitativ data udtrykker karakteristiske forhold i relation til det undersøgte fænomen, hvormed resultater kan sammendrages til konklusioner om det generelle tilfælde (Harrits, 2011: 156).

Som nævnt i indledningen er dette speciale udarbejdet i forbindelse med et specialestipendium på SFI, hvor jeg som en del af samarbejdskonstruktionen anvender SFIs egne undersøgelser og indgår i forskningsmiljøet på stedet.

Specialet har udgangspunkt i resultaterne fra SFIs undersøgelse af BOSs samfundsdeltagelse (Bengtsson et al., 2010), som har til formål at give et bredt billede af blinde og stærkt svagsynedes samfundsdeltagelse. De resultater, der præsenteres i Bengtsson et al., udgør således de generaliserende elementer i dette speciale.

Den kvantitative data i Bengtsson et al. består primært af data fra en spørgeskemabaseret survey foretaget af SFI i 2009. I alt deltog 1.364 medlemmer af DBS i alderen 18-64 i spørgeskemaundersøgelsen. Ovenfornævnte data er koblet sammen med data indhentet fra DREAM[[20]](#footnote-20) samt oplysninger baseret på DBS’s egen undersøgelse fra 2008. Desuden indgår oplysninger fra SFIs undersøgelse *Handicap og deltagelse 2006* (Bengtsson, 2008). Sidstnævnte anvendes ved sammenligninger mellem personer med synsnedsættelse og andre typer funktionsnedsættelse samt seende. Dertil indgår også data fra Den *Danske Arbejdsmiljøkohorte 2000 og 2005*, foretaget af Det nationale forskningscenter for arbejdsmiljø (NFA)(Bengtsson et al. 2010: 7, 32).

Bengtsson et al. (2010) undersøger, i hvilket omfang handicappolitikken har de ønskede virkninger for BOS og bidrager med viden om BOSs anvendelse af forskellige offentlige ordninger. Der er i undersøgelsen lagt vægt på målgruppens samfundsdeltagelse med fokus på målgruppens uddannelses- og beskæftigelsesvilkår. Yderligere er de centrale punkter BOSs helbred og trivsel samt generel social deltagelse (nære relationer såvel som det omgivende samfund) (Bengtsson et al. 2010: 21).

Undersøgelsen viser, at uddannelse har en signifikant betydning for BOSs helbred, samfundsdeltagelse og beskæftigelse. Yderligere viser undersøgelsen, at BOS gennem de sidste generationer i mindre grad opnår uddannelse og at de kun i et beskedent omfang deltager i arbejdslivet.

For at forstå og forklare BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer anvender jeg resultaterne fra Bengtsson et al., som bidrager med et generelt billede af målgruppens samfundsdeltagelse. Da Bengtsson et al. viser, at uddannelse har betydning for de andre nævnte niveauer af samfundsdeltagelse, inddrager jeg flere generaliserende aspekter fra Bengtsson et al., som jeg præsenterer løbende, når de anvendes i analysen.

## Kvalitativ data

Det kvalitative datamateriale består af fem semistrukturerede interview. Interviewene blev gennemført med udgangspunkt i en interviewguide (bilag 1). Interviewguiden bruges som en fleksibel spørgevejledning, så der undervejs er mulighed for at stille uddybende og uforberedte spørgsmål. Det semistrukturerede interview giver således plads til uddybende og spontane spørgsmål såvel som svar.

Formålet med disse interviews er at facilitere en dybdegående undersøgelse af BOSs egne oplevelser og dermed få et dybere indblik i BOSs motiver, handlinger og livsverden. Med det semistrukturerede interview tages der udgangspunkt i temaer inspireret af den kvantitative viden, som er gennemgået i ovenstående afsnit. Samtidig tillader metoden en vis fleksibilitet, der gør det muligt at tilpasse interviewet i forhold til respondentens svar.

Sigtet er at opnå et detaljeret og nuanceret billede af individernes oplevelse af deres egne uddannelsesvilkår samt respondenternes individuelle refleksioner over BOSs generelle uddannelsesvilkår. Dette supplerer jeg med generel viden fra den kvantitative empiri (jf. ovenstående afsnit).

### Informanterne

Valget af informanter har taget afsæt i Bengtsson et al.s (2010) undersøgelse med henblik på en mulig integration og en relevant sammenkobling af resultater. Jeg har en personlig tilknytning til BSI (Blinde og svagsynedes idrætsforning) i kraft af min ansættelse som instruktør for BSIs gymnastikhold. Via min tilknytning til BSI har jeg haft direkte adgang til målgruppen (jf. afsnit\*\*\*).

Processen omkring udvælgelsen af informanter til interviewene indledtes med en informationsmail til mine personlige kontakter i BSI. Mine kontakter hjalp med at videreformidle min efterspørgsel ved at videresende min mail ud til de resterende medlemmer af BSI samt DBS interessegruppe for uddannelse og erhverv.

På den baggrund fik jeg i alt 14 henvendelser fra potentielle interviewpersoner, som var interesseret i at bidrage til undersøgelsen. Med udgangspunkt i mine overordnede udvælgelseskriterier (hvilket jeg uddyber i følgende afsnit) valgte jeg syv relevante informanter, som jeg kontaktede med henblik på at lave en interviewaftale. Jeg fik en endelig aftale med fem informanter.

### Udvælgelseskriterier for informanter

Bengtsson et al.s (2010) undersøgelse har som nævnt haft indflydelse på udvælgelsen af informanter. Med henblik på at sikre overensstemmelse mellem de kvantitative og kvalitative elementer i undersøgelsen har jeg benyttet samme definition af BOS, som anvendes i Bengtsson et al. (2010) (jf. kapitel 1).

Dertil har jeg valgt at afgrænse dataudvalget til BOS, som har haft succes med at gennemføre en kompetencegivende uddannelse, idet specialets sigte ikke kun er at undersøge BOSs uddannelsesmæssige barrierer, men også de faktorer, der er mulighedsskabende i forbindelse med at gennemføre en kompetencegivende uddannelse. Interviewpersonerne er valgt ud fra fem centrale parametre og omfatter personer der:

|  |
| --- |
| 1. Har gennemført eller er godt på vej til at gennemføre en kompetencegivende uddannelse. Udover et ønske om at identificere barrierer i erhvervelsen af en kompetencegivende uddannelse har jeg også valgt at fokusere på de muligheder, som har forudsat og sikret fortsat deltagelse i forbindelse med en given uddannelse. Ved at afgrænse mig til ”succeshistorierne” forventer jeg at opnå viden om, hvordan muligheder kan realiseres og begrænsninger kan adresseres.
2. Har forskellige typer uddannelser bag sig. Jeg har valgt at interviewe personer med så forskellige uddannelsesmæssige baggrunde som muligt, med henblik på at belyse de oplevede muligheder og barrierer så nuanceret som muligt og for at spore eventuelle kontraindikationer. Valget har også baggrund i min antagelse om, at jeg via interview af personer inden for samme fagområde, risikere at få en ensidig beskrivelse af de oplevede muligheder og barrierer.
3. Er geografisk spredt (spænder mellem Jylland og København).
4. Er født mellem 1940-1970’erne, da det er i løbet af disse årgange, der er identificeret et betydningsfuldt fald i uddannelsesfrekvensen for BOS. Dertil giver dette kriterium optimale betingelser for at relatere resultater fra den kvalitative data til den kvantitative data (jf. afsnit 3.2 om kvantitativ data).
5. Er medlem af DBS, dels fordi det er en af de eneste indgange til et systematisk netværk af BOS, dels på baggrund af at det kvantitative datagrundlag er DBS – medlemmer, hvormed integrationen af kvantitativ og kvalitativ data optimeres.
 |

Det endelige antal af interviewpersoner var et kompromis mellem dels et ønske om at indsamle nok empirisk data til at kunne belyse specialets problemstilling, dels de naturlige begrænsninger, der ligger i en realistisk tidsramme samt de økonomiske begrænsninger forårsaget af ekstraordinære rejseaktiviteter rundt omkring i Danmark. Interviewene gennemføres som nævnt ved anvendelse af semistrukturerede interview, hvortil der er udarbejdet en interviewguide, med emnerelaterede spørgsmål.

### Udarbejdelse af interviewguide

De formulerede spørgsmål er tematisk præget, så spørgsmålene forholder sig til emnet, min teoretiske og praktiske viden samt den efterfølgende analyse. Med udgangspunkt i Bengtsson et al. (2010) samt et omfattende litteraturstudie fandt jeg frem til de endelige fokusområder til interviewene. Yderligere er spørgsmålenes tematisering i interviewguiden inspireret af Bourdieus kapitaltankegang, som jeg frit har fortolket og omsat til hverdagssprog. De endelige temaer for interviewguiden er således (se evt. bilag 1).

|  |
| --- |
| **Respondentens baggrund*** Alder, civilstatus, fritid, handicapdebut, helbred mv.[[21]](#footnote-21)

**Uddannelse & dannelse** * Fx specialskole/-undervisning, livserfaringer, uddannelsesvalg mv.

**Sociale relationer** * Fx netværk, venner, familie, DBS, kommunen mv.

**Støtte** * Fx forsørgelse nu og under uddannelse, særlige støtteforanstaltninger, herunder hjælpemidler, personlig assistance mv.
 |

### Udførelse af interview

Inden udførelsen af interviewene har jeg gennemført et pilotinterview, dels for at afprøve tematiseringens rækkefølge og spørgsmålenes formuleringer, dels i et forsøg på at eliminere ledende elementer. Dertil lod jeg mig selv interviewe af en uafhængig person med akademisk erfaring med anvendelse af kvalitativ semistruktureret interview med henblik på personligt at opleve indholdet af interviewet i forhold til ovenstående samt for at få feedback på spørgeguiden.

Det har været en prioritet, at interviewene blev afviklet i et for informanterne behageligt og trygt miljø efter informanternes eget valg. Udførelsen af interviewene foregik ved et personligt møde enten på Instituttet for blinde og svagsynede (IBOS) eller i informantens eget hjem eller kontor. Interviewene havde hver især en varighed af ca. en time og blev alle optaget. Under interviewene var jeg opmærksom på at forholde mig så neutral og åben som muligt i forhold til interviewpersonernes beskrivelser. Jeg bestræbte mig på at efterleve Steiner Kvales (1997: 152) kvalifikationskriterier for interviewene.

### Transskribering

Transskriberingen af alle interviewene har jeg udført umiddelbart efter interviewene, således at jeg med frisk hukommelse kunne notere mine umiddelbare oplevelser og kommentarer, fx i forhold til dynamik og kropssprog. Interviewene blev flere gange aflyttet i fuld længde og transskriberet så ordret som muligt med henblik på at have en ”original” udskrift at referer til som kontrolenhed til validering af den efterfølgende analyse. Hver transskription blev derefter gennemgået sammen med lydindspilningen en sidste gang og korrigeret, hvor det var nødvendigt.

## Opsamling

Igennem dette kapitel samt forrige kapitel (2) har jeg præsenteret og argumenteret for denne undersøgelses systematiske fremgangsmåde. Med inspiration fra Bourdieus refleksive tilgang (kapitel 2) har jeg søgt med omhyggelighed at redegøre for de redskaber, jeg har anvendt til at indsamle, analysere og beskrive informationer og viden.

# Analyse af blinde og stærkt svagsynedes uddannelses-muligheder og -barrierer

Som kritisk realist er mit sigte at fremanalysere de generative mekanismer, der konstituerer BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer. Ved applikation af Bourdieus begreber *felt*, *kapital* og *habitus* i denne analyse søger jeg viden om uddannelsesfeltet og dermed den kapitalsammensætning, der definerer feltet, for at forstå hvordan BOS udskiller sig på uddannelsesfeltet. Ved at anvende Bourdieus kapitalbegreber søger jeg således at forklare og forstå, hvordan adgang til forskellige ressourcer[[22]](#footnote-22) og ressourcernes indbyrdes relationer kan skabe og reproducere forskellige handlinger på uddannelsesfeltet. Habitus afspejler kombinationen af samfundsmæssige strukturer på feltet og aktørens subjektive stillingtagen til disse strukturer og afspejler sig i den måde aktører på feltet oplever, tænker og handler. Ved at skabe en sammenhæng mellem BOSs adgang til ressourcer samt deres oplevelser og handlinger på uddannelsesfeltet søger jeg at skabe viden om generative mekanismer, der kan påvirke BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer. Bourdieus kapitalbegreber og -blik giver således mulighed for at undersøge hvilke sammensætninger af kapitalformer, der kan være afgørende som mulighedsskabende strukturer og hvordan en kapitalsammensætning potentielt kan konstituere BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer.

Som nævnt tidligere udgør kapitalformerne de ressourcer BOS kan sætte ind i uddannelsesfeltets magtspil eller konkurrencen på feltet. Samtidig definerer kapitalformerne BOSs habitus på uddannelsesfeltet og på den måde aftegner kapitalformerne også dét, som kampen eller konkurrencen drejer sig om (Caswell & Schultz, 2001: 110). Ved at synliggøre de kapitalformer, der har værdi på uddannelsesfeltet og skabe sammenhæng med BOSs adgang til disse kapitaler, kan jeg således opnå viden om forskellige generative mekanismer, der påvirker BOSs uddannelsesmuligheder.

Som tidligere nævnt er mit primære fokus på BOSs uddannelsesmuligheder. Dog inddrager jeg også forskellige aspekter af BOS beskæftigelsesmuligheder, da uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder er tæt forbundet (Bengtsson et al. 2010a). Som jeg også har været inde på tidligere, er vægten på kompetencegivende uddannelse. Jeg anvender i denne forbindelse uddannelse og kompetencegivende uddannelse synonymt, så når jeg anvender begrebet uddannelse, referer jeg således til kompetencegivende uddannelser, med mindre andet er anført.

I de følgende analyseafsnit vil jeg således undersøge og redegøre for de kapitalformer, der har gyldighed på uddannelsesfeltet. Jeg vil også undersøge, hvordan kapitalformer fordeles på feltet ved at kombinere den indhentede teori og empiri, der præsenteres ud fra mine fortolkninger. Derigennem analyserer jeg mig frem til BOSs kapitalsammensætning eller de ressourcer BOS, som har til rådighed og som kan påvirke deres uddannelses- og til dels beskæftigelsesmuligheder. Ved at identificere mulighedsskabende såvel som ulighedsskabende aspekter på uddannelsesfeltet søger jeg således at opnå viden om nogle af de generative mekanismer, der kan konstituerer BOSs uddannelsesmuligheder. Gennem denne analyse søger jeg således at svare på specialets problemformulering: *Hvordan udformes og opfattes blinde og stærkt svagsynedes uddannelsesmuligheder og -barrierer?*

### BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer

Dette kapitel indeholder en analyse af og redegørelse for BOSs uddannelsesmuligheder og til dels BOSs beskæftigelsesmuligheder. Analysen tager udgangspunkt i det kvalitative såvel som det kvantitative kildemateriale, som det er beskrevet ovenfor samt i kapitel 2 og 3.

Afsnittet indledes med en tematiseret redegørelse, som er inddelt i økonomisk, kulturel og social kapital. På baggrund af den forudgående kapitalanalyse vil jeg afslutningsvis og opsummerende redegøre for strukturens potentielle kræfter samt hvordan disse kræfter realiseres i konstitueringen af BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer. Jeg anvender således kapitalanalysen til at nå frem til de potentielle kræfter eller ressourcer, der gør sig gældende på uddannelsesfeltet og hvordan disse opfattes af BOS. Derigennem kan jeg opnå viden om, hvordan BOSs uddannelsesmuligheder udformes og opfattes.

## Økonomisk kapital

Økonomisk kapital omfatter adgangen til materielle forhold, der gør sig gældende på feltet (jf. kapitel 2). Sagt på en anden måde, er der tale om uddannelsesfeltets valuta, hvilket kan omsættes til; hvad der er værd *at have* i forhold til at kunne indgå i feltet (Caswell & Schultz, 2001: 111). Viden er en helt central forudsætning for at indgå på uddannelsesfeltet, hvilket kan nødvendiggøre adgangen til viden. Værdien af forskellige typer af økonomisk kapital, der kan skabe adgang til viden, kan i nogle tilfælde være forskellig fra BOS til seende. I denne undersøgelse af BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer er omdrejningspunktet de kompensationsmæssige ressourcer, som BOS har adgang til, herunder hjælpemidler, teknologisk, praktisk og økonomisk (som i penge) bistand mv. Det vil sige, at jeg betragter kompenserende foranstaltninger såsom økonomisk kapital (en form for materiel ressource). Jeg henviser også til forskellige aspekter af praktisk bistand og vejledning i det omfang, det har karakter af en konkret kompenserende støtte eller foranstaltning som en økonomisk kapital, der har værdi på feltet. Når jeg fx belyser den kommunikative tilgængelighed, refererer jeg således til formatet og i dette tilfælde ikke selve indholdet af information.

Mange af de barrierer BOS kan møde i hverdagslivet på baggrund af en synsnedsættelse kan og bliver ofte kompenseret med henblik på at skabe lige muligheder. Disse kompensationsmuligheder kan derfor have afgørende betydning for BOSs uddannelsesmuligheder (jf. handicappolitikken & ligebehandlingsprincippet, kapitel 1). Imidlertid og på trods af mange kompensationsmuligheder er der stadig færre BOS, der gennemfører en uddannelse og varetager beskæftigelse (Bengtson et al., 2010a).

I det følgende afsnit vil jeg redegøre for hvilke økonomiske ressourcer, der gør sig gældende i relation til uddannelsesfeltet og hvordan disse ressourcer opfattes af BOS. Først vil jeg redegøre for tilgængelighed og kompenserende foranstaltning, som en anerkendt valuta på uddannelsesfeltet, som det er fremkommet i forbindelse med denne undersøgelse. Dernæst vil jeg i samme forbindelse redegøre for relevante aspekter af det sociale system i Danmark, ligeledes som en økonomisk valuta på feltet.

### Tilgængelighed og kompenserende foranstaltninger

I dansk uddannelsespolitik er det et grundprincip, at alle danske borgere, der opfylder de formelle adgangskrav, har adgang til uddannelse. For også at sikre personer med funktionsnedsættelser lige muligheder for uddannelse søges en række praktiske og pædagogiske betingelser opfyldt således, at der kan kompenseres for de omstændigheder en funktionsnedsættelse kan medføre (jf. fx handicappolitikken, kapitel 1). Et af de mest centrale begreber i den handicappolitiske diskussion er tilgængelighedsbegrebet, der omhandler tilpasning af og tilrettelæggelse af samfundsmæssige aktiviteter således, at de også inkluderer personer med funktionsnedsættelser (jf. handicappolitikken). Tilgængelighed omfatter ikke blot omgivelsernes fysiske indretning eller kompensationer herfor, men også – og især i dette tilfælde – den kommunikative tilgængelighed, det vil sige adgangen til informationer. Her antager jeg, at adgangen til information i høj grad foregår på et visuelt plan. Bishop & Rhinds (2011) undersøgelse af BOSs deltagelsesmuligheder på uddannelsesfeltet viser blandt andet, at personer med synsnedsættelser kontinuerligt oplever adgangen til litteraturen som et problem i deres uddannelsesforløb (Bishop & Rhind, 2011: 187). De materielle ressourcer, der kan muliggøre adgangen til informationer ved at kompensere for et synshandicap, kan udgøre en anerkendt valuta for BOS på uddannelsesfeltet, men også i al almindelighed.

### Kommunikativ tilgængelighed som potentielt mulighedsskabende

BOSs muligheder for at gennemføre en uddannelse eller varetage beskæftigelse kræver, at den enkelte har konkret adgang til nødvendige informationer, fx litteratur og andre praktiske informationer, der gør den enkelte i stand til at følge med og holde sig opdateret. Med den teknologiske udvikling er adgangen til information blevet et stadig mere påtrængende tema. Den teknologiske uvikling har samtidig bidraget med kompenserende muligheder, såsom talesyntesen, hvor fx computere kan udstyres med syntetisk tale, der kan læse teksten på en skærm op. På uddannelsesfeltet er det afgørende, at de studerende har den obligatoriske litteratur i et tilgængeligt format, hvilket formentlig er selvfølgeligt for mange seende studerende. For BOS-studerende fordrer det, at litteraturen er omsat i et, for dem tilgængeligt format, hvilket der i vid udstrækning er mulighed for. Imidlertid kan det være en tidskrævende proces at få omsat litteraturen til et tilgængeligt format for BOS, hvilket kan stille store krav om forudsigelighed til både BOS og andre aktører på uddannelsesfeltet, eksempelvis det konkrete uddannelsessted. Informanterne i den kvalitative del af undersøgelsen fremhæver, at den procestid de oplever i forbindelse med at få indlæst litteratur, kan forsinke eller begrænse deres deltagelse på uddannelsesfeltet. Informanterne fremhæver, at hvis ikke litteraturen på forhånd er indlæst, kræver deltagelsen på uddannelsesfeltet en aktiv indsats fra den enkelte BOS, som meget tidligt må have et overblik over den litteratur, der skal anvendes. Det viser blandt andet i nedenstående udsagn:

”[...] det var jo ikke alle bøger vi fik. Nogle fik vi dem faktisk først, når vi havde været til eksamen i dem [...] det kunne godt tage flere måneder [...] det var meget forskelligt [...] men det var nok noget med hvor meget kø, der var og sådan.” (AG)

”[...] generelt der skal man være meget på forkant med de bøger man skal bruge og næsten vide et halvt år frem, ”hvad for nogle bøger skal jeg bruge om et halvt år” fordi det at få dem indlæst, [...] det sker ikke sådan lige dag til dag eller uge.” (NN)

”Der er selvfølgelig nogle udfordringer i forhold til at få indlæst noget litteratur, tidsmæssigt. [...] men det handlede om, at jeg var proaktiv. Det handlede jo om, at jeg allerede i april måned begyndte at sparke til studiesekretæren og sagde ”hey, hvornår lægger studieplanen [klar] for september?” [...] Så på den måde, hvis jeg selv havde været proaktiv i den sammenhæng, så havde jeg et eller andet sted kunnet imødegå meget af det, men ikke det hele.” (SI)

BOS kan således få litteraturen i et tilgængeligt format, såsom digitale lydbøger, hvilket øger BOSs muligheder for at deltage på uddannelsesfeltet. Imidlertid oplever BOS, at procestiden for at få indlæst litteratur i kombination med tidspunktet for tildeling af studieplanen kan betyde, at BOS ikke har litteraturen tilgængeligt på det tidspunkt, de skal bruge det. Ovenfornævnte aspekter kan forringe BOSs uddannelsesmuligheder, eksempelvis ved at de ikke opnår den rette anerkendte kulturelle kapital, forstået som viden, eller at studietiden må forlænges. Som det fremgår af citaterne ovenfor gør BOS selv en aktiv indsats for at få litteraturen (rettidigt) i et tilgængeligt format. Bishop & Rhinds (2011) undersøgelse af BOSs deltagelsesmuligheder på uddannelsesfeltet viser, at det særligt skyldes, at uddannelsesstedet ikke er blevet informeret om den studerendes synsnedsættelse, herunder også at de studerende selv, ikke har gjort opmærksom på en given synsnedsættelse eller særlige behov i forbindelse hermed (Bishop & Rhind, 2011: 187f). Det kan således antages, at BOS ikke i alle henseende har adgang til den økonomiske ressource, som litteratur i et tilgængeligt format kan udgøre. Dertil tyder det på, at BOS må sætte andre kapitalformer i spil for at få konkret adgang til informationer. Dette kan for det første betyde, at BOS tidligt i uddannelsesforløbet må vide hvilken litteratur, der skal anvendes og dermed omsætte kulturel kapital for at få adgang til den økonomiske kapital – litteratur i et tilgængeligt format. For det andet kan det betyde, at BOS aktivt må inddrage forskellige relationer, såsom studiesekretæren eller undervisere, på uddannelsesfeltet og dermed omsætte social kapital for at få konkret adgang til litteraturen. BOS har imidlertid andre kompensationsmuligheder eller økonomiske ressourcer, der kan kompensere for procestiden i forhold til at få litteraturen omsat. Som flere af informanterne i den kvalitative del af undersøgelsen påpeger NN, at han har anvendt sine sekretærtimer til at få indlæst en del af litteraturen:

”[...] jeg vil sige, at jeg var meget afhængig af, at jeg havde en sekretær, som læste meget ind fordi en del af det var også fotokopier og det er i hvert fald noget, der kan være svært at få Studiebogsbiblioteket til at håndtere. Så jeg var glad for de sekretærtimer, jeg var bevilliget, der brugte jeg faktisk hende, primært til at læse ting ind.” (NN).

Hvis BOS er under uddannelse, har de mulighed for at søge om sekretærbistand, der i dag er en del af den specialpædagogiske støtteordning (SPS), som blev etableret i 1990’erne (Bengtsson et al., 2010a: 74). Der bevilges typisk fem individuelle sekretærtimer om ugen. Sekretæren anvendes typisk til indlæsning, oplæsning, arkivering, indsamling af information på uddannelsesstedet, litteratur- og informationssøgning og/eller hjælp i undervisningssituationen (IBOS, 2012).

Med SPS-ordningen modtager BOS en såkaldt startpakke med basale hjælpemidler før studiestart, som efterhånden justeres i forhold til individets behov (Bengtsson et al. 2010a: 74). Med SPS-ordningen kan BOSs muligheder for deltagelse på uddannelsesfeltet, således øges og nogle af de traditionelle barrierer imødekommes. Bengtsson et al. (2010a) fremhæver imidlertid, at ifølge handicaporganisationerne bærer indsatsen præg af tilfældighed og vilkårlighed, men at kendskab til ordningen kan bidrage positivt (Bengtsson et al. 2010a: 74). Som det fremgår af tabel 10, er der samlet set 21 pct. af BOS, som har anvendt eller anvender ordningen, hvor op mod 53 pct. af BOS slet ikke kender til SPS-ordningen.

Tabel – BOSs kendskab til SPS-ordningen i procent (kilde Bengtsson et al. 2012a: 75)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Svarmulighed** | **Procent** |  |
| Ja, jeg benytter selv ordningen | 8  |  |
| Ja, jeg har selv benyttet ordningen | 13  |  |
| Ja, helt sikker; ja, men ret usikker; Ja, men meget usikker \* | 21  |  |
| Nej, jeg har hørt om ordningen, men er ikke klar over, hvad den dækker | 7  |  |
| Nej, jeg har aldrig hørt om ordningen | 53  |  |
| *Beregningsgrundlag* | *104 svar* |  |

\* Er sammensat af tre svarkategorier; ”ja, helt sikker”, ”ja, men ret usikker”, ”ja, men meget usikker”. Svarkategorierne er sammensat, da det er svær at skelne mellem graden af kendskab, hvorimod de resterende kategorier i tabellen let kan adskilles

SPS-ordningen kan opfattes som et udtryk for en vigtig økonomisk valuta på uddannelsesfeltet. Adgangen til SPS-ordningen kræver imidlertid, at BOS (eller uddannelsesstedet) er bekendt med ordningen, da det er BOS selv, der i samarbejde med uddannelsesstedet skal sørge for at ansøge om ordningen (IBOS, 2012). For at for adgang til – i dette tilfælde – SPS-ordningen[[23]](#footnote-23), som økonomisk kapital, kan det således antages, at den konkrete adgang igen fordrer en omsætning af kulturel kapital, forstået som viden om eller kendskab til ordningen. Yderligere kan det igen antages, at BOS må inddrage sociale relationer – i form af social kapital – eksempelvis uddannelsesstedet, der kan have kendskab til ordningen for at drage nytte af kendskabet til SPS-ordningen. I forlængelse af ovenstående påpeges det yderligere i den kvalitative del af undersøgelsen, at BOS inddrager deres netværk af andre BOS, hvormed den sociale kapital i form af et netværk af andre BOS omsættes for at få adgang til kompenserende foranstaltninger. Det kan som nævnt dreje sig om omsætning af litteratur, hvilket for informanternes vedkommende er foregået via DBS. Derudover fremhæves også afmærkning (i punkt): Eksempelvis beskriver NN, hvordan han fik mulighed for at anvende noget særligt udstyr i forbindelse med et praktikophold og senere i forbindelse med hans arbejde:

”Der var en afdeling – under Studiebogsbiblioteket - der var nogen ude at afmærke noget udstyr [...] så jeg kunne bruge dem [...] men der trækker man altså på nogle ressourcer her i huset [Blindeinstituttet] [...] det bliver [gjort i] et samarbejde, plus ud fra deres erfaring. At de fortæller lidt om, hvad de tidligere har gjort og hvad er ens behov og så finder man en løsning på det.”(NN)

Foruden de kompensationsmuligheder, som netop er gennemgået har BOS også adgang til en række andre kompenserende teknologiske redskaber. Det kan eksempelvis være computere, der i vid udstrækning kan omsætte tekster til et tilgængeligt format gennem syntetisk tale- og/eller forstørrelsesprogrammer, diktafon og notatapparater[[24]](#footnote-24) (EMU, 2011). Det tyder på, at de ressourcer, som BOS kan få adgang til via de enkelte uddannelsessteder også kan have en værdi i form af økonomisk kapital, der muliggør BOSs adgang til uddannelsesfeltet. NN fremhæver, at det uddannelsessted han var tilknyttet, tilbyder en såkaldt støttelære. Denne støttelærer er sammen med de BOS, der er på uddannelsen og kan yde praktisk bistand i forhold til forskellige aspekter vedrørende uddannelsen, fx i konkrete undervisningssammenhæng eller mere generelt i forhold til uddannelsesprocessen. En støttelære kan således anskues som en attraktiv økonomisk kapital i relation til uddannelsesfeltet, som yderligere kan åbne op for andre ressourcer (andre økonomiske, såvel som sociale og kulturelle):

”[...] man har også en støttelære på [...]skolen, der er omkring de synshandicappede og der kan man også bruge vedkommende til at snakke lidt litteratur og sige ”ved du?” og ”hvordan?” – så man er lidt på forkant med tingene. Så det var i hvert fald en stor hjælp.” (NN)

Dertil pointere NN, at når uddannelsesstedet har erfaring med og er rustet til at uddanne BOS, kan det betyde, at BOS har lettere adgang til kompenserende foranstaltninger. Fx kan det betyde, at en stor del af den litteratur, de studerende skal bruge, på forhånd er omsat i et tilgængeligt format:

”[...]de var faktisk klædt på til at modtage mig, fordi mange af instruktørerne har været herude [Blindeinstituttet) til sådan en slags undervisning i, hvordan håndterer man blinde studerende - og det synes jeg er ret flot.” [...] [D]et var en etableret uddannelse, så mange af bøgerne man bruger fra år til år, de eksisterer allerede som lydbøger, fordi det er en uddannelse, hvor man har erfaring i, altså også herude [Blindeinstituttet] med at lave materialer til, så der fandtes pænt meget i forvejen, så der var jeg lidt privilegeret, at meget af materialerne fandtes i forvejen.”(NN)

Som det er gennemgået, er det at have litteraturen – rettidigt – i et tilgængeligt format, således en attraktiv økonomisk valuta på uddannelsesfeltet. Jeg antager, at dette er et forhold, som seende ikke på samme måde skal konfronteres med, hvor det formentlig forekommer mere selvfølgeligt, at litteraturen forefindes i et tilgængeligt format. Omvendt kan det antages, at det for BOS forekommer selvfølgeligt, at litteraturen ikke nødvendigvis er rettidigt tilgængeligt, hvilket NN pointerer, når han betegner sig selv som privilegeret, da han oplever den samme tilgængelighed, som seende må antages at gøre. At BOS ikke forventer at have nødvendige informationer rettidigt tilgængeligt i forbindelse med at gennemføre en uddannelse, kan være et udtryk for BOSs accept af de kompenserende strukturer i relation til uddannelsesfeltet. De erfaringer BOS har gjort sig i forbindelse med kommunikativ tilgængelighed, afspejler sig i deres beskrivelser, hvor det fremgår selvfølgeligt, at litteraturen ikke i alle henseender er rettidig tilgængelig. Dertil fremgår det, at BOS har udviklet særlige handlingsmønstre eller strategier for at få adgang til litteraturen, eksempelvis ved at omsætte andre kompensationsmuligheder eller kapitalformer. Hvorimod fuld kommunikativ tilgængelighed antageligt er en selvfølgelighed blandt seende, som formentlig ikke udtrykker samme handlingsmønster på uddannelsesfeltet. Sidstnævnte har jeg ikke haft mulighed for at undersøge, men analysen peger på, at BOS ikke i alle tilfælde har fuld kommunikativ tilgængelighed på uddannelsesfeltet. I forlængelse heraf tyder det også på, at en støttelære er en attraktiv valuta. Imidlertid er det begrænset, hvor mange uddannelsessteder, der kan tilbyde støttelærer. NN påpeger yderligere, at uddannelsesstrukturen på det pågældende uddannelsessted har ændret sig i et sådan omfang, at de ressourcer, som var tilgængelige for ham, ikke længere er det på samme måde:

”Der er meget, der er lavet om i dag [...] altså, desværre er det sådan, at jeg har hørt støttelærerne sige inde på skolen; i dag ville man slet ikke optage en blind på uddannelsen, fordi uddannelsen er blevet så videnskabelig og man skal dokumentere, man skal iagttage. [...] og så skal folk nærmest tage vare på sig selv. Det er blevet vældig akademisk og der siger de, at blinde – altså, svagsynede til en vis grænse kan det gå - så det synes jeg jo er lidt trist, fordi det er jo en uddannelse, som jeg synes på mange andre måder er god for os [blinde].” (NN)

Med udgangspunkt i citatet ovenfor kan det tyde på, at uddannelsesstrukturen er forandret i et sådan omfang, at BOS kan opleve, at de ikke længere har den samme adgang til uddannelsesfeltet som tidligere. Det kan formentlig også afspejle nogle antagelser om, at uddannelsesfeltet er blevet for akademiske eller teoretisk (læsetungt) for BOS. Dette kan antageligt også afspejle BOSs oplevelse af en implicit forståelse og muligvis accept i uddannelsesstrukturen af, at BOS ikke i alle henseende kan have fuld kommunikativ tilgængelighed, hvilket kan gøre det svært for BOS at følge med på det akademiske (læsetunge) niveau.

Uddannelsesstedets struktur og den økonomiske kapital, der derigennem bliver tilgængelige for BOS-studerende, kan således også have betydning for BOSs uddannelsesmuligheder. Gray & Wilkins (2005) pointerer ligeledes i deres undersøgelse af andelen af personer med synshandicap på videregående uddannelser, at det er en væsentlig udfordring for uddannelsesstederne at sikre BOS-studerende den relevante støtte. Da det er vanskeligt at estimere antallet af BOS-studerende på uddannelsesstederne såvel som på de enkelte fag, kan uddannelsesstederne have svært ved at foregribe i hvilket omfang, der er behov for støtte (Gray & Wilkins, 2005: 4). Som Stone (2003) også påpeger, er uddannelsesstederne afhængige af ekstern finansiering til at dække udgifter forbundet med forskellige kompenserende foranstaltninger (fx støttelærer), hvilket netop afhænger af antallet af BOS-studerende, der starter og gennemfører uddannelsen (Stone, 2003: 18). Den økonomiske kapital, som BOS-studerende har adgang til på uddannelsesfeltet kan på den måde være afhængig af uddannelsesstedets viden om antallet af BOS-studerende, BOS-studerendes behov, kompensationsmuligheder mv. Det kan også afspejle cost-benefit overvejelser fra uddannelsesstedets side, hvor det muligvis ikke kan betale sig for uddannelsesstedet at have den økonomiske kapital til rådighed for BOS. Sidstnævnte har jeg ikke haft mulighed for at undersøge, men det tyder på, at de ressourcer, det konkrete uddannelsessted tidligere har haft til rådighed for BOS, ikke er til rådighed i samme omfang som tidligere. Som jeg har gennemgået i kapitel 1, har vi i Danmark ikke noget samlet register over BOS over 18 år. BOS registreres heller ikke på uddannelsesstederne som blinde eller stærkt svagsynede, som man eksempelvis gør det i Storbritannien (Bishop & Rhind, 2011). Det kan således også i Danmark være vanskeligt at estimere, hvor mange BOS-studerende en given uddannelse kan forvente at modtage og dermed sikre BOS de mulighedsskabende støtteforanstaltninger.

Den konkrete adgang til information kan således have stor betydning for BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer og kan på den måde udgøre en vigtig del af BOSs økonomiske kapital i relation til uddanelsesfeltet. Som andre aktører på uddannelsesfeltet er BOS afhængig af at have litteratur og informationer i et tilgængeligt format, hvilket potentielt er muligt. På det praktiske plan tyder analysen på, at realiseringen af dette potentiale for det første fordrer, at BOS har mulighed for at være meget forudseende i forhold til den litteratur, der skal anvendes. På det praktiske plan kan det for det andet betyde, at BOS må anvende andre kompensationsmuligheder, såsom sekretærtimer for at kunne følge med i undervisningen. Imidlertid kan det antages, at fem ugentlige sekretærtimer ikke er tilstrækkeligt til at gennemgå og indlæse den ugentlige litteratur og andre relevante opgaver i forbindelse med studieaktiviteter.

Ved at have set på, hvordan kommunikativ tilgængelighed kan udgøre en signifikant økonomisk kapital for BOSs deltagelse på uddannelsesfeltet, er det også blevet klart, at strukturerne for kommunikativ kompensation har ’potentielle ressourcer’, der ikke uden videre lader sig realisere. Det tyder på, at BOS i flere tilfælde må trække på deres kulturelle kapital, i form af viden om uddannelsesfeltet og den konkrete uddannelsessituation og –struktur, for at kunne realisere den potentielle ressource, som kommunikativ tilgængelighed udgør, i de varierende former denne ressource kan tage. I andre tilfælde må BOS trække på deres sociale kapital, i form af relationer til undervisere, DBS mm., for at realisere den potentielle ressource. Yderligere kan venner, familie og andre personlige relationer hjælpe BOS med at gøre informationer tilgængelige, blandt andet via oversættelse, hvis det ikke lykkes at realisere de kompenserende foranstaltninger gennem de etablerede strukturer, eksempelvis hvis pensum opgives så sent, at oversættelse gennem de officielle instanser ikke er mulig. Som nævnt tidligere tyder analysen på, at fuld kommunikativ tilgængelighed kan forekomme som et privilegium hos BOS, hvilket kan afspejle sig i BOSs handlinger på uddannelsesfeltet. Det forekommer selvfølgeligt for BOS, at de må foretage konkrete handlinger i forbindelse med at få rettidig adgang til nødvendige informationer. Eksempelvis ved selv at søge at være forudseende i forhold til den litteratur de skal anvende, blandt andet ved tidligt at tage kontakt til studieadministrationen eller en støttelære, for så tidligt som muligt at få adgang til pensum. Den faktiske kompensationsstruktur og BOSs opfattelse af denne kan således afspejle BOSs habitus, der kommer til udtryk i BOSs konkrete handlinger og holdninger i relation til uddannelsesfeltet.

### Støtteforanstaltninger og ydelser

Det sociale system i Danmark er blandt andet udviklet med henblik på at sikre et livsgrundlag for personer, der af forskellige årsager ikke kan varetage beskæftigelse. Dertil har personer med funktionsnedsættelser mulighed for at få tildelt individuel hjælp og støtte, som er tilpasset den enkeltes behov. Et vigtigt element i relation til BOSs uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder er de kompenserende ressourcer, de har til rådighed. Det er den enkelte kommune, der i samarbejde med BOS[[25]](#footnote-25) beslutter, hvilke typer ydelser den enkelte BOS har behov for og kan tildeles. Overordnet set skelnes der mellem midlertidige og varige ydelser. Midlertidige ydelser har en begrænset varighed og omfatter fx kontanthjælp, revalidering mv. Varige ydelser drejer sig om ydelser af en varig karakter og omfatter fx førtidspension (Bengtsson et al. 2010: 87). BOS har i vid udstrækning også adgang til kompenserende ydelser i forbindelse med en uddannelse eller et erhverv, herunder hjælpemidler, særlig indretning og kompenserende foranstaltninger, som de der er gennemgået i afsnittet om tilgængelighed og kompenserende foranstaltninger. Blandt BOS er varige ydelser, såsom førtidspension og efterløn de ydelser, der oftest tildeles, som det fremgår af tabel11.

Tabel – Andelen af blinde, stærkt svagsynede og seende, der modtager en varig ydelse i procent. (Kilde: Bengtsson et al. 2010a:87)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **Seende** | **Stærkt svagsynede \*** | **Blinde \*** |
| **Modtagere en varig ydelse i procent** | 8  | 73  | 79 |
| *Beregningsgrundlag* | *5915 svar* | *916 svar* | *303 svar* |

\* Resultater for blinde og stærkt svagssynede er baseret på data fra DREAM over offentlige ydelser tildelt i uge 17, 2009. Data for seende er baseret på deres egne besvarelser.

Førtidspension har som nævnt karakter af en permanent ydelse og tildeles personer, hvor det vurderes, at en given funktionsnedsættelse er varig og i et sådan omfang, at vedkommende hverken på tildelingstidspunktet eller senere i livet (fx via uddannelse, genoptræning mv.) vil være i stand til at deltage på det ordinære arbejdsmarked (Bengtsson et al. 2010; 87; Borger.dk, 2012a; DCH, 2002: 35). Andelen af BOS mellem 18-65 år, der er i ordinær og ustøttet beskæftigelse svarer til omkring 11 pct. (DBS, 2012d) og som det fremgår af tabel 11 modtager henholdsvis 79 pct. og 73 pct. af BOS en varig ydelse[[26]](#footnote-26).

Førtidspension kan således være en afgørende del af BOSs økonomiske kapital, idet ydelsen kan give den enkelte et forsørgelsesgrundlag, hvis den enkelte ikke er i stand til at varetage beskæftigelse. Imidlertid oplever BOS, at det at være førtidspensionist forringer deres uddannelsesmuligheder. BOS i den kvalitative del af undersøgelsen fremhæver, at de oplever, at kompensationsmulighederne, som de der er gennemgået i forudgående, frafalder når de er førtidspensionister. OM beskriver eksempelvis, hvordan hun oplevede det at være førtidspensionist som en barriere i sit videre uddannelsesforløb, da hendes syn forværredes i et sådan omfang, at hun var nødsaget til at skifte uddannelses- og beskæftigelsesmæssig kurs:

”[...]sekretærhjælp, som man kunne få før i tiden – altså, det kan man så ikke få, hvis man er førtidspensionist [...] men hvis jeg nu havde været på revalidering og havde været ude og skulle have et erhverv eller læse til et eller andet, jamen, så havde jeg jo faktisk kunnet få sekretærhjælp, [...] og få nogen til at hjælpe mig med at læse op eller scanne ind [...]. Det kan jeg ikke få, fordi jeg er førtidspensionist – kommunen er ligeglad – jeg kan sejle i min egen sø. Hvis jeg har lyst til at tage en uddannelse for min fornøjelses skyld, så kan jeg da gøre det. Altså, jeg havde faktisk fat i jobcentret, da jeg begyndte at læse [...] og der sagde jobcentret ”Nej, de havde ingen forpligtelser overfor mig – jeg fik jo pension”, så sagde jeg altså, ”jamen i forhold til hvis jeg skal blive ved at klare mig på at have arbejde og følge med, så er det vigtig, at jeg videreuddanner mig og dygtiggør mig” [...] men det var ikke deres problem. Altså, det var de sådan set ligeglade med, fordi jeg fik førtidspension [...] Jeg kunne heller ikke få dækket udgifter. Den der [...]uddannelse den kostede 35.000 og den kunne jeg heller ikke få dem til at betale - altså, igen med samme argument.”(OM)

FO beskriver ligeledes, at han både grundet sin status som førtidspensionist og sit konkrete uddannelsesvalg oplevede, at han ikke var berettiget til kompenserende hjælp i forbindelse med sine studieaktiviteter:

”Litteraturen, der fik jeg problemer. Det første halve år. Jeg fik simpelthen ikke nogen materialer til – de ville ikke indlæse det for mig, det var ud over deres grænse [...] det var for alternativt [...] [blinde]Instituttet anbefalede pension og satte det i værk [...] ”Nej jeg fik ingen sekretærhjælp, jeg må ikke studere, som pensionist (FO)

I overensstemmelse med den kvantitative del af undersøgelsen tyder den kvalitative del af undersøgelsen på, at BOS bliver førtidspensionister, selvom de på tildelingstidspunktet eller senere i livet gerne vil uddanne sig eller i erhverv og er i stand til dette under de omstændigheder, som et synshandicap medfører (Bengtsson et al. 2010a: 16). Endnu et citat fra den kvalitative del af undersøgelsen understøtter denne observation. SI beskriver et møde med kommunen, hvor han oplevede at blive vurderet på sit synshandicap snarere end sine ønsker og kompetencer:

“[...]da jeg mødte det offentlige system [...] jeg kom ind og så siger hun til mig ’det er fint, velkommen til, skriv lige under her’, så siger jeg ”må jeg - hvad er det jeg skal skrive under på?’ – ’det er sådan, så vi kan køre din pensionssag igennem’ og det var inden hun så havde spurgt, hvad jeg godt kunne tænke mig. Så sagde jeg til hende ”jamen, jeg skal ikke have pension, jeg vil læse [...]’ det eneste jeg kan huske er, så siger hun til mig ’jamen du jo blind’ sagde hun [griner] [...] Jeg er glad for, at jeg havde mange ressourcer den dag, [...] altså, det skulle hun jo ikke blande sig i vel. Så startede jeg jo så som revalident. ” (SI)

Revalidering er en midlertidig ydelse, der består af erhvervsrettede aktiviteter og støtte, der skal bidrage til, at en person med begrænsninger i arbejdsevnen fastholdes eller kommer ind på arbejdsmarkedet. Formålet er at forbedre den enkeltes muligheder for at blive selvforsørgende, eksempelvis via uddannelse eller virksomhedspraktik (Borger.dk, 2012b; AMS, 2012; DCH, 2002: 33). Foruden en nedsat arbejdsevne tildeles revalidering imidlertid kun, hvis andre erhvervsrettede aktiviteter ikke er tilstrækkelige til at bringe den enkelte i beskæftigelse og at der er en realistisk mulighed for at revalidering kan føre til hel eller delvis selvforsørgelse (AMS, 2012; DCH, 2002: 29f). Bengtsson et al. (2010a) viser en tendens til, at en stadig voksende andel af BOS vil modtage førtidspension. Det anslås yderligere, at der blandt de unge i den almene befolkning er stadig flere som modtager en varig ydelse, men at tendensen er særligt udtalt blandt BOS (Bengtsson et al., 2010a: 87). Det må dog antages, at sandsynligheder som ovenfornævnte kan tage sig anderledes ud med den nye førtidspensionsreform. I denne sammenhæng er det også værd at bemærke, at en stor andel af BOS, der modtager førtidspension har et lønnet arbejde. Som det kan ses af tabel12 nedenfor, er der en væsentligt større andel af BOS, som modtager førtidspension *og* varetager et lønnet arbejde sammenlignet med seende:

Tabel – Andelen blandt seende, stærkt svagsynedes og blinde, der modtager førtidspension og har lønnet arbejde i procent. (Kilde; Bengtson et al. 2010:89)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **Seende** | **Stærkt svagsynede \*** | **Blinde \*** |
| Procent | 0,2 | 20 | 28 |
| *Beregningsgrundlag* | *456 svar* | *916 svar* | *303 svar* |

\* Dannet på baggrund af data fra DREAM over offentlige ydelser tildelt i uge 17, 2009

Som førtidspensionist har man mulighed for at arbejde i et vist omfang, gøre pensionen ”hvilende” i en periode eller helt fravælge (eller få frataget) pensionen, hvis det viser sig, at arbejdsevnen er forbedret i en sådan grad, at vedkommende vedvarende kan være selvforsørgende (Borger.dk, 2012a). Idet BOS, der modtager førtidspension, langt hyppigere har et lønnet arbejde sammenlignet med seende, tyder det på, at BOS, der modtager en varig ydelse, i højere grad end seende, der modtager en varig ydelse, er i stand til at varetage (noget) beskæftigelse på trods af deres individuelle beskæftigelsesvurdering. Det kan antages, at BOSs beskæftigelsesvurdering ikke nødvendigvis foregår med association til samme beskæftigelsesvurdering som blandt seende. Som OM beskriver det, er der sket en teknologisk udvikling i de senere år, som bidrager til, at de fleste mennesker, om end kun i begrænset omfang, vedvarende kan være tilknyttet uddannelsesfeltet og arbejdsmarkedet:

”Netop fordi at teknologien gør, at man godt kan gøre et stykke arbejde, når man er blind. Det kan godt være, at man kommer til at skulle gøre det anderledes eller med lidt personlig assistance eller andet, men de fleste mennesker kan godt yde et eller andet. Netop det der med, at der er mange, der gerne vil kunne bruges til noget. Der er det jo smadder trist for de der unge mennesker, der ender ude i et eller andet tomrum. Og så at man godt ved, at når man først har været væk fra uddannelsessystemet eller aldrig har været på arbejdsmarkedet – hvis du først er 30-40 år og skal prøve at komme på arbejdsmarkedet, det er altså nok ikke så nemt.” (OM)

Det tyder på, at den teknologiske udvikling og kompensationsmuligheder kan være med til at øge BOSs uddannelsesmuligheder og dertil beskæftigelsesmuligheder, men igen tyder det på, at de teknologiske kompensationsmuligheder, som økonomisk kapital, fordrer et kendskab til disse muligheder. Således er de teknologiske kompensationsmuligheder igen kun en potentiel ressource, der aktualiseres via andre kapitalformer, såsom kulturel kapital, i form af viden eller kendskab til mulighederne, hvilket også kan fordrer kommunikativ tilgængelighed.

Vurderinger om kompenserende støtte eller ydelser sker, som nævnt i samarbejde med BOS, eksempelvis gennem en fælles udarbejdelse af en såkaldt ressourceprofil og en samlet vurdering af BOSs ressourcer og arbejdsmarkedets aktuelle krav (Borger.dk, 2012a; DCH, 2002: 36). Selvom vurderinger om kompenserende støtte og ydelser foretages i samarbejde med BOS, tyder det på, at BOS oplever, at deres ønsker om at komme i uddannelse eller beskæftigelse ikke bliver imødegået. Yderligere beskriver BOS, at de oplever, at deres sociale relationer, herunder relevante instanser såsom kommunen og Blindeinstituttet/DBS, råder dem til at modtage førtidspension. Det, at BOS oplever, at de rådes til at blive førtidspensionister og bliver førtidspensionister, kan afspejle habitus både hos BOS selv og de aktører, som BOS rådfører sig hos. Sidstnævnte har jeg ikke haft mulighed for at undersøge, men det kan tyde på, at BOS handler ud fra deres erfaringer og oplevelser i forhold til BOSs uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder samt deres erfaringer i relation til deres muligheder for konkret støtte. Det synes at være et gennemgående aspekt i den kvalitative del af undersøgelsen, at informanternes udtalelser afspejler forskellige oplevelser af modstand og i nogle henseender, at de oplever det offentlige som en kontrolinstans, de skal spille op imod for at få deres ønsker indfriet. Den lokale optik kan således afspejle et magtspil, hvor BOS oplever, at de skal argumentere for deres kompetencer. Ser man på de handicappolitiske retningslinjer, kan det antages, at BOS i vid udstrækning har lige muligheder for uddannelse (og beskæftigelse). Imidlertid tyder analysen på, at BOS ikke oplever, at de kan tage en uddannelse eller påbegynde andre beskæftigelsesrettede aktiviteter på lige fod med andre. Denne uoverensstemmelse mellem de faktiske strukturer og BOSs oplevelse af strukturerne kan afspejle sig i BOSs habitus udtrykt som konkrete handlinger og holdninger. Ved at BOS formentlig på baggrund af egne såvel som andres tidligere erfaringer rådes til at blive førtidspensionist og handler på dette – ved faktisk at blive førtidspensionister – kan BOS føres ind en situation, der kan bekræfte disse erfaringer i relation til strukturen for støtte og ydelser samt i relation til uddannelsesfeltet. På den måde kan habitus sikres en vis stabilitet, der formentlig kan afspejle sig i, at en overvejende andel af BOS bliver førtidspensionister, ved at de antageligt undgår de situationer, der udfordrer tidligere erfaringer. Habitus kan således afspejle, hvordan BOS forholder sig til konkrete samfundsmæssige strukturer. Dette har jeg ikke været i stand at afdække direkte, men det tyder på, at BOS oplever, at deres egen opfattelse af, hvad de kan og vil ikke i alle tilfælde imødekommes i relation til den konkrete struktur for støtte og ydelser samt uddannelsesstrukturen.

### Opsamling

Analysen af den økonomiske kapital på uddannelsesfeltet og BOSs adgang til denne kapital tyder på, at BOS i vid udstrækning kan kompensere og kompenseres for de omstændigheder, som et synshandicap kan medfører i relation til at indgå på uddannelsesfeltet. Samtidig viser analysen den indbyrdes afhængighed mellem kapitalformerne. Det tyder således på, at det ikke er tilstrækkeligt, at der er økonomiske kompensationsmuligheder, for at BOS kan indgå på uddannelsesfeltet. Den økonomiske kapital bliver i vid udstrækning kun omsat til en reel ressource, hvis BOS har den fornødne sociale eller kulturelle kapital. Det er således sandsynligt, at kommunikativ tilgængelighed som økonomisk kapital på uddannelsesfeltet og dermed en mulighedsskabende ressource for BOS i flere tilfælde kun realiseres, hvis BOS kan trække på sin sociale kapital, eksempelvis tilknytning til DBS, venner eller familie, der kan gøre informationer tilgængelige for dem. Økonomisk kapital kan også realiseres gennem kulturel kapital i form af henholdsvis BOS kendskab til støtteforanstaltninger og uddannelsesstedernes kendskab til BOS. Det kan således tyde på, at den økonomiske kapital, BOS har adgang til på uddannelsesfeltet er et potentiale, der skal realiseres snarere end en direkte og ligeligt tilgængelig ressource for alle BOS.

Habitus kan spille ind som en underliggende mekanisme, hvor faktiske strukturer i relation til støtte og ydelser og BOSs oplevelse af disse strukturer, kan afspejle sig i BOSs beskrivelser og handlinger. For BOS i denne undersøgelse forekommer selvfølgeligt, at de i vid udstrækning kan kompensere og kompenseres for en given synsnedsættelse. Samtidig forekommer det, at BOS har forskellige oplevelser af modstand i relation til kompensationen. Analysen tyder på, at BOS i nogle henseender oplever, at de skal argumentere for deres kompetencer for at blive imødegået på deres ønsker i relation til uddannelsesfeltet. Andre gange forekommer det, at BOS oplever det som et privilegium, at deres behov bliver imødegået. Der kan således forekomme uoverensstemmelse mellem de faktiske strukturer, der skal skabe lige muligheder for adgang til uddannelsesfeltet og BOSs oplevelser og erfaringer af disse. Dette kan muligvis afspejle sig i en habituel tendens til, at BOS bliver førtidspensionister, selvom BOS kan have potentiale til og ønske om at uddanne sig eller varetage beskæftigelse. Dette kan yderligere afspejle sig i, at en væsentlig højere andel af BOS, der modtager førtidspension, også har et lønnet arbejde sammenlignet med seende.

Andre underliggende mekanismer som fordomme og mere konkrete overvejelser omkring cost-benefit ved ydelsestildeling til BOS kan muligvis også spille en rolle for om BOS kan realisere og opnå de ressourcer, de selv ønsker i forhold til ydelser og støtteforanstaltninger. Sidstnævnte kan dog ikke afdækkes i denne undersøgelse, men jeg mener at kunne spore, at nogle BOS oplever, at de tilkendes en varig ydelse på trods af den enkeltes motivation for og evne til at gennemføre en uddannelse eller varetage beskæftigelse.

## Kulturel kapital

Kulturel kapital henviser til de sociokulturelle færdigheder og viden, som den enkelte kan være i besiddelse af. Imidlertid er der stor forskel på hvilken type viden, der anerkendes i forskellige sammenhænge (Caswell & Schultz, 2001: 111). Uddannelse og ’almen dannelse’ bidrager på forskellige vis med viden, der kan være central for den enkeltes deltagelse på uddannelsesfeltet, hvor det kan være afgørende at besidde den rette anerkendte kulturelle kapital. Dette afsnit vil således omhandle kulturel kapital som den viden, der anerkendes på uddannelsesfeltet og som gør det muligt for BOS at deltage på feltet.

### Uddannelse

Denne undersøgelse tager som nævnt tidligere afsæt i en konstatering af, at BOSs uddannelsesniveau og -frekvens er faldende. Som det fremgår af figur 2, figur 3 og figur 4, er der sket et signifikant fald i både uddannelsesfrekvensen og uddannelsesniveauet for BOS mellem årgangene fra henholdsvis 1940’erne, 1950’erne, 1960’erne og 1970’erne, sammenlignet med seende, som i højere grad uddanner sig for hver af de samme generationer.

Figur – Andelen bland kohorterne fra 40’erne, 50’erne og 60’erne og 70’erne af seende, stærkt svagsynede og blinde, der har opnået en **erhversuddannelse** i procent. (Bengtsson et al. 2010a: 70)

|  |
| --- |
|  |
|  |
|  |

Figur – Andelen bland kohorterne fra 40’erne, 50’erne og 60’erne og 70’erne af seende, stærkt svagsynede og blinde, der har opnået en **faglig uddannelse** i procent. (Bengtsson et al. 2010a: 71)

|  |
| --- |
|  |
|  |
|  |

Figur – Andelen bland kohorterne fra 40’erne, 50’erne og 60’erne og 70’erne af seende, stærkt svagsynede og blinde, der har opnået en **kort eller mellemlang videregående uddannelse** i procent. (Bengtsson et al. 2010a: 72)

|  |
| --- |
|  |
|  |
|  |

Figurerne tegner et billede af, at BOS i den ældste af generationerne uddanner sig i stort set samme omfang som seende. Imidlertid er antallet af BOS, der får en uddannelse i de efterfølgende generationer to tredjedele eller helt ned til en tredjedel i den sidste generation sammenlignet med tilsvarende tal for seende. Bengtsson et al. (2010a) pointerer yderligere, at andelen af BOS, der opnår en uddannelse og/eller varetager beskæftigelse, også er lav sammenlignet med andre handicapgrupper (Bengtsson et al. 2010a: 10). Ovenstående peger på, at der inden for de seneste årtier er sket en væsentlig forringelse af BOSs uddannelsesniveau og dermed af den kulturelle kapital, som uddannelse blandt andet udgør.

Ser vi på den internationale litteratur, er der enkelte undersøgelser, der antyder en øget uddannelsesfrekvens blandt synshandicappede. Eksmpelvis tyder Gray & Wilkins (2005) undersøgelse på, at andelen af studerende med synsnedsættelser på de videregående uddannelser i Storbritannien er stigende. Gray & Wilkins har dog udelukkende baseret ovenstående resultat på antallet af *optagede* elever på de videregående uddannelser og der er således ikke taget højde for eventuelle frafald (Gray & Wilkins, 2005: 5). Dertil fremgår der ikke nogen eksplicit definitionen af synsnedsættelser i Gray & Wilkins undersøgelse, hvorfor målgruppen også kunne omfatte svagtseende med en højere synsgrad end målgruppen for undersøgelsen i dette speciale. I Gray & Wilkins kan der således være tale om en målgruppe med helt andre (visuelle) forudsætninger end målgruppen for nærværende undersøgelse. En omfattende britisk survey om synshandicappedes samfundsdeltagelse (Clements et al. 2009) viser, at sammenlignet med den almene befolkning er der er større sandsynlighed for, at personer med et registreret synshandicap har en kompetencegivende uddannelse. Samme undersøgelse viser dog yderligere, at de yngre generationer af synshandicappede oftere angiver, at de ingen (uddannelsesmæssige) kvalifikationer har, sammenlignet med samme gruppe i den almene befolkning.

Alle informanterne i den kvalitative del af denne undersøgelse er enige om, at det er af betydning, at BOS har en uddannelse (eller titel), som blandt andet illustreres af nedenstående citater:

”[...]måske nogle gange, fordi der er stadig fordomme – altså det støder man på stadigvæk [...] heldigvis er det jo ikke alle – Men der er altså nogle mennesker der stadigvæk tænker ”Jamen, man kan da ikke noget, når man er blind!” [...] Det er ikke fordi, det betyder en masse for mig at kunne sige det, men det betyder noget for mig at kunne banke nogle fordomme i jorden med det. [...] det er lidt ærgerligt, at det overhovedet er nødvendigt. Men det er jo selvfølgelig også uvidenhed – der er jo mange, der ikke ved, hvordan man gør. Det er såmænd på samme måde, hvis folk siger ’Guuuud laver du selv mad?’ ”Ja, jeg laver selv mad” og der kan man sige, der fik jeg også banket en fordom i jorden. Så det er jo en form for uvidenhed. Men netop måske i forhold til uddannelse, der kan man sige, at det er nok noget, hvor folk de tænker ’”Nå, for pokker det havde de alligevel ikke troet.”(OM)

” [...] at man har noget, man kan sige man er - og det kunne være en cand.mag eller en socialrådgiver eller hva’ ved jeg – i hvert fald en eller anden form for uddannelse. Det tror jeg faktisk er ret væsentligt, fordi der viser man for resten af verden, at man kan godt. Så det tror jeg faktisk vil være ret væsentligt.” (SI)

Som nævnt viser Bengtsson et al. (2010a) ligeledes, at BOSs uddannelsesniveau har stor betydning i forhold til helbred, samfundsdeltagelse og beskæftigelse samt at uddannelse har signifikant betydning for andre niveauer af trivsel og samfundsdeltagelse. Det kan derfor problematiseres, at uddannelsesniveauet og -frekvensen er faldende for BOS i den målgruppe, som denne undersøgelse omfatter. Som det fremgår af tabel 13 er der generelt set omkring 30 pct. af BOS, der opnår en uddannelse. Ligeledes er det 30 pct. af BOS, der kun har grundskole eller en ungdomsuddannelse, som højest opnåede uddannelsesniveau:

Tabel – højest opnåede uddannelsesniveau for BOS i procent. (Bengtsson et al., 2010a: 37)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Højst opnåede uddannelsesniveau** | **Procent** |  |
| Grundskole eller ungdomsuddannelse | 32  |  |
| Faglig uddannelse | 33 |  |
| Kort eller mellemlang videregående uddannelse | 26  |  |
| Lang videregående uddannelse | 9  |  |
| *Beregningsgrundlag* | *1362 svar* |  |

### Integration eller isolation?

Før 1960’erne var det almindeligt for BOS at gå på kostskoler kun for BOS. Her blev de undervist ud fra en blindeverden, hvor BOS formentlig oplevede en anden type struktur, muligvis med en anden form for anerkendt kulturel kapital end hvis de fra start af indgik sammen med seende på uddannelsesfeltet. Fra institutionaliseringstilgangen har vi i Danmark i stadigt højere grad bevæget os mod et mål om at integrere personer med funktionsnedsættelser i det almene samfund. Ligebehandling og rettigheder har de seneste to årtier haft en væsentlig plads på den politiske dagsordenen og kulminerede i 2006 med vedtagelsen af FNs handicapkonvention (jf. kapitel 1). Det er således blevet et mål at integrere BOS i de almene institutioner, hvormed anvendelsen og dermed andelen af specialiserede kostskoler er faldet og adgangen til forskellige sociale felter, inklusiv uddannelsesfeltet, der også omfatter seende aktører er øget. Hensigten har været at fremme et integreret liv i samfundet og modvirke isolering i en blindeverden (Bengtsson et al., 2010b: 11ff; Wulf, 2010). Ifølge Bengtson et al. (2010b) kan enkeltintegration[[27]](#footnote-27) for børn, der er født med eller tidligt erhverver sig et synshandicap, betyde, at børnene risikerer ikke at tilegne sig visse af færdigheder. Det drejer sig særligt om færdigheder, som skal kompensere for et synshandicap og kan være med til at muliggøre et fuldt integreret liv blandt seende. Det kan eksempelvis omhandle det at klare sig uden for hjemmet, fx selv at finde rundt til venner eller at reagere, som andre (seende), fx at vende ansigtet til den der taler, frem for øret (Bengtsson et al. 2010b; Wulf, 2010).

AG har selv gået på specialskole og blev senere integreret i den almene folkeskole. AG fremhæver vigtigheden af, at BOS er i besiddelse af visse former for kulturel kapital, der kan kompensere for at synshandicap og samtidig har lært at færdes i et seende miljø. AG oplevede dog selv, at hendes ophold på en kostskole for blinde var på bekostning af det almene faglige niveau:

”[...] det viste sig så, at vi ikke var på niveau rent skolemæssigt med de andre [seende], det havde man nedprioriteret på [kostskolen]. Man havde prioriteret og brugt meget mere tid på at lære os den almindelige verden at kende[...] at vise os modeller og alt muligt, så vi havde jo en god fornemmelse af, hvordan ting fungerer [...] vi havde også modeller af, hvordan et vandfald kunne virke og så ud og hvordan jorden drejer rundt. Alle sådan nogle ting havde vi brugt tid på at finde ud af, hvordan [det] er indrettet. Men det tager længere tid, hvis man som blind skal have den [praktiske] opfattelse, derfor havde vi ikke haft alle de [...] de fandt i hvert fald ud af at vi ikke var på niveau.” (AG)

Det er her interessant at bemærke, at specialskolens undervisningsforløb og -form tilsyneladende lærer BOS at være blinde på bekostning af den boglige faglighed. Så selvom BOS muligvis erhverver sig visse sociokulturelle færdigheder og en omverdensforståelse, der er med til at hjælpe dem med at begå sig i et miljø med seende, så skabes der potentielt set samtidig en barriere for at kunne indgå i det specifikke miljø – uddannelsesfeltet – på grund af begrænsede boglige færdigheder.

Stone (2003) viser også, at uddannelsesstederne kontinuerligt bliver overrasket over, hvor uforberedte de studerende er på skiftet til en videregående uddannelse blandt seende. Stones undersøgelse viser blandt andet, at underviserne oplever, at de BOS-studerende de modtager ikke er i stand til at beskrive deres individuelle funktionsnedsættelse eller behov i forhold til at deltage på uddannelsesfeltet og derfor må have meget støtte i forhold til at organisere deres læringsforløb. Dette viste sig endvidere at være tilfældet for både de BOS-studerende, der kommer fra specialskoler og BOS, der kommer fra almene skoler (Stone, 2003).

Den kvalitative del af denne undersøgelse viser yderligere, at der er bred enighed om, at integrationen af BOS er vigtig at fastholde, men samtidig, at det er vigtigt, at den enkelte BOS tilegner sig en bred og forskelligartet form for kulturel kapital, så de kan få en funktionel tilværelse i en ”seende virkelighed”. Blandt andre pointerer NN vigtigheden af også at kunne gebærde sig i et seende miljø:

”[...] man er også i en slags beskyttede omgivelser, så det er meget godt at komme ud og prøve kræfter af med det virkelig – eller det seende miljø, så man får – fordi det er trods alt det rigtige samfund eller hvad man nu skal sige ik [griner]”. (NN)

Det synes således nødvendigt for BOS både at erhverve sig kulturel kapital på lige fod med seende i form af boglig viden, men også meget forskelligartede færdigheder, der kan kompensere for deres synsnedsættelse, med henblik på at indgå på lige vilkår med seende på uddannelsesfeltet.

Foruden specialskolerne har BOS mulighed for at tilegne sig en del af den kulturelle kapital, der skal kompensere for deres synshandicap, via kurser, der er særligt tilrettelagt for målgruppen. Her lærer BOS så vidt muligt at kunne klare sig så selvstændigt som muligt i hverdagen, hvilket fremgår af nedenstående citat:

”Nyblinde afdelingen, [der] lærer [man] basale ting; mobility og blindskrift og at lave mad, ADL[[28]](#footnote-28) og sådan nogle ting [...] dels lærer man blindskrift næsten fra dag ét, når man starter på det, der hedder nyblindekursus, fordi udover studiet har man også brug for derhjemme at kunne mærke sine krydderier af, sin LP’er eller CD-samling eller i det hele taget.” (NN)

Den kulturelle kapital kan således også dreje sig om at kunne læse og skrive braille (punktskrift). Selvom braille i mindre grad anvendes, blandt andet på grund af talesyntesens indpasning, kan det imidlertid være en vigtig kulturel kapital i forhold til afmærkninger, som ovenstående citat illustrerer eller fx til at tage notater i undervisningen, hvor det kan virke forstyrrende på medstuderende, at BOS dikterer på en optager. Det tyder således på, at tilegnelsen af kulturel kapital i relation til fx ADL[[29]](#footnote-29) (almindelig daglig livsførelse) og braille, kan kompensere for et synshandicap og bidrage til et integreret liv blandt seende. Disse former for kulturel kapital kan derfor have afgørende betydning for BOSs uddannelsesmuligheder, da de i højere grad kan gøre den enkelte BOS i stand til at deltage på uddannelsesfeltet og forskellige aktiviteter knyttet til hertil. Imidlertid tyder det på, at BOS oplever, at de kurser, der særligt er tilrettelagt med henblik på at øge BOSs kulturelle kapital, med tiden og i højere grad nedprioriteres:

”[...] altså efter at amterne er nedlagt og kommunesammenlægningen – altså det er gået meget ned ad bakke, med den der handicapkompenserende undervisning. Mange kommuner siger ’nej’. De bevilliger det simpelthen ikke [...] der kan godt sidde en sagsbehandler, der sidder og tænker ’hvad i alverden skal man med punktskrift, hvis man er blind, så behøver man da ikke sidde og skrive noget’ [griner], hvor de ikke tænker over, at det altså også både er til afmærkning og for at have et skriftsprog [...] eller nyblindekurser bliver der givet afslag på.” (OM)

Det tyder på, at forskellige sociokulturelle færdigheder foruden uddannelse er af signifikant betydning for den enkelte BOSs deltagelse på uddannelsesfeltet. Disse sociokulturelle færdigheder kan omfatte den specifikke viden, som det konkrete uddannelsessted forventer, men også at BOS specifikt har lært at klare sig som BOS og har lært at omgås seende. BOSs kulturelle kapital omfatter således også forskelligartede færdigheder, som er med til at muliggøre, at de kan føre så selvstændigt et liv som muligt med de betingelser, som et synshandicap kan medfører og som formentlig er selvfølgelige for seende. Det fremgår, at både uddannelses og dannelsesstrukturen for BOS undergået store forandringer de seneste årtier med henblik på i højere grad at integrere BOS i samfundet gennem de almene institutioner.

Med hensyn til BOSs habitus afspejler BOSs handlinger en accept af disse strukturændringer, fx ved at tilegne sig den kulturelle kapital, som BOS oplever, bliver anerkendt på de sociale felter de indgår i – blandt seende, herunder uddannelsesfeltet.

Den anerkendte kulturelle kapital kan dreje sig om den boglige viden, men også viden, der kan kompensere for et synshandicap. BOS kan således have en dobbelt opgave i relation til uddannelsesfeltet med både at tilegne sig boglig viden og færdigheder, der kan forekomme selvfølgelig for seende. Samtidig kan BOS i nogle tilfælde opleve, at den dobbeltopgave de kan have i forhold til at tilegne sig den nødvendige kulturelle kapital ikke altid imødegås. Dette kan afspejle sig ved, at BOS kan opleve, at de bliver i nogle henseende ikke får adgang til de nødvendige kurser for at opbygge den kulturelle kapital, der kan bidrage til, at de kan klare sig så selvstændigt, som muligt og indgå i et seende miljø. At seendes habitus muligvis er forskellig fra BOS, kommer til udtryk i ovenstående citat med OM, hvor hun beskriver en oplevelse af, at en (seende) sagsbehandlers forestilling om, hvad BOS har brug for er så markant forskellig fra BOSs egen opfattelse af, hvad vedkommende har brug for. Dette kan tyde på, at forskel i habitus omkring hvilken kulturel kapital, der gør sig gældende på de sociale felter, kan udgøre en barriere for BOS. Antageligt ikke alene for BOSs deltagelse på uddannelsesfeltet, der i de fleste tilfælde er et miljø med overvejende seende. Men også for overhovedet at kunne deltage aktivt i det almene samfundsliv. Dette kan formentligt afspejle sig i målgruppens regredierende uddannelsesniveau og uddannelsesfrekvens. Det tyder således på, at BOSs adgang til den kulturelle kapital, der skal kompensere for et synshandicap, kan fungere som en mekanisme, der konstituerer BOSs uddannelsesmuligheder.

### Opsamling

BOS kan påvirkes af deres egne såvel som samfundet ambitioner om, at BOS skal kunne klare sig selv, tage en uddannelse og varetage beskæftigelse på almindelige vilkår. Den kulturelle kapital kan i vid udstrækning bidrage til at kompensere for et synshandicap og således bidrage til et integreret liv blandt seende. Foruden den specifikke viden, der anerkendes og forventes på uddannelsesfeltet, tyder det på, at der er en række andre former for viden og færdigheder, som BOS formentlig må tilegne sig for at leve et integreret liv blandt seende. De ovenfornævnte typer af viden og færdigheder kan udgøre den kulturelle kapital, der anerkendes på de sociale felter, herunder uddannelsesfeltet. Det tyder dog også på, at BOS ikke har den samme adgang til den anerkendte kulturelle kapital som seende. Med udgangspunkt i de observationer, der er gennemgået i dette afsnit, er det en vigtig pointe, at BOS synes at have afgørende brug for kurser og udannelse i, hvordan de som BOS kan fungere i en seende verden og dermed også kunne få adgang til og fungere på uddannelsesfeltet.

Habitus kan spille ind som en underliggende mekanisme, hvor konkrete sociokulturelle strukturer, herunder uddannelser og særlige kurser for BOS og BOSs oplevelser af disse strukturer, kan afspejle sig i BOSs holdninger og beskrivelser. For BOS i denne undersøgelse forekommer det selvfølgeligt, at de skal tilegne sig viden, der kan give adgang til forskellige sociale felter, herunder uddannelsesfeltet samt kompensere for en given synsnedsættelse. Samtidig fremgår det, at BOS i nogle tilfælde kan opleve, at de ikke får adgang til den kulturelle kapital, der kan bidrage med viden om, hvordan de kan klare sig så selvstændigt som muligt og integrere sig i et seende miljø. Dette fremgår som en mulig forskel i seendes og BOSs habitus omkring hvilken form for kulturel kapital, der gør sig gældende på de sociale felter.

Der kan således også her forekomme uoverensstemmelse mellem de faktiske strukturer, der kan skabe lige muligheder for adgang til kulturel kapital og uddannelsesfeltet og BOSs oplevelser og erfaringer af disse. Dette kan muligvis også afspejle sig i BOSs regredierende uddannelsesfrekvens og uddannelsesniveau.

At BOSs uddannelsesfrekvens og uddannelsesniveau tidligere har været højere og stort set på niveau med seendes uddannelsesniveau og -frekvens, kan formentlig også afspejle sammenhængen mellem udviklingen i de samfundsmæssige strukturer og BOSs praktiske erfaringer. Nogle af de erhverv og dermed også uddannelser BOS tidligere har beskæftiget sig med, eksempelvis klaverstemmere eller håndværksmæssige fag, er tilsyneladende ved at forsvinde. Dertil kan brugen af IT formentlig kræve andre færdigheder i forhold til de færdigheder BOS tidligere har været i stand til at bidrage med eller det kan være mere tidskrævende for BOS at tilegne sig de nødvendige færdigheder og løbende tilpasse sig udviklingen (Bengtsson et al. 2010a; Wulf, 2010). Jeg antager således, at det kan være blevet vanskeligere for BOS at konkurrere med seende, hvor BOS muligvis har oplevet, at der var større overensstemmelse mellem de samfundsmæssige strukturer og deres praktiske erfaringer tidligere.

## Social kapital

Dette afsnit handler om BOSs sociale kapital, altså det netværk eller de sociale relationer BOS har adgang til og som kan påvirke BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer. Den rolle BOSs sociale netværk kan spille, afhænger dels af netværkets relation til uddannelsesfeltet og dels, hvordan relationerne indbyrdes er placeret i forhold til hinanden og dertil, hvor tilgængelig de er for BOS. Der er således tale om summen af relationerne og ikke nødvendigvis relationerne i sig selv (Caswell & Schultz, 2001: 111).

For handicappede generelt kan der være nogle særlige forhold, der gælder, hvor funktionsnedsættelser søges kompenseret via strukturelle og politiske rammer for at skabe lige muligheder for deltagelse (jf. handicappolitikken, kapitel 1). Analysen har indtil videre vist, at uanset de kompensationsmuligheder, der er til rådighed for BOS i form af økonomisk kapital kan realiseringen af den økonomiske kapital afhænge af dels BOSs kulturelle kapital som den viden og de færdigheder, der kan kompensere for en synsnedsættelse, herunder viden om kompenserende foranstaltninger og ydelser. Dels kan realiseringen af både BOSs kulturelle og økonomiske kapital afhænge af BOSs sociale kapital, herunder BOSs relation til familie, venner, officielle som uofficielle netværk mv.

### Nære relationer som potentiel social kapital

Bengtsson et al., (2010a) viser, at BOS i højere grad oplever at være alene eller ensomme sammenlignet med personer uden væsentlig funktionsnedsættelser. Som det fremgår af tabel 14 er der en tendens til, at BOS i langt mindre grad end seende tilbringer tid med nære relationer, herunder børn, familie og venner, der potentielt kan udgøre en vigtig social kapital for BOS.

Tabel – Andelen blandt seende, stærkt svagsynedes og blinde, der er sammen med børn, familie og venner mindst én gang om måneden i procent (Bengtson et al. 2010a: 54)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | **Seende** | **Stærkt svagsynede \*** | **Blinde \*** |
| Børn | 98 | 83 | 78 |
| Familie | 95 | 74 | 71 |
| Venner | 98 | 89 | 93 |
| *Beregningsgrundlag* | *7696 svar* | *670-1012 svar* | *117-333 svar* |

Der er flere respondenter i den kvalitative del af undersøgelsen, der fremhæver deres ægtefæller som en vigtig ressource i forbindelse med at gennemføre en uddannelse.

NN fortæller i forbindelse med en beskrivelse af hans oplevelse af et utilfredsstillende studiemiljø:

”Så har jeg været glad for, at jeg havde nogen at komme hjem til og snakke med efter en frustrerende skoledag. Jeg havde heldigvis en sød kone – dengang kæreste, der kunne jeg læsse noget af.” (NN)

At ægtefæller kan være en vigtig ressource i forbindelse med at gennemføre en uddannelse kan formentligt også gøre sig gældende for seende, men som OM beskriver det, kan en ægtefælle også udgøre en social kapital for BOS på anden vis, end en ægtefælle antageligt kan udgøre det for seende i forbindelse med studieaktiviteter. OM beskriver, hvordan hendes ægtefælle kunne hjælpe hende, da hun grundet sin status som førtidspensionist oplevede, at hun ikke kunne få bevilliget hjælp til sin uddannelsesproces:

”[...] nu har jeg jo heldigvis en seende man, som godt gad at gå med og scanne ind og tage nogle ordentlige træk nogle gange. Altså, det var jo så fedt for mig at han gad det - og at jeg havde ham.” (OM)

En vigtig social kapital i form af nære relationer, kan yderligere omhandle BOSs forældre og den opbakning BOS får eller de forventninger, der er til BOS hjemmefra i forbindelse med studieaktiviteter. I citatet nedenfor beskriver AG, hvordan hun oplever, at opbakning fra forældre har spillet en rolle i forbindelse med hendes uddannelsesmuligheder:

”[...] jeg vil måske sige, at det starter næsten med forældrenes forventninger. Tror forældrene, at det her barn kan få en uddannelse og få et arbejde. Altså, det spiller en rolle for den opfattelse man får. Altså, tilfældigvis så troede mine forældre det. Altså, *tilfældigvis*, men de vidste da ikke hvad jeg ellers skulle tror jeg [griner]. De tænkte vel at det skal man.” (AG)

Citaterne ovenfor kan tyde på, at opbakning fra nære relationer kan være med til at udgøre en relevant social kapital, der formentlig kan påvirke BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer. Sidstnævnte citat fra AG synes yderligere at implicere en antagelse i forhold til forældrenes selvfølgelige holdning til at uddanne sig og varetage beskæftigelse, som formentlig kan videreføres til deres børn. Jeg antager her at forældre til BOS børn muligvis kan have en anden forventning til deres børn end forældre til seende børn, som kan være med til at forme BOSs habitus.

I forbindelse med uddannelsesfeltet kan venner og medstuderende ligeledes kan udgøre en vigtig del af BOSs sociale kapital. FO beskriver, at hans familie bakkede ham op, men at han primært benyttede sig af vennerne. FO beskriver yderligere, at det fra uddannelsens side var forventet, at man engagerede sig socialt. Det sociale netværk, som FO har fået adgang til gennem sine studieaktiviteter, beskriver han som en vigtig ressource under uddannelsen, men også i sit videre forløb. I citatet nedenfor beskriver han blandt andet, hvordan en gammel studiekammerat kontaktede ham i forbindelse med en jobmulighed:

”De [familien] synes det var godt [at tage en uddannelse], men udover det, så var der ikke noget [...] Det var mere vennerne jeg brugte, når jeg fik brug for det [...] hvis der var noget sprogligt eller praktisk jeg ikke kunne [...] ellers var lærerne hele tiden til rådighed, så man kunne ringe til dem, men jeg benyttede meget sjældent lærerne [...] Jeg har stadig kontakt til dem [tidligere studiekammerater]. Jeg var ude [på en arbejdsplads] med en af dem [tidligere studiekammerat], så jeg får muligvis et job derovre [...]så nu håber jeg at jeg bliver ansat derovre [...] det var hende [tidligere studiekammerat], der ringede til mig og spurgte om jeg var interesseret i det [jobbet]” (FO)

Det tyder på, at der kan findes en ressource i BOSs nære relationer, som blandt andet kan bidrage med støtte og opbakning samt hjælpe med det praktiske i relation til studieaktiviteter eller senere, fx i forbindelse med at finde et arbejde. Det er derfor interessant, at BOS tilsyneladende bruger mindre tid med familie og børn end seende, når netop disse nære relationer kan udgøre en vigtig del af BOSs sociale kapital, der kan være mulighedsskabende på uddannelsesfeltet.

### At skabe sociale relationer

Tabel14 viser, at der er en tendens til, at BOS i højere grad tilbringer tid sammen med venner end med familie og børn. Dette kan tyde på, at BOS i højere grad anvender en anden type netværk eller har adgang til en anden form for social kapital end seende formentlig anvender og har adgang til. Bengtsson et al. (2010a) viser også, at BOS ikke i samme omfang deltager i de samme aktiviteter som seende, men at BOS i højere grad udvikler venskaber og netværk af andre BOS, som de formentlig træffer gennem DBS (Bengtsson, 2010a: 62ff; Wulf, 2010).

NN fremhæver også, at han har et større netværk blandt andre BOS end blandt seende. Yderligere fremhæver han, at relationen til andre BOS har været en vigtig ressource under uddannelsesforløbet blandt andet i forhold til at udveksle erfaringer:

”Det med netværk, det er så som så. Fordi undervejs i uddannelsen, der brugte vi hinanden, men efterfølgende [har] jeg ikke haft så meget forbindelse med dem, som jeg ikke synes var særlig nemme at begå sig med, så nogle enkelte. Jeg vil sige, at jeg har et større netværk blandt blinde og svagtseende [...] det er en anden type netværk, men det har jeg haft meget mere netværk med [...] Det var faktisk mest videns- og erfaringsudveksling vi brugte hinanden til og socialt, fordi vi havde meget forskellige erfaringer med arbejdsmarkedet og skole osv., så dét netværk har jeg været rigtig glad for.” (NN)

Det kan tyde på, at BOS i højere grad har adgang til social kapital, i form af et netværk blandt BOS, snarere end blandt seende. I forbindelse med at starte på og gennemføre en uddannelse pointerer AG også, at det kan være svært at skabe et netværk i et seende studiemiljø og dertil, at det har været en vigtig ressource for hende at kende andre BOS:

”[...]det kan være meget, meget svært at skulle skabe sig et netværk ud af ingenting, når man er blind, fordi man kan jo ikke se de andre rundt omkring en. Så hvem kan man kontakte? Og man skal altså ikke regne med at være den der bliver kontaktet, hvis det hele er uden struktur. Så jeg vil sige, at der, hvor der ikke er et naturligt netværk, der giver det vanskeligheder, for de fleste [...] for mig, der betød det meget, at jeg kendte nogle andre jævnaldrende, som var blinde. Altså, jeg havde jo også seende kammerater, men jeg kunne sådan set ikke – altså, det der med at de valgte en uddannelse, det kunne jeg ikke sammenligne med. At vi var nogle [BOS] der sagde, at vi vil have uddannelse, det var godt. Der hjalp vi hinanden. At man ikke stod der alene og ville have uddannelse, men at der også var nogle andre [BOS], både før og efter der ville.” (AG)

Som AG fremhæver, kan uddannelsesstrukturen have indflydelse på den måde, hvorpå relationerne på uddannelsesfeltet tager sig ud. Som studerende får den enkelte adgang til et studiemiljø, hvor der er mulighed for at indgå i læse- eller studiegrupper og forskellige sociale aktiviteter både inden for og uden for uddannelsesfeltet. Uddannelsesstrukturen kan formentlig skabe et ”naturligt” netværk, der kan udgøre en potentiel social kapital for BOS. Hvis uddannelsesstrukturen på uddannelsesstedet eksempelvis er bygget op omkring gruppearbejde, kan det være særligt afgørende for de studerende, at de kan indgå i gruppesammenhænge. Informanterne i den kvalitative del af denne undersøgelse er alle enige om, at det er vigtigt at kunne begå sig socialt i en uddannelsessammenhæng. Imidlertid kan der antageligt forekomme usikkerheder blandt både seende og BOS i forbindelse med interaktionen. Dette kan formentlig virke udfordrende eller begrænsende for BOS i forhold til at indgå i de sociale relationer, der er til rådighed på uddannelsesstedet. Denne antagelse underbygges af nedenstående citat:

”[...] man er meget afhængig af sine medstuderende. Det synes jeg har været vanskeligt nogle gange, for det at komme i læsegruppe eller lave gruppeprojekter, det har ikke altid været nemt for mig [...] jeg kan selvfølgelig ikke sige mig fri, for jeg er også en del af det [...] på den anden side har de [medstuderende] været for egoistiske eller [også] har det været for hårdt på uddannelsen at kunne rumme en synshandicappet [...] så kunne man ultimativt vælge at gøre det alene, men der ved man også, hvor store krav dét stiller - at lave en opgave alene, som er ment som en gruppe opgave [...] Så jeg ser nok tilbage med noget blandede følelser, fordi jeg synes, at det er en rigtig god uddannelse, men synes også det stiller store krav til den synshandicappede [...] Og at skolen – underviserne bare vaskede deres hænder og sagde ”nå ja, men det må I jo finde ud af” **(**NN)

De særlige forhold i interaktionen mellem handicappede og ikke-handicappede er blandt andet belyst af mikrosociologen, Erving Goffman[[30]](#footnote-30) (1975). Goffman (1975) viser, at personer med observerbare funktionsnedsættelser har svært ved at blive accepteret i almindeligt socialt samvær (Goffman, 1975: 17). Goffman pointerer, at ”normale” på baggrund af stereotype forestillinger kan søge at undgå interaktion med blinde, idet de ”normale” kan være usikre på hvordan interaktionen skal foregå:

”Nogle nærer betænkelighed ved at skulle berøre eller føre en blind, mens andre måske har en tendens til at generalisere en andens manglende evne til at se til en manglende evne til at klare sig på andre områder, med det resultat at den pågældende råber til de blinde, som om de var døve, eller prøver på at bære dem som om de var krøblinge. De, som stilles over for den blinde, kan have en serie fordomme, der er forankrede i det stereotype. De kan for eksempel føle sig udsat for en ret enestående bedømmelse fra den blindes side, idet de forestiller sig, at den blinde har adgang til særlige informationskanaler, som andre ikke råder over.” (Goffman, 1975: 18)

Omvendt påpeger Goffman, at også blinde kan søge at undgå interaktion på baggrund af en usikkerhed omkring, hvordan de vil blive modtaget i omgivelserne:

”Denne usikkerhed [med hensyn til sin status] hidrører ikke blot fra den stigmatiseredes uvidenhed om, i hvilken kategori han vil blive placeret, men også, i de tilfælde hvor placeringen bliver til hans fordel, fra hans viden om, at de andre inderst inde måske fortsat klassificerer ham efter hans stigma [synlig funktionsnedsættelse].” (Goffman, 1975: 27)

Blandt andre har Lenney & Sercombe (2002) bekræftet Goffmans iagttagelser ved at filme en person med funktionsnedsættelser, der har kontakt til andre mennesker og analyseret formen for denne interaktion. Set i relation til tabel14 samt førnævnte citater antager jeg, at det kan tyde på, at usikkerheder i interaktionen mellem seende og BOS kan betyde, at BOS har en social kapital, der i højere grad udgøres af et netværk af andre BOS, snarere end seende.

Formentlig kan en uddannelsesstruktur, der er bygget op omkring gruppearbejde på den ene side skabe mulighed for interaktion og derigennem en potentiel adgang til og opbygning af social kapital. På den anden side kan der muligvis eksistere nogle usikkerheder blandt både seende og BOS, der kan skabe modstand i interaktionen. Førnævnte citat fra NN kan yderligere give udtryk for, at uddannelsesstedet formentlig ikke er opmærksom på eventuelle usikkerheder eller fordomme, der kan være i interaktionen mellem seende og BOS, idet NN beskriver en oplevelse af, at de selv må løse problemet i gruppen. På den måde kan det også hentyde til, at der henvises til, at der er tale om en ”almindelig” gruppekonflikt, som man kan opleve det i studiemiljøer. Dog kan der i dette tilfælde muligvis stikke noget dybere, som usikkerheder eller fordomme i forbindelse med interaktionen mellem BOS og seende. SI udtrykker imidlertid, at han har haft et større netværk blandt seende og ikke rigtig benyttet sig af det netværk af andre BOS, som han havde adgang til gennem DBS:

”Det er jo ikke fordi, jeg ikke vil [...], men det er ikke dér [DBS], jeg har fundet mine venner [...] Nej, jeg har faktisk ikke haft kontakt til dem [DBS]. Det kan faktisk godt være, at det – hvis jeg sådan skal se det fra helikopterperspektiv – at det gør ret stor forskel på, hvordan man ser sin verden. Altså, hvor meget og hvor vigtig en del af det at være blind er en del af ens identitet [...] Jeg har jo mødt nogle stykker [BOS] på [universitet], da jeg læste [...] de brugte meget tid på at fortælle om alt det de ikke kunne [...] det er slet ikke sådan mit liv er skruet sammen og jeg kan se, at det har ført mig langt – at jeg har en anden tilgang. Fordi jeg har ikke oplevet de der begrænsninger på samme måde. Dermed ikke sagt, at jeg ikke har begrænsninger – dem er der jo masser af, når man ser dårligt – men spørgsmålet er hvor meget de skal fylde” (SI)

SI er svagtseende og her mener jeg, at det kan være relevant at skelne mellem blinde og svagtseende. Jeg antager, at svagtseende i højere grad har muligheder for ”at skjule” deres synsnedsættelse, hvormed den ikke nødvendigvis er synlig for andre. På den måde antager jeg, at svagtseende bedre kan ”iscenesætte” sig selv i forhold til omgivelsernes forventninger ved eksempelvis ikke at gøre opmærksom på synsnedsættelsen. Dette kan underbygges af nedenstående citat, hvor SI yderligere fortæller, at mange af hans undervisere ikke vidste, at han var svagtseende:

”[...] der anede de ikke jeg så dårligt, da jeg kom, det havde jeg slet ikke snakket med dem om [...] det synes jeg var uvæsentligt for dem at vide. Altså, det ændrer jo ikke på hvem jeg er og hvad jeg kan. [...] Det kom som en bombe, når jeg nu engang gik til eksamen [...] Ellers har de lagt mærke til de specialbriller, jeg har [...] det har jo et eller andet sted kørt hen over hovedet på de der undervisere, for jeg har jo bare bedt om at få litteraturlisten [...] det gør jeg stadigvæk altså, det fortæller jeg ikke til nogen med mindre – altså ikke fordi de ikke må vide det, men fordi jeg tænker – [...] jeg har reflekteret meget over; skal de vide det, har de brug for at vide det?”(SI)

De sociale strukturer blandt BOS og seende og BOSs erfaringer af disse strukturer kan give udtryk for en habitus blandt BOS i forhold til, hvordan BOS erfarer, at andre oplever dem. Dette mener jeg kommer til udtryk i ovenstående citat, når SI vælger ikke at gøre opmærksom på sin synsnedsættelse.

### At skabe adgang til social kapital

Det tyder på, at BOS i den kvalitative del af undersøgelsen har haft adgang til eller været i stand til at skabe adgang en anerkendt social kapital, gennem et særligt engagement eller særlige anstrengelser, der formentlig kan vinde anerkendelse blandt medstuderende. BOS i den kvalitative del af undersøgelsen referer til sig selv som enten ”arbejdsheste”, ”fagligt dygtige” eller ”udadvendte”, hvilket synes at være en mere eller mindre bevidst strategi for at virke som ’attraktive’ samarbejdspartnere eller social kapital for deres medstuderende. Dette kommer blandt andet til udtryk i citaterne nedenfor:

” [...] man [må] mindst være på niveau[...] Jeg var også respekteret, som en der kunne meget og mange ting. Altså, som havde indsigt i mange ting og kunne sætte mig ind i et stof [...] det tror jeg også er vigtigt, at man har noget at komme med fagligt [...] da vi var de unge, der var vi jo kommet i kontakt med nogle ældre blinde, som også arbejdede og jeg kan tydeligt huske, at de sagde de der ting til os, at ’nu må i tage jer sammen’ og ’I skal bare kunne det. I skal være bedre end de andre’” (AG)

”Min personlighed var vældig attraktiv for de andre [griner], så jeg oplevede det ikke som noget problem [...] jeg havde altid nogle gode at være sammen med [...], men jeg er også en arbejdshest selv og det smitter selvfølgelig af [...] en ting er jo synet ik’ og en anden ting er jo også det, at jeg arbejder i døgndrift [...] og det kan alle jo være glade for – både mig selv og dem jeg er i gruppe sammen med.” (SI)

Yderligere tilføjer SI i en anden forbindelse, at han også var aktiv på andre områder på uddannelsen, hvilket også tyder på at være en anvendelig og selvfølgelig strategi:

”Jeg sad i festudvalget [...] og jeg sad i studienævnet [...] Jeg var lynhurtig til at engagere mig i alle mulige sammenhænge [...] Det gjorde også, at jeg lærte underviserne at kende personligt og har stadigvæk kontakt med nogle af dem og jeg havde et bredt netværk blandt studerende – også fra andre uddannelser [...] og så var jeg god til at arrangere eller holde festen ved mig [...] Det er jo nok noget med at være smidig - tænker jeg – begge veje.”(SI)

I NNs beskrivelse af sine oplevelser i forbindelse med at være i praktik fremhæver han, at det at skulle anstrenge sig lidt mere for at ”sælge sig selv” også gælder i mange andre henseender:

”Ikke nok med, at man er studerende, man er også blind og så skal man også virke bare en lille smule overbevisende [...] altså der skal man nok regne, med at bruge lidt ekstra krudt på at sælge sig selv eller virke overbevisende [...] i mange af de her henseender, [handler det] meget om, hvor god er man til at gå ind og på en eller anden måde at tage luft ud af hele blinde – ikke fordi man skal neddrosle det, men det skal ikke være det primære [...] det gælder faktisk både på uddannelse og på arbejdsplads og mange andre steder” (NN)

Det tyder på, at idet BOSs synsnedsættelse bliver synlig for omgivelserne kan den synlige funktionsnedsættelse udløse stereotype holdninger eller fordomme i omgivelserne, som kan betyde, at den enkelte BOS, skal ”arbejde hårdere” og overbevise sine omgivelser om, at vedkommende er ”god nok” for at få adgang til en anerkendt social kapital

For BOS i den kvalitative del af undersøgelsen tyder det på at være en mere eller mindre bevidst strategi at oparbejde eller vedligeholde en adfærd, der kan vinde accept eller anerkendelse i omgivelserne.

Igen kan habitus spille ind som en underliggende mekanisme, hvor sociale strukturer og BOSs oplevelser af disse strukturer, afspejler sig i BOSs beskrivelser og handlinger. For BOS i denne undersøgelse forekommer det selvfølgeligt, at de skal indgå i de sociale relationer på uddannelsesfeltet. Samtidig fremgår det også som en selvfølgelighed, at de må ”markedsføre sig selv” for at få adgang til den anerkendte sociale kapital. Der kan således også i denne forbindelse forekomme uoverensstemmelse mellem de faktiske strukturer, der kan skabe adgang til social kapital i relation til uddannelsesfeltet og BOSs oplevelser og erfaringer af disse.

I forbindelse med at takle udfordringer med at ’markedsføre’ og ’bevise sig selv’, som det blev beskrevet ovenfor, kan et netværk af andre BOS formentlig udgøre en vigtig del af BOSs sociale kapital. Som det fremgår af mine observationer kan BOS dele erfaringer og strategier og udvikle en habitus, der formentlig kan være med til at øge deres uddannelsesmuligheder.

### Opsamling

Uddannelsesfeltet kan bestå af mange forskellige sociale relationer, der kan have en betydning for BOSs uddannelsesmuligheder og som kan udgøre en potentiel social kapital for BOS. Som det fremgår af analysen, kan BOSs sociale kapital udgøres af summen af andre BOS, medstuderende, undervisere og nære relationer.

Analysen viser, at der kan findes en ressource i BOS nære relationer, som blandt andet kan bidrage med støtte og opbakning samt hjælpe med det praktiske i relation til studieaktiviteter. Det er derfor også interessant, at BOS tilsyneladende bruger mindre tid med familie og børn end seende, når netop disse nære relationer kan udgøre en form for social kapital, der er mulighedsskabende på uddannelsesfeltet. Analysen viser yderligere, at et netværk af andre BOS kan bidrage med kulturel kapital, i form af erfaringsudveksling i forhold til at indgå i uddannelsessammenhænge, fagligt såvel som socialt. Dette samspil mellem social og kulturel kapital kan give den enkelte BOS et større mulighedsrum på uddannelsesfeltet.

Samtidig viser undersøgelsen også, at et netværk til medstuderende og undervisere (primært blandt seende) på uddannelsesstedet er en vigtig social kapital for BOS. At den er vigtig, mener jeg at kunne fremdrage på baggrund af, at de adspurgte BOS tilsyneladende gør sig ekstra umage for at virke attraktive over for deres seende medstuderende. Men den anerkendte sociale kapital, som et netværk blandt (seende) medstuderende, kan udgøre, synes vanskelig tilgængelig. Nogle BOS har oplevet, at seende medstuderende ikke har villet eller kunne indgå i gruppearbejdssammenhænge. Dette kan være en markant barriere for BOS. For det første fordi, det kan gøre det vanskeligt for BOS at løse de faglige opgaver på uddannelsen, fordi disse er tilrettelagt og normeret ud fra gruppearbejde. For det andet kan oplevelsen af at blive afvist også have en demotiverende effekt, som jeg underliggende synes at kunne finde i beskrivelsen af de medstuderende, som egoistiske og beskrivelsen af, at uddannelse ’vaskede sine hænder’ og fralagde sig ansvar for at afhjælpe den uhensigtsmæssige gruppearbejdsrelation. Jeg mener yderligere at kunne spore en manglende forståelse fra uddannelsesstedets side i forhold til, at den manglende inddragelse af BOS i gruppearbejdsssammenhæng. Dette kan muligvis skyldes usikkerhed, fordomme eller frygt over for interaktion mellem BOS og seende frem for ’blot’ at være en ’almindelig’ gruppekonflikt i studiesammenhæng. Adgangen til den sociale kapital, som et netværk blandt andre BOS, medstuderende, undervisere og nære relationer synes afgørende for deres deltagelse på uddannelsesfeltet. Samtidig synes adgangen til netværk med seende – både medstuderende og undervisere – vanskeliggjort. Det er ikke muligt direkte at påvise, at det er usikkerheder eller fordomme, der vanskeliggør sociale relationer mellem seende og BOS på uddannelsesområdet. Dog mener jeg, at fordomme over for BOS og mellem BOS og seende gensidigt kan udgøre en barriere for BOSs deltagelse på uddannelsesfeltet.

## Opsamling på analysen

Anerkendelse i omgivelserne i form af symbolsk kapital udgøres af den kapitalsammensætning (økonomisk, kulturel og social), som anerkendes på uddannelsesfeltet. Den kapitalsammensætning BOS har adgang til kan derigennem skabe anerkendelse på uddannelsesfeltet og adgang til uddannelsesfeltet. På den måde er det de kapitalformer eller sammensætningen af kapitaler, der anerkendes på uddannelsesfeltet, de er kamp om.

Ved at tematisere BOSs ressourcer som henholdsvis økonomisk, kulturel og social kapital har jeg synliggjort kapitalernes indbyrdes afhængighed. Social og kulturel kapital kan omdannes til økonomisk kapital og omvendt. Når BOSs kapitalsammensætning består af kapitalformer, der anerkendes på uddannelsesfeltet, repræsenterer de BOSs symbolske kapital, som kan give adgang til uddannelsesfeltet. Sammenhængen mellem de forskellige kapitaler, som udgør ressourcer for BOS på uddannelsesfeltet har været særlig interessant at fremdrage.

Analysen har netop vist, at det er i samspillet mellem de forskellige former for kapital, at de potentielle ressourcer i strukturen kan realiseres og virke mulighedsskabende. Dette synes særlig tydeligt i forhold til den økonomiske kapital i form af kommunikativ tilgængelighed og støtteforanstaltninger og ydelser. Her viste analysen, at BOSs kulturelle kapital fx viden om støttemuligheder som sekretærbistand kan være en vigtig forudsætning for, at støttemuligheden realiseres til gavn for BOS. Yderligere fremgik det, at den sociale kapital på uddannelsesfeltet, eksempelvis sociale relationer mellem undervisere og BOS, var med til at forbedre mulighederne for realisering af kommunikativ tilgængelighed, fordi begge parter blev bevidst om BOSs særlige behov og hvordan dette behov kunne imødekommes.

De potentielle ressourcer lader sig således ikke realisere uden videre. Dette blev også tydeliggjort i analysen, der viste, at BOS må tilegne sig viden – i form af kulturel kapital – om hvordan de skal begå sig som BOS i en ’seende verden’. Denne kulturelle kapital kan igen have en afsmittende effekt på BOSs sociale kapital. Det kan vise sig ved, at det bliver nemmere at skabe relationer til seende, fordi BOS ved, hvordan de skal begå sig – eksempelvis vende ansigtet mod den, der taler – eller ved, hvordan de kan ’gøre sig attraktive’ over for seende medstuderende.

Analysen peger på, at BOS kan være afhængig af et bredt netværk af andre BOS, for at kunne opnå kulturel kapital med betydning for adgang og ageren på uddannelsesfeltet. Det tyder på, at et BOS-netværk fungerer som et forum for blandt andet erfaringsudveksling, hvor BOS kan hjælpe hinanden i forhold til at håndtere udfordringer relateret til de omstændigheder et synshandicap kan medfører og som de møder undervejs i et uddannelsesforløb (eller i det hele taget i tilværelsen). BOS kan have gavn af at dele erfaringer med hinanden og formentligt lader de sig inspirere af andre BOS og hvad andre BOS tidligere har lykkedes med på uddannelsesfeltet (og på arbejdsmarkedet). Disse BOS-netværk kan på den ene side have en positiv ’rollemodels-effekt’ og motiverende effekt. På den anden siden kan det muligvis også have en begrænsende effekt, hvor BOS vælger uddannelsesretning alt efter, hvad andre BOS tidligere er lykkedes med. Erfaringsudveksling i et BOS-netværk kan på den måde udgøre og videreføre et selvfølgeligt aspekt, der kan modificeres og tilpasses uddannelsesfeltet eller omvendt fastholde BOS i en begrænsende kultur, alt imens de sociale felter ændrer sig. Ovenstående antagelser omkring det begrænsende aspekt, at BOSs netværk har dog ikke været mulige at undersøge nærmere med udgangspunkt i den tilgængelige empiri for denne undersøgelse. Man kunne eksempelvis fremadrettet se på om der er et mønster i de uddannelses- og beskæftigelsestyper, BOS vælger om end BOS uddannelses- og beskæftigelsesvalg også må antages at være påvirket af andre forhold end, hvad BOS tidligere har valgt af uddannelse og beskæftigelse.

Bourdieus kapitalbegreber og -blik har for det første givet mig mulighed for at se og vise, at det er *sammensætningen* og *sammenspillet* mellem kapitalformerne, der kan være afgørende mekanismer i konstitueringen af BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer. Set med et kritisk realistisk blik er det for det andet blevet muligt at belyse de forskelle, der kan være i de faktiske strukturer som intransitive objekter og BOSs oplevelser af disse strukturer som transitive objekter.

Analysen har for det første vist, at sociale strukturer og BOSs oplevelser af disse strukturer, afspejler sig i en selvfølgelig opfattelse af, at de skal indgå i de sociale relationer på uddannelsesfeltet. Samtidig fremgår det selvfølgeligt, at de må ”markedsføre sig selv” for at få adgang til den anerkendte sociale kapital.

For det andet viste analysen, at sociokulturelle strukturer, herunder uddannelser og særlige kurser for BOS og BOSs oplevelser af disse strukturer, kan afspejle sig i selvfølgelig holdning til, at de skal tilegne sig viden, der kan kompensere for en given synsnedsættelse. Samtidig fremgår det, at BOS i kan opleve at de ikke får adgang til den kulturelle kapital, der kan bidrage med viden om hvordan de kan klare sig så selvstændigt, som muligt og integrere sig i et seende miljø.

Analysen har for det tredje vist, at økonomiske strukturer, herunder strukturer i forbindelse med støtte og ydelser og BOSs oplevelse af disse strukturer afspejler sig i en selvfølgelig opfattelse af, at de i vid udstrækning kan kompensere og kompenseres for en given synsnedsættelse. Samtidig forekommer det, at BOS har forskellige oplevelser af modstand i relation til kompensationen, hvor BOS i nogle henseender oplever, at de skal argumentere for deres kompetencer for at blive imødegået på deres behov og ønsker. Eller i andre tilfælde, hvor BOS oplever det som et privilegium, at deres behov bliver imødegået.

Analysen viser således, at der er uoverensstemmelse mellem de faktiske strukturer som intransitive objekter og BOSs oplevelser og erfaringer af disse, som transitive objekter.

### Strukturer, potentielle kræfter og mekanismer i det reale domæne

På baggrund af kapitalanalysen har jeg udviklet en hypotese om to integrerede sociale systemer, henholdsvis et *ressourcefordelingssystem* og et *klassifikationssystem*. Med figur 5 har jeg illustreret de empiriske strukturer i det reale domæne som et vertikalt ressourcefordelingssystem og et horisontalt klassifikationssystem. Ressourcefordelingen; social, kulturel og økonomisk kapital, afgør klassifikationen. Omvendt er klassifikationer eller opfattelser af ressourcerne afgørende for ressourcefordelingen.

Figur – De empiriske strukturer i det reale domæne (inspireret af Nygaard, 2007: 66)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Klassifikationssystem** |  |  |
|  | **Ressourcefordelingssystem** | Økonomisk kapital |
| Kulturel kapital |
| Social kapital |

Analysen har viser, at konkrete strukturer som støtte- og ydelsesstrukturer, sociokulturelle strukturer og sociale strukturer ikke i sig selv konstituerer eller udformer BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer. Ressourcefordelingen kan, som belyst positionere BOS økonomisk, kulturelt og socialt. Klassifikationer eller opfattelser af ressourcerne afgør ressourcernes værdi, men kan på samme måde ikke i sig selv konstituere eller udforme BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer. Ressourcefordelingen og klassifikationen har således potentielle kræfter i konstitueringen eller udformningen BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer. Ressourcefordelingssystemet og klassifikationssystemet virker således som redskaber eller instrumenter. Ressourcefordelingen og klassifikationen eksisterer ikke i sig selv eller i fysisk form, men er indbyggede konsekvenser af aktørerne på uddannelsesfeltets praksis i konstitueringen af BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer.

Når BOS udfører en aktiv handling signalerer BOS nogle ressourcer, økonomisk, kulturelt og socialt. Klassifikationen af ressourcerne afgør om de ressourcer, BOS signalerer, har værdi på uddannelsesfeltet. Tilsammen udgør ressourcerne BOSs symbolske kapital, som anerkendelse på uddannelsesfeltet. BOSs handlinger fremstår således som en mekanisme i det reale domæne i konstitueringen eller udformningen af BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer. BOSs handlinger vurderes af andre aktører på uddannelsesfeltet (og på andre sociale felter) og der kan være en tendens til, at BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer konstitueres på baggrund af andre aktører på uddannelsesfeltets vurdering af deres handlinger. Det betyder dog ikke, at jeg reducerer BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer til hverken strukturel determinisme eller BOSs motiver for at uddanne sig. Som analysen viser, er strukturen iboende BOS, dette kan betegnes som BOSs intransitive objekter – deres erfaringer og opfattelse af strukturen. Analysen viser ligeledes, hvordan BOSs opfattelser og erfaringer påvirker deres bevidste som ubevidste handlinger i relation til uddannelsesfeltet. På den måde kan BOSs uddannelsesmuligheder udformes på nye og modificerede måder.

# Opsamling og konklusion

Med denne undersøgelse har jeg søgt at belyse og redegøre for BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer. I dette afsluttende kapitel samler jeg op på undersøgelsens metodiske og videnskabsteoretiske ramme, der afgør omfanget af gyldigheden af specialets konklusion. Herpå konkluderer jeg på de analytiske fund og besvarer hermed specialets problemformulering.

## Undersøgelsens metodiske og videnskabsteoretiske ramme

Problemformuleringen er undersøgt ved, at jeg har anvendt en mixed methods tilgang og integreret kvantitativt og kvalitativt kildemateriale. Gennem det kvantitative kildemateriale har jeg observeret forskellige kausale mekanismer i det reale domæne, der har en tendens til at udforme eller konstituere BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer. Der kan være mange kausale mekanismer, som kan konstituere BOSs uddannelsesmuligheder. De kausale mekanismer, der er belyst i denne undersøgelse omhandler den særlige måde strukturernes potentielle kræfter udnyttes på, herunder strukturerne for kompensation og støtte gennem det offentlige, ændringer i sociokulturelle eller uddannelsesmæssige strukturer samt de sociale strukturer på uddannelsesstederne og blandt BOS.

Den kvalitative del af empirien har jeg anvendt til at grave et spadestik dybere i forsøg på at belyse disse mekanismer nærmere. Ved at applicere Bourdieus begreber felt, habitus og kapital har jeg været i stand til at fortolke og begrebsliggøre de ræsonnementer og den indre logik, der ligger bag BOSs udsagn og sammenligne dette med den statistiske og objektive viden. På den måde har jeg søgt at udvide undersøgelsens dimensioner igennem min mixed methods tilgang. Denne tilgang har gjort det muligt at uddybe og forklare de kausale mekanismer med en fortolkning og derigennem forståelse af de udsagn og den logik, der kan ligge bag BOSs handlinger på uddannelsesfeltet – i det omfang det kommer til udtryk i BOSs udsagn. Jeg har derfor fremhævet sammenhængen mellem de faktiske strukturer, herunder strukturerne for kompensation og støtte gennem det offentlige, ændringer i sociokulturelle eller uddannelsesmæssige strukturer samt de sociale strukturer på uddannelsesstederne og blandt BOS. For det andet har jeg fremdraget sammenhænge mellem de faktiske strukturer ved at fremhæve en sammenhæng mellem strukturerne på den ene side og BOSs handlinger og oplevelser i relation til disse strukturer på den anden.

Koblingen mellem de forskellige datakilder i en mixed methods tilgang er i overenstemmelse med mit videnskabsteoretiske grundlag kritisk realisme og Bourdieus refleksive tilgang. Kritisk realisme suppleret med Bourdieus refleksive tilgang skaber en videnskabsteoretisk ramme, hvor kritisk realisme primært omhandler ontologi og Bourdieus refleksive tilgang primært tilfører en epistemologisk ramme, som lægger op til anvendelsen af både kvantitative og kvalitative metoder. Med en kritisk realistisk ontologi har jeg en implicit antagelse af, at forskellige datakilder kan integreres, idet der antages en kontinuitet mellem BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer (det faktiske domæne) og kausale mekanismer (det reale domæne), som faktisk eksisterende, hvormed koblingen mellem kvantitative og kvalitative kildematerialer giver mening. Ved at supplere en kritisk realistisk ontologi med en refleksiv epistemologi, inspireret af Bourdieus refleksive tilgang, har jeg søgt at holde en kritisk og refleksiv opmærksomhed på de epistemologiske udfordringer, der ligger i at fortolke en allerede fortolket virkelighed. Yderligere har jeg søgt at holde en refleksiv opmærksomhed på forholdet mellem mig som undersøger og de mennesker samt det fænomen, jeg undersøger. Med et sigte om vedvarende at forholde mig til de implicitte antagelser, der foreligger i de kvantitative såvel som kvalitative datakilder samt mine egne antagelser, opnår undersøgelsen validitet i de konklusioner, som gælder for netop denne undersøgelse.

Det er dog vigtigt at fremhæve, at selvom kombinationen af kvalitativt og kvantitativt kildemateriale kan suppleres og bidrage med et nuanceret og udvidet billede af BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer, er kombinationen i sig selv ikke nogen garanti for bedre eller mere objektive undersøgelsesresultater. Uanset antallet af metoder, datakilder eller analyser vil jeg ikke kunne besvare problemstillingen i hele dens kompleksitet. Dog kan jeg på baggrund af undersøgelsen fremhæve strukturerne for kompensation og støtte gennem det offentlige, ændringer i sociokulturelle eller uddannelsesmæssige strukturer samt de sociale strukturer på uddannelsesstederne og blandt BOS som nogle af de strukturer, der indgår i konstitueringen eller udformningen bag BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer, der er betinget af den konkrete kontekst, hvori undersøgelsen er foretaget.

Jeg kan således ikke fremsætte generelle konklusioner om BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer eller generelle løsninger, der kan øge BOSs uddannelsesmuligheder eller deltagelse på uddannelsesfeltet. Men ved at undersøge og fremhæve sammenhæng mellem faktiske strukturer og BOSs erfaringer kan jeg opnå viden om BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer i den specifikke kontekst. Denne viden kan jeg ikke generalisere til alle BOS, fordi andre BOS ikke nødvendigvis befinder sig i den samme situation eller kontekst, og samfundet, herunder uddannelsesfeltet er foranderligt.

Denne undersøgelse kan således bidrage med en forklaring og en forståelse af, hvordan uddannelsesmuligheder og -barrierer opfattes og udformes i relation til BOS, der indgår i denne undersøgelse.

## Konklusion på undersøgelsens resultater

*Hvordan udformes og opfattes blinde og stærkt svagsynedes uddannelsesmuligheder og -barrierer?*

I denne undersøgelse af BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer fremgår det gennemgående aspekter, at strukturerne i sig selv ikke kan konstituerer BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer, men at det er sammensætning og den særlige udnyttelse af strukturernes potentialer, der bidrager til opfattelsen og udformningen af BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer.

På baggrund heraf og i forlængelse af min videnskabsteoretiske positionering, herunder en forståelse af de relationelle betingelser i samfundet, argumenterer jeg for to integrerede sociale systemer, henholdsvis et ressourcefordelingssystem og et klassifikationssystem. Figur 5 illustrerer de empiriske strukturer i det reale domæne som et vertikalt ressourcefordelingssystem og et horisontalt klassifikationssystem. Ressourcefordelingen, social, kulturel og økonomisk kapital, afgør klassifikationen eller opfattelsen. Omvendt er klassifikationer eller opfattelser af ressourcerne afgørende for ressourcefordelingen. Ressourcefordelingssystemet og klassifikationssystemet virker således som redskaber i udformningen af BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer. De to systemer har potentielle kræfter til at positionere BOS (økonomisk, kulturelt og socialt). Dette har manifesteret sig i strukturens potentielle ressourcer og når BOS karakteriserer og motiverer konstitueringen af deres uddannelsesmuligheder og -barrierer ved at referere til ressource- og handlingsaspekter i forbindelse med at gennemføre en uddannelse.

BOSs handlinger på uddannelsesfeltet signalerer de ressourcer BOS har adgang til (økonomisk, kulturelt og socialt). Hermed mener jeg, at BOSs handlinger på uddannelsesfeltet udgør en mekanisme i udformningen af BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer. Den måde andre aktører på uddannelsesfeltet opfatter de ressourcer, BOS signalerer, kan afgøre BOSs anerkendelse på uddannelsesfeltet. De handlinger BOS udfører i relation til uddannelsesfeltet vurderes således af andre aktører på uddannelsesfeltet. Jeg mener således, at de vurderinger af BOSs handlinger og ressourcer på uddannelsesfeltet har en tendens til at udforme BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer.

Denne undersøgelse har således vist, at BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer udformes og opfattes på grundlag af vurderinger af BOSs handlinger og ressourcer, hvor den generative mekanisme er BOSs handlinger.

Det har været særlig interessant at udforske BOSs handlinger, den mekanisme, der udformer BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer. Undersøgelsen viser, at BOSs handlinger muliggøres og øges eller begrænses og forringes via forskellige sammensætninger af de anerkendte ressourcer de har adgang til – i praksis og på et strukturelt plan. I de følgende afsnit vil jeg konkludere på mine fortolkninger af de udsagn og den logik, der kan ligge bag BOSs handlinger samt de sammenhænge jeg har skabt mellem strukturerne og BOSs handlinger på uddannelsesfeltet.

### BOSs Ressourcefordeling

BOS møder mange barrierer i hverdagslivet, der kan blive kompenseret med henblik på at skabe lige muligheder. BOS har således adgang til forskellige ressourcer i kraft af deres position og positionering i samfundet og på uddannelsesfeltet.

Samfundsmæssige strukturer, der relaterer sig til uddannelsesfeltet kan give BOS adgang til forskellige ressourcer, der kan kompensere for deres synsnedsættelse. Eksempelvis ved at få omsat litteratur til et, for BOS, tilgængeligt format gennem sekretærbistand eller andre former for kompenserende foranstaltninger eller ydelser (teknologiske redskaber, praktisk eller økonomisk støtte). Dette kan potentielt modvirke barrierer i samfundet og dermed potentielt øge BOSs uddannelsesmuligheder. Undersøgelsen viser dog, at for at BOS kan realisere kompenserende foranstaltninger og ydelser, kan det for det første fordrer, at BOS handler aktivt. Sådan en proaktivitet kan afspejle sig i BOSs habituelle handlinger i forhold til at tage tidlig kontakt til eksempelvis studieadministrationen eller en støttelære. For det andet kan det fordre, at BOS har kendskab til disse foranstaltninger og ydelser samt de formelle strukturere for disse. Dette kendskab til kompenserende foranstaltninger kan afhænge af BOSs sociale netværk og/eller generelle viden. Derved kan BOSs sociale kapital såvel som kulturelle kapital være en afgørende forudsætning for at realisere kompenserende foranstaltninger, som i denne undersøgelse er henført til begrebet økonomisk kapital. BOSs netværk og personlige relationer viser sig derfor som en potentiel ressource i forhold til at øge BOSs uddannelsesmuligheder, som i denne undersøgelse er henført til begrebet social kapital.

Undersøgelsen viser yderligere, at BOS må tilegne sig viden og indarbejde færdigheder, der kan kompensere for en synsnedsættelse og derigennem øge deres muligheder for at leve et integreret liv blandt seende og begå sig i et seende studiemiljø. Det kan dreje sig om færdigheder, hvor udførelsen kan forekomme basal eller selvfølgelig for seende, men som muligvis ikke er det for BOS. Det, mener jeg, er udtryk for forskelle i BOSs og seendes habitus, da der tilsyneladende er forskel mellem, hvad der synes naturligt og tages for givet af henholdsvis BOS og seende. Undersøgelsen viser, at BOS må tillære sig strategier, der kan kompensere for en synsnedsættelse. Eksempelvis at have indlært at vende ansigtet fremfor øret mod den, der taler eller finde den rigtige bog på reolen ved hjælp af braille (punktskrift). Det kan også dreje sig om at finde ud til forskellige lokationer, handle ind og lave mad eller andre færdigheder forbundet med almindelig daglig livsførelse, som seende formentlig tilegner sig naturligt eller selvfølgeligt. Blandt andet gennem særligt tilrettelagte kurser kan BOS lære sådanne strategier, der kan kompensere for en synsnedsættelse samt hvordan BOS kan fungere i en seende verden. Hermed kan BOS også øge deres mulighed for at leve et integreret liv blandt seende og dermed deres uddannelsesmuligheder.

### BOSs særlige behov og læringsopgaver

Jeg mener dermed at have afdækket, at BOS har en dobbelt læringsopgave for at kunne begå sig på uddannelsesfeltet, idet BOS skal lære det bogligt faglige såvel som adfærdsstrategier for at kunne klare sig på uddannelsesfeltet. Dertil kan den enkelte BOS have et meget sammensat ressourcebehov. Disse ressourcebehov og den dobbelte læringsopgave kan medvirke til, at de ikke har samme forudsætninger for at deltage på uddannelsesfeltet som seende til trods for, at de kompenseres og kan kompensere for deres synsnedsættelse.

BOSs uddannelsesmuligheder kan øges ved, at BOS har adgang til indholdet på uddannelsesfeltet og at den ressourcesammensætning, der anerkendes på feltet er tilgængelig for BOS. Omvendt kan uddannelsesmulighederne forringes for BOS, hvis ikke der er en forståelse for, hvilke ressourcebehov og læringsopgaver BOS har. Den manglende forståelse for BOSs særlige ressourcebehov og dobbelte læringsopgave kan skyldes manglende konkret viden om BOS samt uddannelsesstedernes manglende erfaring med at have BOS studerende. Jeg har også kunnet spore et udtryk for, at fordomme eller forudfattede holdninger om BOS både blandt BOS selv og blandt seende kan vanskeliggøre en forståelse af BOSs behov og dermed udgøre en barriere for BOSs uddannelsesmuligheder.

### Uoverensstemmelse mellem samfundsmæssige strukturer og individuelle erfaringer

Undersøgelsen tyder yderligere på, at BOS har internaliseret det strukturelle aspekt gennem en opfattelse og selvfølgelig holdning til, at de (formelt set) bliver kompenseret, så de kan fungere på lige vilkår. Denne selvfølgelighed kan imidlertid sløre, at der på trods af formelle kompensationsmuligheder kan eksistere ulighedsskabende aspekter på det praktiske plan, der kan være med til at forringe BOSs uddannelsesmuligheder. Dette kan formentlig også give sig udslag i, hvordan BOS betragter sig selv, eller hvordan de oplever, at andre mennesker betragter dem, hvilket ligeledes kan påvirke BOSs uddannelsesmuligheder og -barrierer.

Det forekommer selvfølgeligt for BOS i denne undersøgelse, at de kan uddanne sig og varetage beskæftigelse på (tilstræbte) lige vilkår. Dette viser sig, når BOS refererer til det at tage en uddannelse, som en selvfølgelig aktivitet, der selvfølgeligt bør understøttes. Det viser sig også, når BOS referer til en oplevelse af uberettiget at skulle argumentere for deres kompetencer for at kunne blive imødegået på deres ønsker om at tage en uddannelse (eller varetage beskæftigelse). På den anden side forekommer det også selvfølgeligt for BOS i denne undersøgelse, at det er sværere for BOS at gennemføre en uddannelse. Dette afspejler sig i BOSs oplevelse af, at de skal bruge længere tid og anstrenge sig mere end deres (seende) medstuderende eller, at de oplever det som et privilegium, når deres behov imødekommes. Dette kan afspejle en uoverensstemmelse mellem en accepteret og internaliseret samfundsmæssig struktur; at der er lige muligheder for uddannelse på den ene side og BOSs praktisk oplevelser og erfaringer, der synes at modstride den samfundsmæssige struktur på den anden side. Dette kan betyde, at BOSs uddannelsesmuligheder forringes ved, at BOS fastholder og reproducerer en kultur omkring, hvad BOS kan og ikke kan i relation til deres erfaringer og oplevelser.

På den ene side kan det betyde, at BOS gennemfører uddannelsen med en oplevelse af, at de skulle kæmpe hårdere for det end deres medstuderende, som tilfældet er med de informanter, der indgår i denne undersøgelse. På den anden side kan det betyde, at BOS mister modet eller nedsætter deres forventninger, hvilket kan afspejler sig i BOSs handlinger, udtrykt som en tendens til, at færre BOS uddanner sig og i højere grad bliver modtagere af varige ydelser.

At BOSs uddannelsesfrekvens og uddannelsesniveau tidligere været højere og stort set på niveau med seendes uddannelsesniveau og uddannelsesfrekvens, mener jeg på samme måde kan afspejle sammenhængen mellem udviklingen i de samfundsmæssige strukturer og BOSs praktiske erfaringer. Nogle af de erhverv og dermed også uddannelser BOS tidligere har beskæftiget sig med, eksempelvis håndværksmæssige fag er tilsyneladende ved at forsvinde. Dertil kan det formentlige være mere tidskrævende for BOS at tilegne sig de nødvendige færdigheder og løbende tilpasse sig udviklingen. Jeg mener således, at det kan være blevet vanskeligere for BOS at konkurrere med seende, hvor muligvis BOS har oplevet, at der var større overensstemmelse mellem de samfundsmæssige strukturer og deres praktiske erfaringer tidligere.

Samfundsmæssige strukturer og individuelle valg kan på den måde være to perspektiver på den samme situation. På den måde kan BOSs handlinger muliggøres og øges eller begrænses og forringes via forskellige sammensætninger af de ressourcer de har adgang til – i praksis og på et strukturelt plan.

# Bilag

Interviewguide anvendt i de semistrukturerede interview med BOS.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Tema**  | **Stikord** | **Spørgsmål** |
| **Baggrund** | Aldercivilstatus & børnbeskæftigelsefritid aktiviteter og interesser helbredhandicapdebut & synsrestandre funktions-nedsættelser | Vil du fortælle lidt om dig selv?Hvad laver ud i din fritid? Hvilke interesser har du?Hvordan vil du selv vurdere dit helbred?Hvordan oplever du det at have et synshandicap – hvor meget fylder det i din hverdag? |
|  |  |  |
| **Uddannelse & dannelse**(kulturel kapital) | Special skolespecial undervisninguddannelsesvalg & motiver & inspiration livserfaringer, | Vil du fortælle lidt om dit grundskoleforløb? Var du glad for at gå i skole?Hvad motiverede dig til at tage en uddannelse? - Netop denne uddannelse? Har du startet på / gennemført andre uddannelser? Var det din drømmeuddannelse? (eller følte du at du måtte gå på kompromis med dit uddannelsesvalg?) hvordan mener du at det er for BOS generelt?Vil du beskrive dit uddannelsesforløb? Var der noget der fungerede særligt godt/dårligt?Hvilke forudsætninger havde gjort det nemmere for dig at gennemføre uddannelsen? – Generelt? For BOS?Hvad mener du generelt set der skal til for at gennemfører en uddannelse? Vil du sige det samme gælder for BOS?Hvilken betydning vil du tillægge uddannelse? Vil du beskrive forløbet efter du havde gennemført din uddannelse?  |
|  |  |  |
| **Sociale relationer**(social kapital) | Netværk, venner familie, DBS, kommune forventninger (egne og omgivelser) | Kendte du andre, som gik/ havde gået på den uddannelsen?Oplever du at netværk/venner/familie, spiller en rolle i uddannelsesmæssig sammenhæng – hvordan? Hvordan oplevede du samarbejdet med undervisere/medstuderende?Hvordan var det sociale miljø på uddannelsen? |
|  |  |  |
| **Støtte** (økonomisk kapital) | Forsørgelse nu og under uddannelse, særlige støtteforanstaltninger; hjælpemidler pers.ass.VejledningTilgængelighed (fysisk & kommunikativt) | Har du brug for hjælp i det daglige eller ved særlige lejligheder? Hvem hjælper? Hvordan og til hvad? Er der noget de ikke kan hjælpe med?Havde du brug for hjælp under dit uddannelsesforløb – hvem/hvordan/til hvad?Brugte du nogle særlige redskaber? (lyd, punkt mv.)?  |
| **Afrundende**  |  | Var der nogle særlige omstændigheder omkring dit uddannelsesforløb, som du ikke mener alle har til rådighed?Hvad tænker du om SFIs undersøgelse? |

# Referencer

## Litteratur

|  |  |
| --- | --- |
| Andersen 2007 | **S.A. Andersen (2007)**: ”*Kritisk realisme som perspektiv i socialt arbejde – en introduktion og forskningsoversigt”.* Arbejdsnotat. Social Skriftserie. Den sociale Højskole i Aarhus, nr. 8. |
| Bengtsson 2008 | **S. Bengtsson (2008)**: *Handicap og samfundsdeltagelse 2006*. København: SFI, rapport 08:18. |
| Bengtsson et al. 2012a | **S. Bengtsson, N.C. Mateu & A. Høst (2010a)**: *Blinde og stærkt svagsynede. Barrierer for samfundsdeltagelse.* København: SFI, rapport 10:1. |
| Bengtsson et al. 2012b | **S. Bengtsson, N.C. Mateu & A. Høst (2010b)**: *Blinde børn – integration eller isolation.* København: SFI, rapport 10:16. |
| Bengtsson 2011 | **S. Bengtsson & D. Stigaard (2011)**: *Aktuel skandinavisk og britisk handicapforskning. En kortlægning af miljøer.* København: SFI, rapport 11:44. |
| Bergman 2011 | **M. M. Bergman (2011)**: “The Politics, Fashions, and Conventions of Research Methods”. *Journal of Mixed Methods Research. 5(2) 99-102.* |
| Bhaskar 1989 | **R. Bhaskar (1989)**: *Reclaiming reality*. London, Verso. |
| Bishop 2011 | **D. Bishop & D.J.A. Rhind (2011)**: “Barrieres and enablers for visually impaired students at UK Higher Education Institution” *British Journal of Visual Impairment. Vol 29(3):177-195.* |
| Bourdieu & Wacquant 2001 | **P. Bourdieu & L. Wacquant (2001)**: *Refleksiv sociologi – mål og midler.* Hans Reitzel. København |
| Bryman 2006 | **A. Bryman (2006)**: “Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?” *Qualitative Research 6(1)* |
| Buch-Hansen & Nielsen 2005 | **H. Buch-Hansen & P. Nielsen (2005)**: *Kritisk realisme*. Roskilde universitetsforlag. Roskilde |
| Caswell & Schultz 2001 | **D. Caswell & I. Schultz (2001)**: *Folket på gaden – om posefolket og gadepraktikken*. Nordisk Forlag. København |
| Clements &Douglas 2009 | **B. Clements & G. Douglas (2009)**: *Network 1000 Survey 1: Comparing the General and Registered Visually Impaired Population*. Executive Summary Report for RNIB. Birmingham: Birmingham University |
| Crudden &McBroom 2011 | **Crudden A. & L. W. McBroom (2011)**: ”Barriers to Employment: A Survey of Employed Persons Who Are Visually Impaired”. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. Vol.93(6): 341-351 |
| DCH 2002 | **Det Centrale Handicapråd (2002)**: *Dansk handicappolitik. Lige muligheder gennem dialog*. Det Centrale Handicapråd. København. |
| Douglas et al. 2008 | **G. Douglas, S. Pavey & C. Corcoran (2008)**: *Network 1000, Survey 2: Access to information, services and support for people with visual impairment*. Birmingham: University of Birmingham |
| Douglas et al. 2003 | **G. Douglas, S. Pavey, M. McLinden & S. McCall (2003)**: “An investigation into the mobility and independence needs of children with visual impairment. Part 2: The delivery of the mobility and independece curriculum”. *British Journal of Visual Impairment. Vol. 21(2)* |
| Goffman 1975 | **E. Goffman (1975)**: *Stigma*. Gyldendal. København. |
| Gray & Wilkins 2005 | **G. Gray & S.M. Wilkins (2005)**: “Snapshot of 2003-4: Blind and partially sighted students in Higher Education in England and Northeren Ireland”. *British Journal of Visual Impairment vol.23(1)* |
| Harrits 2011 | **G.S Harrits (2011)**: “More Than Method? A Discussion of Paradigm Differences Within Mixed Methods Research”. *Journal of Mixed Methods 5(2). 150-166* |
| Harrits 2010 | **G.S. Harrits (2010)**: *Understanding and Explaining Political Action. A Mixed Method Strategy* i *Political Methodology. Committee on concepts and Methods.* Working Paper Series. Aarhus universitet. |
| Ibis 2005 | **Ibis (2005)**: *Uddannelse for alle – en menneskeret, en global udfordring og en international kampagne*. Ibis. København. |
| Järvinen 2005 | **M. Järvinen (2005)**: ”Pierre Bourdieu” i H. Andersen & L.B. Kaspersen (2005): *Klassisk og moderne samfundsteori*. 3. Udg. København: Hans Reitzels Forlag. Kap.19, S. 350-371 |
| Kvale 1997 | **S. Kvale (1997)**: *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag. København. |
| Lenny & Sercombe 2002 | **M. Lenny & H. Sercombe (2002)**: “Did You See That Guy in the Wheelchair Down the Pub? Interactions across Difference in a Public Place”. *Disability & Society, Vol. 17(1)* |
| Lewin-Jones &Hodgson 2004 | **J. Lewin-Jones & J. Hodgson (2004)**: “Differentiation strategies relating to the inclusion of a student with severe visual impairment in higher education (modern foreign languages)”. *British Journal of Visual Impairment. Vol. 22(1)* |
| Meuwisse & Swärd 2004 | **A. Meuwisse. & H. Swärd (2004)**: *Perspektiver på sociale problemer*. Hans Reitzels Forlag. København. |
| Nygaard 2005 | **C. Nygaard (red.) (2005)**: *Samfundsvidenskabelige analysemetoder.* Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur |
| Pavey et al. 2003 | **S. Pavey, G. Douglas, M. McLinden & S. McCall (2003)**: “An investigation into the mobility and independence needs of children with visual impariment. Part 1: The development of a mobility and independence curriculum framework”. *British Journal of Visual Impairment. Vol. 21(1)* |
| Regeringen 2012 | **Regeringen (2012)**: *Danmark i arbejde. Udfordringer for dansk økonomi*. Regeringen. København. |
| Reinecker & Jørgensen 2006 | **Rienecker & Jørgensen (2006)**: *Den gode opgave*. Forlaget samfundslitteratur. Frederiksberg. |
| Roe 2008 | **J. Roe (2008)**: “Social inclusion: Meeting the socio-emotional needs of children with vision needs”. *British Journal of Visual Impairment. Vol. 26(2)* |
| Stone 2003 | **J. Stone (2003)**: “And after school”. *British Journal of Visual Impairment. Vol. 21(1)* |
| Yin 2006 | **R.K Yin (2006)**: “Mixed Methods Research: Are the Methods Genuinly Integrated or Merely Parallel?” *Research in the Schools. Vol 13(1).* |
| Wong 2004 | **M.E. Wong (2004)**: “Higher education or vocational training? Some contributing factors to post-school choices of visually impaired students in Britain”. *British Journal of Visual Impairment. Vol. 22(1)* |
|  Whitten & Zebehazy 1998 | **Whitten, W. & K. Zebehazy (1998)**:”Do residential Schools and Local Education Agencies Collaborate to Improve the Transitions of Students with Visual Impairments?”. *Journal of Visual Impairment & Blindness. Vol.92(9):647-655* |
| Whitten & Zebehazy 2003 | **Whitten, W. & K. Zebehazy (2003)**: “Collaboration Between Special Schools and Local Education Agencies: A progress Report. *Journal of Visual Impairment & Blindness. Vol 97(2): 73-84* |

## Hjemmesider

|  |  |
| --- | --- |
| AMS 2012 | **Arbejdsmarkedsstyrelsen**: [http://www.ams.dk/Borgerservice/Revalideringsydelse.aspx Besøgt d. 24.08.12](http://www.ams.dk/Borgerservice/Revalideringsydelse.aspx%20Bes%C3%B8gt%20d.%2024.08.12) |
| AT 2002 | **Arbejdstilsynet (2002)**: http://arbejdstilsynet.dk/da/regler/at-vejledninger-mv/ovrige-omrader/at-vejledninger-om-ovrige-omrader/f5-arbejdsmiljocertifikat-mv/f53-det-rummelige-arbejdsmarked.aspx Besøgt d. 24.08.12 |
| Borger.dk 2012a | **Borger.dk**: https://www.borger.dk/Sider/Foertidspension-nye-regler.aspx?NavigationTaxonomyId=9eacb402-a5a8-402d-855b-badeb4eff79c Besøgt d. 24.08.12 |
| Borger.dk 2012b | **Borger.dk**: https://www.borger.dk/Sider/Revalidering.aspx Besøgt d. 24.08.12 |
| CLH 2011 | **Center for ligebehandling af handicappede**: http://www.clh.dk/index.php?id=1417 Besøgt d. 18.11.11 |
| DBS 2012a | **Dansk blindesamfund**: http://www.dkblind.dk/om\_os/ Besøgt d. 15.04.12 |
| DBS 2012b | **Dansk blindesamfund**: http://www.dkblind.dk/om\_os/saadan-bliver-du-medlem Besøgt d. 15.04.12 |
| DBS 2012c | **Dansk blindesamfund**: http://www.dkblind.dk/indsats/social\_og\_sundhed/sundhed/om-synshandicap/hvor-mange-er-synshandicappede-i-danmark Besøgt d. 16.04.12  |
| DBS 2012d | **Dansk blindesamfund**: http://www.dkblind.dk/om\_os/presserum/PR\_mappe/PM-skattereform-25-juni-2012 Besøgt d. 24.08.12 |
| DCH 2012 | **Det Centrale Handicapråd**:http://www.dch.dk/fnregl/vaerktoej/inde0009.htm#0009 Besøgt d. 15.04.12 |
| DH 2011 | **Danske handicaporganisationer**: http://www.handicap.dk/dokumenter/dh-nyhedsbrev/1-09/kapitel16 Besøgt d. 18.11.11 |
| EMU 2012 | **Danmarks undervisningsportal**:http://tilgaengelighed.emu.dk/tilgaengelighed/videregaaende/undervisning/blinde.html Besøgt d. 20.08.2012 |
| IBOS 2012a | **Instituttet for blind og svagtsynede**:http://www.ibos.dk/job-studie/er-du-studerende/sekretaerbistand.htmlBesøgt d. 21.06.2012 |
| IBOS 2012b | **Instituttet for blinde og svagsynede**: http://www.ibos.dk/om-synsomraadet/fagudtrykordbog/mobility-om.html Besøgt d. 21.06.2012 |
| SM 2012 | **Socialministeriet**: http://www.sm.dk/Nyheder/Sider/Vis%20Nyhed.aspx?NewsItem=762 Besøgt d. 24.08.12 |
| SS 2012 | **Socialstyrelsen**: [http://socialstyrelsen.dk/handicap/synshandicap/arkiv-aktuelt-fra-synsomradet-y/antal-born-og-unge-med-synshandicap Besøgt d. 31.05.12](http://socialstyrelsen.dk/handicap/synshandicap/arkiv-aktuelt-fra-synsomradet-y/antal-born-og-unge-med-synshandicap%20Bes%C3%B8gt%20d.%2031.05.12) |
| UN 2012 | **United Nations**: http://un.dk/da/node/20 Besøgt d. 16.08.12 |
| UN 2011 | **United Nations**: http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm Besøgt d .20.11.11 |
| UVM 2012a | **Undervisningsministeriet**: http://uvm.dk/Om-os/Ministeriet/Vision-og-mission Besøgt d. 05.06.12 |
| UVM 2012b | **Undervisningsministeriet**: http://uvm.dk/Om-os/Ministeriet/Vision-og-mission Besøgt d. 05.06.12 |

1. Jf. Kapitel 2 [↑](#footnote-ref-1)
2. Eksempelvis Menneskerettighedserklæringen fra 1948, vedtaget af 191 stater; Jomtien Erklæringen fra 1990, som 155 lande har tiltrådt; Dakar erklæringen fra 2000, som 164 lande har tiltrådt (Ibis, 2005) [↑](#footnote-ref-2)
3. 191 lande har forpligtet sig til at opfylde målene inden 2015 (Ibis, 2005) [↑](#footnote-ref-3)
4. Set i forhold til personer, der kun har en grundskoleuddannelse, bidrager fuldtidsbeskæftigede med en kompetencegivende uddannelse med 1-11 mio. Kr. mere end førstnævnte - målt over livet (http://www.ae.dk/analyse/ manglende-indfrielse-uddannelsesmal-koster-milliarder-tabt-produktivitet) [↑](#footnote-ref-4)
5. Arbejdsstyrken kan udgøre op til 4000 personer, så frem de alle er arbejdsdygtige (jf. afsnit 1.3.3) [↑](#footnote-ref-5)
6. DBS var organiseret med fire andre handicap-foreninger under Danske Handicaporganisationer, som sammen fik indflydelse på den socialpolitiske udvikling i Danmark. [↑](#footnote-ref-6)
7. jf. Standardreglerne & Konventionen [↑](#footnote-ref-7)
8. Fx talesyntesen og i det hele taget udviklingen på it-området. [↑](#footnote-ref-8)
9. Det har imidlertid ikke været formålet med SFIs undersøgelse at give indblik i BOSs konkrete uddannelses- og beskæftigelsesbarrierer eller mekanismerne bag fænomenet. [↑](#footnote-ref-9)
10. Den relationelle handicapforståelse kaldes også ”det miljørelaterede handicapbegreb” [↑](#footnote-ref-10)
11. Medlemmer af Dansk Blindesamfund skal have en synsrest på 6/60 eller mindre (DBS, 2012b) [↑](#footnote-ref-11)
12. Her defineres blinde og stærkt svagsynede, som personer med en synsstyrke på under 10 pct. af det normale syn (DBS, 2012c) [↑](#footnote-ref-12)
13. Nissens opgørelse er baseret på journaler fra Statens øjenklinik samt oplysninger fra DBS [↑](#footnote-ref-13)
14. I Roy Bharskars egne værker og dertil Hubert Buck-Hansen & Peter Nielsen (2005) ”introduktion til kritisk realisme” samt Svend A. Andersens (2007) ”arbejdsnotat”, findes detaljerede redegørelser af den kritisk realistiske positionering og syntetisering mellem yderpositionerne samt de kritik punkter, der har været udslagsgivende, for den kritisk realistiske position. [↑](#footnote-ref-14)
15. Med udtrykket ”konstituerer” refererer jeg til reproduktionen eller modificering af allerede skabte fænomener, idet Bhaskar mener, at aktører fødes ind i et allerede skabt samfund: ”[it’s] no longer true to say that human agents create it. Rather we must say: they reproduce or transform it” (Bhaskar, 1989: 76) [↑](#footnote-ref-15)
16. Bhaskar argumenterer, at mennesker besidder en rationel dømmekraft og refleksivt kan afgøre, hvilken videnskabelig praksis, der virker mest troværdig i forhold til den intransitive virkelighed (Bhaskar, 1989: 4, 19). [↑](#footnote-ref-16)
17. Argumenter for det komplementære forhold mellem kritisk realisme og Bourdieu findes også hos K. Dean, J. Joseph & C. wight (2006) i ”Realism, Philosophy and Social Science” samt H. Buch-Hansen & P. Nielsen (2005) i ”kritisk realisme”. Begge leverer dog en kortfattet argumentation. [↑](#footnote-ref-17)
18. Jf. praktisk viden. [↑](#footnote-ref-18)
19. Det er imidlertid en lang og uløst akademisk strid, hvorvidt Bourdieu via habitusbegrebet fastlåser sin teori i strukturel determinisme eller netop åbner op for aktørens handlemuligheder (e-mail korrespondance med Dorte Caswell, 2012) [↑](#footnote-ref-19)
20. DREAM er en forløbsdatabase baseret på data fra Beskæftigelses-, Velfærds-, Undervisningsministeriet og Ministeriet for Flygtninge, Indvandrer og Integration, som på ugebasis angiver den væsentligste offentlige overførselsindkomst. [↑](#footnote-ref-20)
21. Jeg valgte at påbegynde interviewet med spørgsmål om respondentens baggrund og interesser, dels for at ”varme lidt op” og for opnå viden om interviewpersonen, som kan sammenkædes til det kvantitative data, dels for at have nogle konkrete informationer, som jeg senere i interviewet kunne vende tilbage til. [↑](#footnote-ref-21)
22. Her forstås ressourcer i en bred forstand, hvor både social, økonomisk og kulturel kapital bidrager til de samlede ressourcer (jf. Bourdieus kapitalbegreber) [↑](#footnote-ref-22)
23. Det kan også dreje sig om andre typer ordninger, eksempelvis SU-handicaptillæg [↑](#footnote-ref-23)
24. Et notatapparat er udstyret med talesyntese, punktdisplay og punkttastatur, som kan erstatte eller fungere som et supplement til en bærbar computer [↑](#footnote-ref-24)
25. Ligeledes kan også øjenlæger, synskonsulenter eller andre relevante aktører kan inddrages [↑](#footnote-ref-25)
26. Det bør pointeres at førtidspensionen i skrivende stund, er undergået en omfattende reform, hvilket i enkelthed betyder, at førtidspensionen, som udgangspunkt afskaffes for alle borgere under 40 år. Førtidspensionen kan dog stadig tilkendes - også til borgere under 40 år, ”hvis alle andre muligheder er helt udelukket” (Sm.dk, 2012). [↑](#footnote-ref-26)
27. Enkeltintegration omhandler en integrerende indsats, hvor blinde børn i stedet for at blive sendt på kostskole bliver hos deres forældre og modtager undervisning i den almindelige folkeskole (Bengtsson et al., 2010b:9) [↑](#footnote-ref-27)
28. ADL står for ”Activities of Daily Living” og kan oversættes til ”Almindelig Daglig Livsførelse”, der omfatter forskelligartet aktiviteter i relation til hjemmet, jobbet eller fritiden. ADL kan således omfatte alt fra påklædning og madlavning til at komme rundt til forskellige lokationer [↑](#footnote-ref-28)
29. Se forrige fodnote (7) [↑](#footnote-ref-29)
30. I relation til denne undersøgelse af BOSs uddannelsesmuligheder anvender jeg her Goffman i forbindelse med hans forskningsmæssige resultater. [↑](#footnote-ref-30)