



**AALBORG UNIVERSITY**  
DENMARK

**Aalborg Universitet**

## **Motiverende relationer**

*Lærer-elev-relationer i gymnasieundervisning*

Ågård, Dorte

*Publication date:*  
2014

*Document Version*  
Tidlig version også kaldet pre-print

[Link to publication from Aalborg University](#)

*Citation for published version (APA):*

Ågård, D. (2014). *Motiverende relationer: Lærer-elev-relationer i gymnasieundervisning*. Systime Academic. [https://shop.systime.dk/dk/catalogsearch/result/?q=%C3%A5g%C3%A5rd&store\\_code=b2cdk&language=da\\_DK](https://shop.systime.dk/dk/catalogsearch/result/?q=%C3%A5g%C3%A5rd&store_code=b2cdk&language=da_DK)

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us at [vbn@aub.aau.dk](mailto:vbn@aub.aau.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

## DEN EMPIRISKE UNDERSØGELSESMETODE

### 3.1. Casestudiet som metodisk ramme

#### Hvorfor casestudiet?

Afhandlingens forskningsspørgsmål er et åbent spørgsmål, som ikke rummer veldefinerede hypoteser om, på hvilke måder lærer-elev-relationen påvirker elevens motivation. Min teoretiske gennemgang antyder nogle bestemte forbindelseslinjer, men der ligger i spørgsmålet en eksplorativ intention om at finde ud af, hvordan de to fænomener kan beskrives konkret, og hvordan de forholder sig til hinanden, og et adækvat forskningsdesign må kunne håndtere denne indledningsvise åbne tilgang. Det centrale begreb om relationer gør det også nødvendigt at vælge et forskningsdesign, som kan behandle et diffust fænomen. For når man skal undersøge relationsbegrebet empirisk, er det ikke nemt at afgrænse fænomenet: Hvor lokaliserer man en relation? Hvor "bor" det, som per definition er noget, der foregår *mellem* mennesker, og hvordan gør man det til genstand for undersøgelse?

Casestudiet er et nærliggende metodisk valg for netop dette emne, fordi det bl.a. defineres som en tilgang, man bruger, når det fænomen, man vil undersøge, ikke er let at afgrænse. Yin (2011) definerer således casestudiet på denne måde:

An empirical inquiry about a contemporary phenomenon (e.g. a "case"), set within its real-world context – especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident (Yin 2011 s. 4).

Når målet er at forstå et sammensat og diffust fænomen som relationer mellem mennesker, kan man ikke reducere fænomenet til veldefinerede isolerede variable, men må undersøge det i sin komplekse kontekst. Casestudiet er velegnet, når man således vil "analyze complex social interactions to uncover "inseparable" factors that are elements of the phenomena" (Van Wynsberghe & Khan 2007 s. 84). Der findes mange definitioner på casestudiet, hvoraf Yins ovenfor er en (Van Wynsberghe & Khan 2007, Flyvbjerg 2010, Gerring 2007, Ragin 1999). Van Wynsberghe & Khans lyder således:

Case study is a transparadigmatic and transdisciplinary heuristic that involves the careful delineation of the phenomena for which evidence is being collected (event, concept, program, process, etc. (ibid. s. 80).

Med denne definition understreges det, at casestudiet ikke forudsætter et bestemt videnskabsteoretisk eller fagligt udgangspunkt, og Van Wynsberghe & Khan pointerer i lighed med mange andre metodeteoretikere (de Vaus 2001, Yin 2011), at casestudiet ikke er en metodisk opskrift, der fordrer bestemte dataindsamlingsmetoder, idet kombinationer af mange forskellige kvalitative og kvantitative tilgange kan anvendes. Derimod er "careful delineation", dvs. omhyggelige beskrivelser af det, som skal undersøges, kernen i casestudiet. På grund af dette centrale karakteristikum forbindes casestudiet dog ofte med kvalitative metoder, da især den antropologisk inspirerede kvalitative tradition har udviklet begrebet om *thick description* som er detaljerig, situeret og *kontekstualiseret* beskrivelse, *hvor man især søger at udlede, hvilken mening det undersøgte fænomen har for de aktører, den involverer* (Geertz 1993, Hastrup 1992, 2010).

### Syv fællestræk for casestudiet

Den empiriske undersøgelse, jeg har gennemført, er designet som et casestudium med to gymnasieklasser som cases og elever fra de to klasser som subcases. Jeg vil senere redegøre nærmere for, hvordan og hvorfor udvælgelsen er foregået; men på dette sted vil jeg pege på, at dette forskningsdesign afspejler den forståelse af casesstudiet, som Van Wynsberghe & Khan opererer med (Van Wynsberghe & Khan 2007 s. 83 ff). De beskriver "prototypen" af casestudier ved hjælp af syv fællestræk, og jeg vil redegøre for disse fællestræk med udgangspunkt i min egen undersøgelse:

1. Min undersøgelse er et *lille-N-studie*, idet jeg kun har to cases i form af to klasser med hver ca. 28 elever og ca. 10 lærere. Det begrænsede antal cases, som fx er langt mindre end i spørgeskemaundersøgelser, tilstræber ikke repræsentativitet og bredde, men muliggør en dybdegående undersøgelse af materialet.
2. Undersøgelsen formidler en meget stor mængde af *kontekstualiserede detaljer*, som er fremkommet gennem observation og videooptagelse af konkret undervisning og interviews med elever og lærere, og som skal give læseren af afhandlingen en oplevelse af at "være der selv" (ibid. s. 83).
3. Undersøgelsen er desuden foretaget i *naturlige omgivelser* midt i de komplekse situationer, som undervisning i et klasselokale udgør, og som forskeren ikke har mulighed for at kontrollere, fx i modsætning til undersøgelser foretaget i et laboratorium.
4. Casestudiet er karakteriseret ved *afgrænsning*, idet det analyserede fænomen er studeret inden for en specifik ramme, der er afgrænset i tid og rum: to klasser på bestemte skoler i bestemte rum på bestemte tidspunkter.
5. Jeg har i min undersøgelse hen ad vejen udviklet *arbejdshypoteser og løbende erkendelser*, idet tilstedeværelsen i klasserummenes komplekse naturlige omgivelser har givet overraskelser og opdagelser, som løbende er blevet integreret i min forståelse (se senere om analysestrategi).
6. Der indgår *mange datakilder* i form af observationsnoter, videooptagelser, individuelle interviews og fokusgruppeinterviews, hvilket muliggør triangulering af fundene og dermed belysning af fænomenet fra flere sider (se senere om datakilder og triangulering).

7. Casestudiet giver mulighed for "extendability", dvs., at resultaterne kan *bredes ud* fra den undersøgte kontekst til andre kontekster ved at berige og muligvis transformere læserens forståelse. Det forudsætter tilstrækkeligt tykke beskrivelser til, at de kan skabe "resonans" i læseren (se senere om generalisering).

*Den forskningslogik, der ligger bag min empiriske undersøgelse, minder således meget om prototypen af casestudier, som den er beskrevet af Van Wynsberghe & Khan (2007).*

### 3.2. Afgrænsning af undersøgelsens case

#### Multi-case-design med subcases

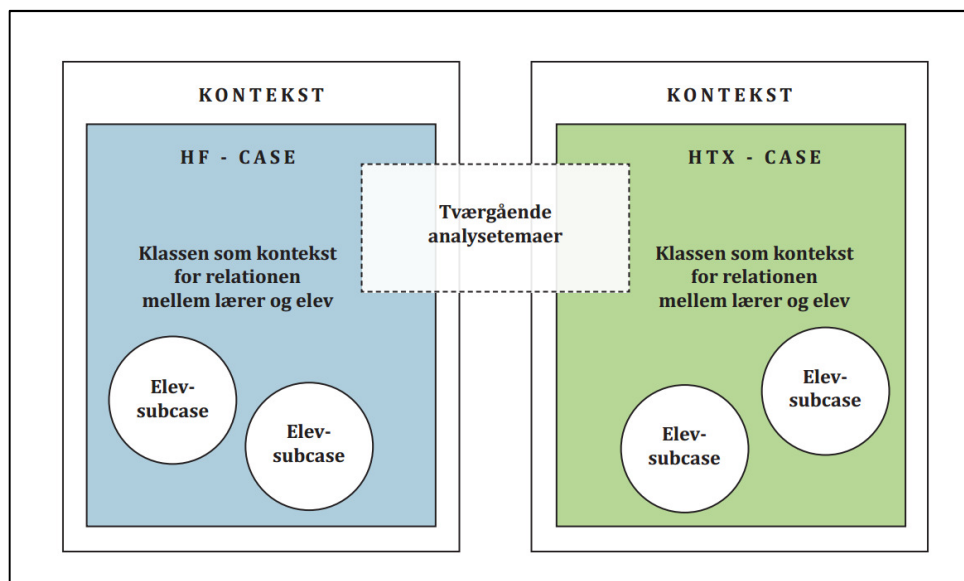
Relationsbegrebet er som nævnt svært at afgrænse, fordi det er et diffust fænomen, der foregår mellem mennesker, og det har derfor også været svært at afgrænse den case-enhed, som undersøgelsen skulle bygges op omkring. Jeg har valgt at anlægge tre perspektiver på det samme fænomen, fordi jeg finder det nødvendigt at belyse det fra flere sider. Derigennem er der bedst mulighed for at indfange det, som er sammensat og diffust.

For det første vælger jeg *klassen som case*. Herved anlægges jeg et perspektiv, der iagttager, hvordan lærere og elever interagerer som kollektiv i klassen. Det betyder ikke, at jeg har fokus på forholdet mellem elever, for fokus ligger stadig på relationen mellem lærer og elev; men fra denne vinkel ser jeg på klassen som kontekst og miljø, hvor de fysiske rammer, den fysiske og sociale interaktion og de aktiviteter og handlinger, som de to parter vælger at foretage sig, udgør de iagttagelige adfærds- og kommunikationsmønstre, som er bagtæppet for de to parters relation.

For det andet vælger jeg *enkeltelever som subcases* (de Vaus 2001, Yin 2011). Herved anlægges jeg et perspektiv, der anskuer relationen fra den enkelte elevs vinkel. Jeg tegner to elevportrætter inden for hver case, som udgør mere sammenhængende historier om den individuelle relation mellem eleven og hans/hendes lærere med vægt på elevens egne oplevelser og fortolkninger og den historik, som elevens konkrete forløb i klassen udgør. Heri udfoldes samtidig nogle af fundene fra klasseniveauet, og der suppleres med det, som optager den enkelte elev i interviewene. Jeg begrænser antallet af elevcases til fire af de otte informanter for at prioritere dybe beskrivelse frem for mange.

Subcase-niveauet var ikke en del af mit oprindelige forskningsdesign. Det valgte jeg at tilføje, fordi klasse-niveauet ikke gav tilstrækkelig information om, hvordan elever oplever relationen til lærerne, og det var nødvendigt at udvide casebegrebet. Denne ændring er i overensstemmelse med litteraturens påpejning af, at casestudier ofte ændres undervejs, fordi man støder på forhindringer med det oprindelige design (Van Wynsberghe & Khan 2007).

Jeg anvender således et "multi-case" design, idet jeg har mere end en overordnet case, med "multiple units of analysis", idet der inden for hver case også er to subcases (Yin 2011):



Figur 1. Casestudiets design efter Yin 2011 s. 8.

I afhandlingens analysedel tilføjer jeg ud over de to caseniveauer et tredje perspektiv, idet jeg foretager en tværgående analyse af materialet og undersøger nogle *temaer*, som først og fremmest teoretisk inspireret. Her tager jeg sider af det relationelle samspil op, som hidtidig forskning peger på som betydningsfuld, for at undersøge, hvordan det forholder sig i mit materiale. Dette analyseniveau struktureres på tværs af klasser og elever med udgangspunkt i systematikken fra det teoretiske kapitel i to overordnede teoretiske distinktioner: det personlige relationsniveau og det didaktiske relationsniveau. (Se senere om analysestrategi).

Disse tre perspektiver – klassen som case, elever som subcases og tværgående analytiske temaer – udgør tilsammen eksempler på, hvordan relationer mellem lærer og elever kan iagttages og beskrives i en gymnasiepædagogisk kontekst.

Man kunne have valgt også at anlægge en lærer-vinkel og at udvælge lærere som subcases. Det ville have givet en fuldstændig beskrivelse af lærer-elev-relationen; men det er ikke min intention at beskrive relationen *per se*. Det er relationens betydning for elevens motivation og i sidste ende læringsudbytte, og derfor er eleverne i centrum og dem, der bliver undersøgelsens case-enhed. Lærere behandles dermed først og fremmest analytisk som en del af relationens kontekst.

### Den konkrete udvælgelse af klasser som cases

Det næste trin i caseudvælgelsen er at identificere casetyper, som kan maksimere indsigten ud fra overvejelser om, hvad man vil have at vide, og hvor den viden bedst kan findes (Flyvbjerg 2010). Når man vil undersøge gymnasieundervisning, skal man bl.a. overveje, hvilke af de gymnasiale uddannelser, det vil være hensigtsmæssigt at tage udgangspunkt i – hhx, htx, stx eller hf. I mit tilfælde ligger fokus ikke på uddannelsernes profil eller særpræg, og det er ikke skoleformen, der er casen, men klassen. Men valg af skoleform er alligevel et parameter. Det kunne være nærliggende at vælge nogle stx-cases, fordi stx er den allerstørste af de fire. Men det har jeg fravalgt pga. min egen baggrund: Med 15 års erfaring fra stx-systemet er det den gymnasieform, jeg har størst indsigt og dermed indforståethed over for. Det kan naturligvis være en fordel; men jeg kan

have mange blinde pletter og *tro*, at jeg ved, hvad der foregår, og jeg har derfor for validitetens skyld indskudt et element af fremmedhed i min undersøgelse ved at lade undersøgelsen foregå i gymnasiale ungdomsuddannelser, jeg ikke kender så godt.

Den væsentligste grund til, at jeg dernæst valgte hf og htx, har været princippet om maksimal variation (Flyvbjerg 2010). Logikken er, at man udvælger cases, der har størst mulig heterogenitet, dvs. at en række parametre er til stede i både høj og lav grad. Det er især hensigtsmæssigt, når der er tale om få cases, og når man arbejder eksplorativt. Fordelen er, at fælles mønstre, der viser sig på tværs af disse forskelle, bliver af særlig interesse. Hvis man kan finde fællestræk her, hvor vilkårene ellers er så forskellige, er der styrket mulighed for, at resultaterne har bred gyldighed.

Den variation, der eksisterer mellem en hf- og en htx-klasse, drejer sig om følgende parametre<sup>1</sup>: På htx er der mange drenge; på hf er det mere ligeligt fordelt. På hf er der en stor kulturel og social spredning; på htx er den mindre. På hf er der mange udeboende elever; på htx er der færre udeboende. Disse to forskelle er generelle, og dertil kommer, at mine to cases er forskellige med hensyn til geografi, idet den ene ligger i en stor by midt i et såkaldt ghettoområde, mens den anden ligger i en provinsby i den anden ende af landet og rekrutterer mange elever fra landområdet.

Men det er ikke min hensigt at gøre disse specifikke forskelle mellem casene til genstand for analyse. Jeg har ikke kønsforskelle og sociokulturelle forhold som selvstændige undersøgelsestemaer og berører dem kun sporadisk. Princippet om maksimal variation er alene brugt for at finde cases, der rummer store forskelle for at kunne undersøge, om der på trods af dem kan findes mere generelle mønstre ved at undersøge relationer på tværs af forskellige kontekster.

I min caseudvælgelse har klassetrin endvidere været en faktor: Jeg har valgt 1.g-klasser, hvor relationerne mellem lærer og elever for alvor er på spil, idet forskellige elever fra forskellige grundskoler bringes sammen i en klasse og mødes af gymnasielærere, der har som opgave at socialisere dem til den nye rolle som gymnasieelev. En vigtig del heraf er at etablere spilleregler for samvær og arbejde og dermed også relationerne i klassen. Endvidere gør valget af klasser på første årgang det muligt at komme tilbage til de samme personer året efter og følge deres udvikling (da hf jo er toårigt).

Første trin i den konkrete udvælgelse var valg af skoler. Jeg deltog på det tidspunkt i periferien af et andet forskningsprojekt<sup>2</sup>, og jeg brugte denne ramme til at kontakte en htx-skole og en hf-skole blandt deltagerne. Kriterierne var, at jeg ikke på forhånd havde noget særligt personligt kendskab til skolerne, og at de repræsenterede en geografisk spredning

Andet trin i udvælgelsen var valg af klasser, og det har jeg ikke selv kunnet afgøre. Jeg har holdt indledende møder med ledelsen på de to skoler, og der har været enighed om, at det ville være hensigtsmæssigt for både skolerne og min undersøgelse, at det blev klasser, som skolen anså for

---

<sup>1</sup> Se fx Ulriksen et al 2009, <http://uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2012/Dec/121211-Naesten-alle-piger-faar-en-ungdomsuddannelse>

<sup>2</sup> <http://uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Gymnasiale-uddannelser/1-fokus-paa-omraadet-gymnasiale-uddannelser/It-anvendelse-i-de-gymnasiale-uddannelser>

problematiske eller udfordrende for at få gode laboratorier med meget på spil. Efter møderne har ledelserne i samarbejde med lærerne udpeget de to klasser. Denne procedure har betydet, at jeg har været afhængig af skoleledelsernes vurderinger. Men omvendt ville jeg ikke selv have haft forudsætninger for at foretage kvalificerede valg af klasser.

Kriteriet om at få klasser med problemer har ikke betydet, at de to cases er ekstreme med hensyn til frafald. Der er, som det vil fremgå, store procentdele, som går ud: hf 34 % og htx 22 %. Men det er lidt lavere end de generelle tal, som er hhv. 39,9 % og 23,4 % (jf. indledningen s. **Fejl! Bogmærke er ikke defineret.**). At en stor del gik ud, mener jeg ikke er et metodisk problem, da frafaldet afspejler normalen. Desuden kunne jeg observere dem alle under første besøg, ingen af mine interviewelever var gået ud, da de blev interviewet anden gang, og de inkluderer samtidig alligevel en frafalden elev, da han gik ud umiddelbart efter andet interview.

Tredje trin er udvælgelsen af interviewdeltagerne. Udpegningen af lærere har jeg ikke haft indflydelse på, men jeg har ønsket, at der indgik både mænd og kvinder. For hf-klassens vedkommende var valg af lærere en konsekvens af valg af klasse, idet det blev klassens lærerteam, som indvilgede i at være med. I htx-klassen er det tre af klassens lærere, som meldte sig til at være med i projektet. Alle lærere har således deltaget frivilligt og med positiv forhåndsinteresse.

Min interviewundersøgelse inkluderer dermed kun lærere, som har lyst til at blive observeret, hvilket kunne give analysen slagside i form af fx særligt reflekterede, selvbevidste eller "stærke" personer, men det mener jeg ikke er tilfældet. For det første er de seks lærere, der har deltaget, meget forskellige, både med hensyn til køn, alder og erfaring. For det andet har jeg derudover observeret klasserne i mange andre lektioner end de seks læreres og set i alt 11 andre lærere. Disse lektioner har bidraget med observationer af undervisning af meget forskellig karakter, som indgår i analysen. For det tredje har eleverne under interviewene refereret til oplevelse med alle deres lærere, uanset om de har deltaget i min undersøgelse. Det har omvendt betydet, at videooptagelser og interview er foregået i en imødekomende og åben atmosfære, som har gjort det muligt at tale om sider af lærergerningen, som er svære for deltagerne, og også mange forhold, som de ikke har talt med nogen om før.

### **Den konkrete udvælgelse af elever som subcases**

Udvælgelsen af de otte elever til interviews gør jeg rede for i afsnittet om *video-stimulated recall*. Heraf blev fire udvalgt til at indgå i undersøgelsen som subcases med en særligt udfoldede beskrivelser, og som nævnt har jeg begrænset antallet af elevcases til fire af de otte for at prioritere dybe beskrivelse frem for mange.

Udvælgelsen af netop disse fire afspejler primært, at de er de bedst beskrevne i datamaterialet. De tager mange forskellige emner og vinkler op som kommentarer til videosekvenserne under interviewene, og jeg dermed får et mangefacetteret indtryk af dem. Samtidig er de elever, som lærerne har fokus på i lærerinterviewene, og dermed har jeg større viden om dem sammenlignet med nogle af de elever, som er mere tilbageholdende under interviewene og/eller nogle, som er lærerne kommenterer i mindre grad. Det kunne give den bias, at jeg dermed beskrev en bestemt type elever – udadvendte og snakkende, men det mener jeg ikke er tilfældet, for de fire udvalgte

elever opleves både af mig og af lærerne som meget forskellige, og flere af dem er netop ikke udadvendte og kommunikerende i timerne.

Et andet kriterium for udvælgelsen af de fire er, at de alle gennemgår en tydelig udvikling fra første til andet år – nogle i motiverende og andre i demotiverende retning. De ser ud til at kunne illustrere forskellige elevtilgange til det motivationsproblem, som de alle i større eller mindre grad giver udtryk for, og de kan således betragtes som paradigmatisk cases (Flyvbjerg 2010), idet de leverer forskellige udgaver af problemstillingen. Der er dog ikke nødvendigvis tale om "prototyper", som er en af betegnelserne, Flyvbjerg bruger om denne type cases, for jeg har ikke dækning for at sige, om netop deres historier udgør prototyper; men de er hensigtsmæssige som subcases, fordi de kan illustrere nogle forskellige tendenser.

Der er således ikke tale om et dækkende og repræsentativt udsnit af elever, men fire eksemplariske studier af relationelle processer, som påvirker elevernes motivation.

### 3.3. Dataindsamling

Med udgangspunkt i valg af cases valgte jeg et forskningsdesign bestående af observation af undervisning, videooptagelse af undervisning og interview med elever og lærere. I min første formulering af forskningsspørgsmål var der stort fokus på udvikling af lærerkompetencer, og det var mit udgangspunkt, at lærerne skulle være undersøgelsens primære fokus. Eleverne skulle jeg lære at kende gennem observation, og derefter skulle jeg interviewe lærerne. Men jeg ændrede designet en del undervejs.

#### Observation af undervisning

Inden det hele gik i gang i efteråret 2010, havde jeg et møde med lærerne om planen, og eleverne fik et brev fra mig om projektets formål og set-up, som lærerne gennemgik med dem. Første trin var, at jeg i hver af de to klasser observerede undervisning i tre omgange:

1. To indledende hele observationsdage. Skemaet inkluderede stort set alle klassens fag og lærere
2. Den efterfølgende uge: Observation af de tre lektioner, der blev videooptaget
3. Året efter observation af henholdsvis fire og fem lektioner i de to klasser i forbindelse med de nye interview.

Jeg har overværet i alt 32 lektioner à 90-100 minutter. Min rolle har været ikke-deltagende, idet jeg har præsenteret mig selv (og lærerne havde på forhånd informeret om planerne), men ellers siddet diskret i baggrunden og taget noter på min bærbare pc.

Når man observerer, kan man lægge mærke til så forskellige områder som fx det fysiske miljø, det sociale miljø, planlagte og uplanlagte aktiviteter, formel og uformel interaktion, sprog, nonverbal kommunikation og det, som ikke sker (Patton 2002). Da jeg begyndte observationerne, havde jeg ikke fastlagte fokuspunkter, men jeg udarbejdede "sensitizing concepts" (ibid.):

Sensitizing concepts provide a basic framework highlighting the importance of certain kinds of events, activities, and behaviors [...] They alert us to ways of organizing observations and making decisions about what to record (ibid. s. 217-218)



Der er tale om åbne temaer, der fungerer som en meget foreløbig forståelsesramme til at organisere observationer. Mine punkter var baseret på en lille pilotundersøgelse, jeg foretog tidligt i forløbet, hvor jeg overværede undervisning i nogle timer på en nærliggende skole og havde samtaler med to lærere. De rudimentære begreber så således ud under den allerførste observation:

1. Giver læreren klare instruktioner?
2. Er der aktivitet i timen?
3. Giver læreren venlige korrektioner?
4. Accept af småsnak og en vis uro?
5. Computer-distraktioner – hvilken betydning har det?
6. Opmærksomhed på lærerens kropssprog
7. Logistik – fysisk organisering, sidde hensigtsmæssigt sammen, fælles fysisk fokus, it-rekvisitter.

I bakspejlet springer det i øjnene, at temaerne er ret normative. De blev da også hurtigt kasseret, for jeg blev voldsomt overrasket over at iagttage elevernes koncentrationsproblemer og de bærbare computers betydning for deres læringsadfærd og for interaktionen med læreren. Et af de vigtigste spørgsmål blev hurtigt "det, der ikke sker", nemlig opmærksomhed, koncentration, elevaktivitet osv., som jeg viser i analysen. Jeg fik også hurtigt et mere "holistisk" fokus på eleverne, dvs. blik for hele deres kropslige og følelsesmæssige tilstand, især træthed og mangel på energi.

Efter de indledende observationer har jeg i nogen grad skiftet fokus for undersøgelsen, idet jeg indså, at eleverne havde for lille en plads i mit design. Jeg blev nødt til at tale med eleverne for at forstå det, der skete, og derfor blev interviewplanen udvidet til at indbefatte elever. Jeg tog ikke den fulde konsekvens og lod eleverne fylde lige så meget som (eller mere end) lærerne, for jeg opdagede først problemet, da jeg var langt inde i første runde af dataindsamling, men fik justeret designet i anden runde, hvor der er lige mange lærer- og elevinterview. Men der er en overvægt af lærerinterview, idet der er fem af dem og tre elevinterview pr. klasse. Designet hælder derfor stadig til lærersiden, hvor jeg muligvis kunne have fået endnu mere ud af elevvinklen ved at have haft flere samtaler med dem og/eller inddraget flere elever. Men min afhandlings afsluttende fokus ligger stadig på *lærernes* relationskompetence, så derfor er det stadig af stor værdi, at jeg har så stort et datamateriale om lærernes oplevelser og refleksioner.

De iagttagelser, man gør sig under observation, og de observationsnoter, der kommer ud af det, er "the most important determinant of later bringing off a qualitative analysis" (Patton 2002 s. 239). Observationsnoterne er indgået i analysen som grundlag for beskrivelserne af de to klasser, og de har leveret konkrete eksempler på undervisningssituationer, elevadfærd og læreradfærd, der indgår i de kontekstualiserede beskrivelser.

### Videoptagelse af undervisning

Undervisning med de tre lærere i hver klasse blev videofilmet i en lektion à 90 minutter i den ene klasse og 100 minutter i den anden. Der blev opstillet et stationært kamera i et hjørne af rummet, og samtidig fulgte en kameramand med et håndholdt kamera læreren, som var udstyret med en mikrofon. Jeg observerede og tog noter imens.

Videooptaget observation har nogle særlige muligheder, som er relevante, når man undersøger menneskelig interaktion, nemlig at fastholde kommunikationens mange forskellige elementer. Video kan på samme tid indfange det auditive og det visuelle, det verbale og det nonverbale og giver således en god forståelse for det indforståede fællesskab mellem parterne i samtalerummet, den opfattelse, de har af hinanden, af situationen og af det, de taler om (Rasmussen 1997). Samtidig er der mulighed for at lave næranalyse af detaljer, som rummer disse mange elementer.

Videobestilling kræver til gengæld en række håndfaste valg, idet man på forhånd skal vælge udstyr, optagesituation og fokus:

Video er et "point of view". Kameraet fokuserer på bestemte ting og lader andre ude af betragtning. Selve opstillingen og betjeningen af kameraet er i sig selv et udtryk for en forhåndstolkning af begivenhederne (Alrø og Kristiansen 1997 s. 64).

Man må gøre sig klart, hvad det er, man ønsker at få ud af optagelserne, og det betyder, at man skal præcisere sit interessefelt og sine formodninger om, hvor det interessante ligger. Planen var, at det håndholdte kamera skulle følge lærerne, mens det stationære stod i hjørnet og gav supplerende billeder. Men allerede efter den første optagelse viste det sig, at meget af det interessante ikke foregik omkring lærerens person, men nede blandt eleverne, og at der foregik spændende udvekslinger i klasselokalet i frikvartererne, både mellem lærer og elever og eleverne imellem. Jeg reviderede derfor instruksien til kameramanden om i højere grad at rette kameraet mod eleverne i timerne ved dels at panorere, dels at stoppe ved enkelte elever og at filme så meget som muligt i frikvartererne. Dette afspejler meget konkret drejningen af mit projekt frem mod større fokus på eleverne.

Tilstedeværelsen af et kamera påvirker naturligvis den situation, man filmer, ligesom også observation gør. Jeg havde forsøgt at minimere effekten ved på forhånd at informere lærere og elever så godt som muligt om projektet, så de i det mindste ikke skulle føle sig mystificerede over, hvad det skulle bruges til. Dertil kom, at deltagerne havde stiftet bekendtskab med min person og med min observatørrolle i mine forudgående observationer. Men kameraet var naturligvis et kraftfuldt nyt element, som har påvirket situation. En lærer bemærkede fx, at et par elever, som sad tæt på det stationære kamera, var mere stille, end de plejede; men det virkede generelt, som om eleverne hurtigt glemte kameraerne. Det var i hvert fald tydeligt, at de ikke opfattede dem som en hæmmende overvågning, som de skulle skjule noget for. Elevernes "forbudte" brug af Facebook på de bærbare computere foregik fx tilsyneladende helt uanfægtet af, at det blev filmet.

Lærerne var naturligvis også påvirkede af kameraets tilstedeværelse, men i varierende grad. Især en lærer fortalte under fokusgruppeinterviewet, at hun havde været meget nervøs, og at hun måske havde givet timen et ekstra teoretisk indhold af nervøsitet over, om hun slog til rent fagligt.

Den optagne virkelighed kan således være anderledes end den plejer, men det er dog en virkelighed, og det interessante er, hvilket udfaldsrum den "forstyrrede" virkelighed får. I det nævnte eksempel er det interessant, at læreren vælger at opprioritere tungt fagligt stof på bekostning af pædagogiske hensyn, når hun skal *præstere*, for hun kunne jo have valgt helt anderledes. Det er altså nødvendigt og interessant at iagttage, hvordan deltagere ser ud til at reagere på

videoptagelsen. Men grundlæggende er det, vi ser, stadig virkelighed, og det, som deltagerne "finder på", er ikke langt fra deres sædvanlige mønstre:

Det er ikke muligt at få rene, ubesmittede situationer i "kassen". Andres og egne undersøgelser tyder imidlertid heller ikke på, at tilstedeværelsen af observatør og videokamera ændres radikalt på eksisterende interaktionsmønstre, der er indlært over lang tid – socialt og personligt (Alrø og Kristiansen 1997 s.78).

Min oprindelige plan var at analysere videoptagelserne særskilt ved at se optagelserne fra de to kamerapositioner igennem og lave næranalyser af scener, som jeg fra observationen havde vurderet som særligt interessante. Videobillederne kunne supplere med detaljer, jeg ikke havde kunnet se. Men jeg besluttede ikke at bruge dem på denne måde, for jeg havde en meget stor datamængde i mine interviews, og der var så meget stof i selve interviewene, at det ikke var nødvendigt med flere datakilder. Desuden viste det sig, at videoptagelserne var meget betydningsfulde alene i kraft af deres rolle som grundlag for *video-stimulated recall* metoden (se senere).

### Interview

Interviewet giver en særlig mulighed for at få indblik i, hvordan deltagerne selv oplever og forstår verden. Steinar Kvale beskriver bl.a. interviewets muligheder som "indhentning af kvalitative beskrivelser af interviewpersonens livsverden med henblik på fortolkning af dens betydning" og som "privilegeret adgang til personens livsverden" (Kvale 2004 s. 129 og 130). Nøgleordet her er *livsverden*, dvs. interviewpersonens umiddelbare hverdagsvirkelighed. Det fænomenologiske interview lægger vægt på interviewpersonens ufortolkede oplevelser og bestræber sig på at holde sig på det konkrete, anskuelige spørgsmålsniveau.

Jeg er inspireret af Kvales og fænomenologiens tilgang til interview og måde at spørge på og lavede interviewguides (se bilag s. **Fejl! Bogmærke er ikke defineret.**) med vægt på det konkrete niveau. Men denne interviewkonception er ikke tilstrækkelig i mit tilfælde, da jeg også er interesseret i lærernes og elevernes refleksioner og fortolkninger af det, der sker i undervisningen. Jeg har derfor blandet det beskrivende og det ræsonnerende niveau og både bedt interviewdeltagerne om at fortælle, hvad der foregår i undervisningen, og hvordan de selv oplever og vurderer det. Dermed har jeg også fået adgang til nogle af deltagerens mere generelle forestillinger, bl.a. om motivation.

### Video-stimulated recall

Interviewene er foregået ved, at jeg umiddelbart efter en videoptaget lektion har interviewet den pågældende lærer i 1½ time om den foregående undervisning. De blev gennemført efter en fremgangsmåde inspireret af *video-stimulated recall* (Rowe 2009, Calderhead 1981): Umiddelbart efter en videoptaget lektion blev videofilen lagt ind på en bærbar pc. Derefter interviewede jeg den pågældende lærer om den foregående undervisning med udgangspunkt i videoen, som vi så sammen. Læreren udpegede de scener, som han/hun syntes, vi skulle se, og kommenterede, hvad der skete i situationen, hvad han/hun tænkte osv. Derudfra udviklede samtalen sig og omhandlede mere generelle oplevelser og temaer om undervisningen.

Som en del af interviewet bad jeg læreren om at udvælge to-tre scener, som de mente, det kunne være interessant for mig at høre elevernes kommentarer til i de senere elevinterview. Lærerne bestemte selv kriterierne, som fx var, at de selv var i tvivl om, hvorfor eleverne reagerer de på en bestemt måde i en situation, eller at de syntes, det kunne være interessant at høre elevernes opfattelse af en pædagogisk situation. Disse scener blev klippet sammen til ca. 20 minutters video med i alt fem-ni scener fra lærernes undervisning.

De sammenklippede videoer blev udgangspunkt for elevinterviewene, idet eleverne løbende kommenterede det, vi så på skærmen. Jeg havde forberedt en skriftlig interviewguide, men den blev ikke strukturerende for samtalen, for videoerne og deres sekvenser blev mere styrende for interviewet end de skriftlige spørgsmål. Desuden kom der fra eleverne kommentarer, som gik i mange andre retninger end det, jeg havde forberedt, så det semistrukturerede udgangspunkt blev i realiteten næsten ustruktureret, fordi forløbet på denne måde var meget bestemt af informanterne. Nedenfor er en oversigt over indholdet i de to videoer.

### Den sammenklippede video fra hf-klassen

Minutter	Lærer	Undervisningssekvens
00-05	Ellen 1	Timestart Lærer begynder repetition fra sidst Afbryder for at få elever til at rydde borde og finde bøger frem Lærer genoptager repetition
05-09	Ellen 2	Midt i lektion Kort gruppediskussion af spørgsmål Efterfølgende klassesdiskussion
09-13	Frans	Midt i lektion Igangsætning af ny opgave Elever arbejder i CL-grupper Lærer går rundt og hjælper
13-18	Gitte 1	Timestart Lærer rigger computer til Fraværsregistrering Instruktion til næste time og næste aflevering Start på ny opgave
18-22	Gitte 2	Midt i lektion Instruktion til ny opgave Pararbejde Lærer går rundt og hjælper

### Den sammenklippede video fra htx-klassen

Minutter	Lærer	Indhold i undervisningssekvens
00-02	Lise 1	Sekvensskift Lærer beder elever lukke computer og rykke sammen omkring et stort bord i midten
02-05	Lise 2	Elevoplæg Andre elever lytter koncentreret
05-08	Lise 3	Udlevering af eksamensspørgsmål

		Lærer forklarer opgaven til hver enkelt, en ad gangen De andre småsnakker om opgaverne
08-10	Mette 1	En timestart Lærer vil starte gennemgang af lektie Opdager at meget få har lavet opgaven Ændrer plan, giver tid til at løse opgaven nu
10-13	Mette 2	To elever ved tavlen De andre elever skal lytte Forskellig grad af koncentration
13-16	Mette 3	Elever løser opgaver i smågrupper Lærer går rundt og hjælper
16-18	Niels 1	Lærer laver tavlegennemgang "Harpunering" af uforberedt elev
18-22	Niels 2	Individuel opgaveregning Meget stille Lærer går rundt og hjælper
22-24	Niels 4	Opbrud i klassen: En gruppe er på vej udenfor for at lave opmålinger Imens opdager læreren, at en elev spiller computerspil Læreren skælder ud, lukker computeren og giver eleven papir og blyant.

Eleverne blev udvalgt med de interviewede lærere som "gatekeepere". De blev bedt om at udpege 4-6 elever, som for dem repræsenterede forskellig elevadfærd og forskellige tilgange til undervisningen, og lærerne bestemte selv kriterierne. Resultatet blev, at jeg med udgangspunkt i lærernes pulje af forslag for hver klasse udvalgte fire elever, som så ud til at være indbyrdes ret forskellige. De blev koblet to og to med henblik på størst spredning. Alle på nær en fra den oprindelige liste sagde ja til at være med og blev interviewet den følgende dag.

I forhold til, at jeg fx selv havde udvalgt eleverne, var det en fordel, at tre andre bidrog til udvælgelsen. Men den vigtigste fordel var, at jeg ved at høre lærerne overveje mulige kandidater og gennemgå og karakterisere dem også fik værdifuld information om deres forståelse og kategoriseringer af eleverne. En ulempe kunne være, at lærernes udvælgelse ville afspejle præferencer for særlige elever, som ville kunne bekræfte lærernes opfattelse af undervisningen. Men for det første var det slet ikke min oplevelse, at lærerne på den måde var interesseret i "pæne" elevudsagn. For det andet mixede jeg tre læreres forslag med mit eget kendskab til eleverne fra mange timers observation og fik på den måde en sammensætning, som er så bred, som den nu kan være med kun fire ud af 25-27 elever.

Jeg valgte at interviewe eleverne to og to for at skabe en tryk ramme, som de ville sige ja til at deltage i, fordi der ikke var fokus på den enkelte elev. At sidde alene med en forsker og en lydoptager kunne forekomme at være en ubehagelig situation, mens det at være to tog lidt af presset af. En meget genert dreng var svær at få til at sige noget, men han var god at have med netop pga. dette karaktertræk, som gælder en del drenge i hans klasse. Men bortset fra ham gav eleverne udtryk for, at det var sjovt, og snakkede løs. Det var tydeligt, at de havde meget på hjerte, og min oplevelse af, hvor seriøst de tog opgaven, hvor reflekterede de er, og hvor stor frustration de gav udtryk for, gav mig i sig selv den vigtige viden, at eleverne skal høres meget mere i den pædagogiske diskussion.

Video-stimulated recall giver i høj grad mulighed for en konkret, detaljeret og kontekstualiseret tilgang. Den praktiseres af nogle (fx Balslev m.fl. 2010) på en radikal måde, ved at interviewpersonen kun må tale om sine oplevelser i situationen og skal blive ved med at holde sin tale i gang, så han/hun ikke "falder i" og begynder at reflektere. Jeg har brugt metoden lidt anderledes, inspireret af Rowe (2009) fordi video-stimulated recall giver en enestående mulighed for *både* at få umiddelbare oplevelse og refleksion:

The post-lesson video-stimulated recall session gives the participants "an opportunity to review events in which they have participated from an *outsider's perspective* but with an *insider's insight* into the motivations and intentions" (Rowe 2009) (mine fremhævninger).

Fordelen ved metoden er således, at interviewpersonerne iagttager og genoplever undervisningen og fortæller om deres egne oplevelser, og at de samtidig kan reflektere og fortolke det, der er sket. Derved kombineres perspektivet indefra og udefra. Den anden fordel er, at man sikrer, at det objekt, vi taler om, er det samme. De elev- og lærerkommentarer, der indgår i min analyse, beskæftiger sig således med de samme konkrete scener, hvilket styrker analysens triangulering (se senere).

Det virkede som om, det var motiverende for samtalen, at personerne så sig selv på skærmen i interaktion. Det, at de var med til at styre interviewet selv med deres valg, oplevede jeg også som motiverende, samtidig med at der for mig lå mange informationer i de valg, de traf.

### Fokusgruppeinterview

Nogle uger efter de individuelle interviews foretog jeg for hver case et fokusgruppeinterview med de tre lærere, og året efter et nyt med lærerne og et med eleverne. Første gang var fokuseret omkring temaer, som de individuelle interview gav anledning til at få uddybet. Anden gang blev det endnu mere fokuseret og indeholdt endvidere et lille narrativt element (se senere).

Bente Halkier definerer fokusgruppeinterview som "en forskningsmetode, hvor data produceres via gruppeinteraktion omkring et emne, som forskeren har bestemt" (Halkier 2008 s. 9). Fokusgruppeinterviewets styrke er den interaktion og dynamik, der foregår *mellem* deltagerne, og som kan få andre betydninger frem end i det individuelle interview, bl.a. fordi deltagerne spørger ind til hinandens udtalelser og kommenterer hinandens erfaringer og forståelser ud fra en kontekstuel forforståelse, man ikke har som forsker (Halkier 2008, 2010, Andersen & Bloksgaard 2010).

Samtidig er moderatoren her ikke interviewer, men en facilitator, der sørger for at sætte gruppen i gang (Halkier 2010). Man kan diskutere, om der i min undersøgelse er tale om egentlige fokusgruppeinterview eller om interview med flere deltagere, fordi jeg undervejs ikke kun var facilitator i baggrunden, men løbende stillede igangsættende spørgsmål med henvisning til den gennemførte undervisning. Men disse interview tilføjede de individuelle interviews den dimension, at deltagerne udfordrede og supplerede hinandens erfaringer og synspunkter og dermed sandsynligvis bragte andet og mere frem, end de hver for sig kunne.

I de individuelle interviews med *lærerne* fik jeg adgang til den enkeltes forståelse af undervisningen, sin egen praksis og af eleverne. I fokusgruppeinterviewene diskuterede lærerne indbyrdes, hjalp hinanden med at finde svar, eller var uenige. Vi kunne således hæve vi os op på et

lidt højere abstraktionsniveau og få udsagn om det, som er fælles, men det gav også mulighed for at få belyst konkrete forhold fra mange sider, fx enkeltelever.

Man kunne have forestillet sig en forskel på det individuelle og det kollektive meningsunivers, idet der kunne være et skisma mellem på den ene side enkeltlærernes oplevelser, som udspringer af den ret individualiserede lærergerning, og på anden side de kollektive, diskursive forestillinger om elever og om undervisning. Men det var ikke tilfældet. Jeg oplevede ikke, at de holdninger og fortolkninger, der kom frem i de to kontekster, var væsensforskellige, men fokusgruppen gav nuanceringer og en kompleksitet, som ikke forekommer i de individuelle interview. Omvendt gav det individuelle interview mulighed for at komme helt i dybden med den enkelte lærers oplevelser, så de to former har suppleret hinanden efter hensigten.

For *elevernes* vedkommende var forskellen mellem de to interviewformer ikke stor, idet vi gik fra to personer til fire i den ene klasse og fra to til tre i den anden (idet en elev var fraværende til det sidste interview). Men alligevel var gevinsten, at der kom flere nuancer og synspunkter frem. Da jeg fx stillede spørgsmålet om skoletræthed, kom der mange erfaringer og vinkler på bordet.

### **”Betydningsfulde situationer”**

Til fokusgruppeinterviewene gav jeg deltagerne en opgave – de ”betydningsfulde situationer”: Jeg bad eleverne og lærerne om på forhånd at forberede to små fortællinger om en situation, der havde været betydningsfuld, for eleverne med en lærer og for lærerne med en elev. De måtte selv afgøre, hvad der var ”betydningsfuldt”, og historierne måtte være negative eller positive. Jeg valgte at lægge opgaven ind i interviewet for at tilføje et struktureret narrativt element. Det egner sig godt til at formidle erfaringer med relationer, idet fortællingens form, som alle er fortrolige med, kan fremstille de mange situationelle aspekter, der skal med for at forstå en relationel interaktion à la ”Vi sad og lavede en opgave, og så kom hun og sagde ...” (Czarniawska 2010).

Blandt eleverne havde kun én faktisk forberedt to, og ingen af dem havde skrevet den ned, men de havde alle forberedt en beretning, som de fortalte om med følelsesmæssigt engagement, og opgaven var et nyttigt greb, fordi elevfortællingerne genererede vigtig viden: For det første fortalte selve udvælgelsen af situationer noget om, hvad elever forstår som betydningsfuldt. Jeg kan jo ikke vide, hvad de har fravalgt. Men det var tankevækkende, at de uafhængigt af hinanden havde valgt situationer med klare fællesstræk. For det andet var de mættede af information om deres oplevelse af lærerne. Jeg har af den grund valgt at give situationerne en fremtrædende plads og at bringe alle interviewelevernes historier, så man samlet kan se, hvad de har valgt som betydningsfuldt.

Lærerhistorierne fungerede derimod ikke som selvstændige narrativer. Dels havde flere af lærerne ikke forberedt nogen. Jeg tror, de var mere fokuserede på, at de igen skulle observeres og filmes og gav udtryk for, at de havde travlt. Dels kom de historier, der var, i stedet til at indgå i den løbende samtale som eksempler, og de fik dermed ikke så prægnant en karakter som elevernes.

### **Transskription af interviews**

Alle 16 interviews blev optaget på en mp3-optager og er blevet transskriberet af medhjælpere, som er blevet instrueret på samme måde. Jeg har valgt et transskriptionsprincip, der ikke er så

detaljeret, som det, man bruger til fx konversationsanalyse (Steensig 2010), hvor også alle lydige detaljer er betydningsfulde. Vægten ligger i mine analyse på *mening*, men det er også betydningsfuldt, hvordan tingene bliver sagt - om der er tøven, usikkerhed, vredt eller glad udtryk fx. Jeg har derfor valgt at få alle ord og udsagn med, også selvrettelser, gentagelser osv., ligesom latter og lydstyrke er markeret: Ord sagt med eftertryk er skrevet med VERSALER. Latter er markeret HA HA, mens mindre grin er markeret som he he.

I den senere brug af citater i analysen har jeg tilstræbt et læservenligt udtryk, der ikke er for skæmmet af talesprogets usammenhængende karakter. Derfor er en del af teksten rensset for fx selvrettelser og pausemarkører – øh, altså, jamen – med mindre de har været betydningsbærende, fx i et par tilfælde, hvor interviewpersonen leder meget efter ordene og tydeligvis er meget i tvivl. Alle navne er anonymiseret, og andre kendetæk (fx læreres fag) er sløret. [...] markerer, at en tekstpassage er udeladt i citatet.

### Gentagelse af observation og interview

Det var min oprindelige plan at lave to fulde iterationer af det metodiske design: to dages observation, videooptagelse af tre lektioner, interview med tre lærere og to gange to elever plus fokusgruppeinterview med lærere. Formålet med gentagelsen skulle være at tilføje undersøgelsen det udviklingsperspektiv, som fremkommer ved at vende tilbage et år efter og se, hvad der var sket. Jeg indså efter første omgang af dataindsamling, at jeg havde så meget materiale, at det dels ville være svært at håndtere mere, dels at jeg havde nok til at besvare mine forskningsspørgsmål. Jeg skar derfor ned på designet og foretog en begrænset anden runde bestående af observation af lektioner med de deltagende lærere og fokusgruppeinterview med lærerne og med eleverne. Jeg var ikke helt afklaret vedrørende brugen af video, så jeg fik for en sikkerheds skyld videooptaget de nye lektioner; men de er ikke sidenhen blevet brugt.

Det er ikke min vurdering, at undersøgelsen er blevet forringet af, at jeg reducerede designet. Mit projekt er ikke en longitudinel undersøgelse forstået som en gentagen undersøgelse af sammenhængen mellem udvalgte variable over tid, for jeg har ingen målepunkter, jeg kan sammenligne mellem de to omgange (de Vaus 2001). Men det at vende tilbage har alligevel muliggjort et udviklingsperspektiv, idet jeg har kunnet iagttage elevernes adfærd sammenlignet med året før, og jeg har kunnet stille både lærere og elever følgende spørgsmål (se interviewguide i bilag):

1. Hvordan synes du klassen har udviklet sig siden starten af 1.hf/1.htx med hensyn til elevernes motivation for skolearbejdet, evne til at koncentrere sig i timerne og klasserumskulturen i klassen?
2. Hvordan har forholdet mellem eleverne og lærerne udviklet sig?

Jeg havde, som det vil fremgå af analysen, fx en forventning om, at de i 2.hf/2.htx ville have lært nogle bedre læringsstrategier og blevet bedre til at koncentrere sig. Men det var det modsatte billede, jeg så, og det var en betydningsfuld oplevelse. Man kan indvende, at jeg ikke med få lektioners observation kan afgøre, hvad der er sket, og om de timer, jeg så, var typiske. Men mine iagttagelser blev i høj grad udgangspunkt for interviewene, hvor bl.a. *skoletræthed* blev et stort



tema, som blev udfoldet og belyst af både lærere og elever. Den dimension kunne jeg ikke have fået øje på, hvis jeg ikke var kommet igen.

Jeg bringer her for overblikkets skyld en oversigt over det samlede undersøgelsesdesign, som det kom til at se ud. Se flere detaljer i bilaget om datamateriale (s.**Fejl! Bogmærke er ikke defineret.**)

### Gennemført undersøgelse for hver klasse

Første år	
1.	Observationer af undervisning
2.	Videoptagelse af tre lektioner
3.	Enkeltinterview med de tre videoptagede lærere
4.	Interview med to x to elever
5.	Fælles interview med de tre lærere
Andet år	
6.	Observationer af undervisning
7.	Fællesinterview med de tre lærere
8.	Fællesinterview med de fire elever

## 3.4. Analysen

### Analysestrategier

Casestudiet kan i sin logik principielt have enten en teoritestende eller en teoribyggende tilgang:

The difference between the theory testing and the theory building approaches is that in the former we *begin* with a set of quite specific propositions and then see if these work in the real world situations. In the theory building model we begin with only a question and perhaps a basis proposition, look at real cases and *end* up with a more specific theory or set of propositions *as a result* of examining actual cases (de Vaus 2001 s. 223)

Til det teoritestende casestudie knytter sig en deduktiv strategi, idet man tager sit udgangspunkt i teori eller "modeller af virkeligheden" (Watt Boelsen 2010) og afprøver, om de kan bekræftes i de empiriske data. Til det teoribyggende studie knytter sig den omvendte, induktive strategi, hvor man "træder ind i feltet uden at have alt for mange forudindfattede ideer at teste, men snarere vil lade den empiriske verden afgøre, hvilke spørgsmål der er værd at søge besvaret" (Brinkmann 2013 s. 72). Den induktive tilgang er renest repræsenteret af Grounded Theory (Charmaz 2006, Watt Boelsen 2010).

Men mange forskningsprocesser er i praksis ikke så "rene", at der er tale om et enten-eller, og litteraturen beskriver da også blandingsformer, fx i form af "analytisk induktion", hvor man tager udgangspunkt i data, men løbende arbejder deduktivt og leder efter bestemte forhold (Watt Boelsen 2010). Denne tilgang kan have karakter af abduction, en mellemform mellem induktion og deduktion, hvor man arbejder med midlertidige hypoteser baseret på elementer af kvalificeret gætteri og afprøvning, som kan betragtes som det "kreative moment i fortolkningsprocessen" (Brinkmann 2013 s. 74).

Min undersøgelse er ikke teoritestende, men teoribyggende, idet de centrale begreber ikke var præcist formuleret fra projektets start, men skulle vokse ud af forskningsprocessen som et resultat i sig selv. Men i løbet af processen kom der et teoretisk element, som blev betydningsfuldt for strategien, idet jeg under mit studieophold i New Zealand stiftede bekendtskab med forskning, der inviterede til at strukturere analysen teoretisk, og i løbet af processen har den analytiske tilgang skiftet mellem de to positioner. Analysestrategien blev således en hybrid- strategi, præget af en zig-zag-bevægelse mellem datastyret-induktiv og teoristyreret-deduktiv analyse (Fereday & Muir-Cochrane 2006).

### **Analyseprocedure**

Beskrivelse og analyse af relationen i klassen og fra elevperspektiv, dvs. de to caseniveauer, har været de mest enkle med hensyn til analyseprocedure sammenlignet med den tværgående tematiske analyse. Analysen af klassen og elever som case har fortrinsvis været induktivt baseret og er foregået på casens betingelser. Den tværgående tematiske analyse har fortrinsvis været deduktivt baseret, idet den er foregået på tværs af cases og har splittet data op i dele, der er teoretisk begrundede. Men fælles for de tre perspektiver er, at analysen af dem er *startet* i en åben kodeproces.

### **Den åbne, induktive kodeproces**

Kodning betyder, at man til et stykke tekst, fx transskriberet interview, knytter nøgleord og temaer, der refererer til indholdet af tekststykket (Leth Jakobsen & Sommer Harrits 2010). Til kodeprocessen har jeg brugt softwareprogrammet NVivo. Det giver mulighed for at håndtere store datamængder af forskellig type: videoptagelser, transskriptioner, observationsnoter, stillfotos osv., som alle kan integreres og organiseres overskueligt i programmet. NVivo giver først og fremmest muligheder for analytisk systematik, idet man kan stille komplekse spørgsmål til sine data (Lewins & Silver 2007). De kodelister, som jeg brugte til NVivo-kodning, og som jeg løbende reviderede, kan illustrere analyseprocessen, idet koderne afspejler de kategorier, jeg på et givent tidspunkt har anvendt, og som ændrede sig i mange omgange (Leth Jakobsen & Sommer Harrits 2010).

En åben kodefase betyder, at man genererer koder ud fra datamaterialet i stedet for at benytte koder, der afspejler teoretiske kategorier. Man lader således til at begynde med "data tale" (ibid., Charmaz 2006). Den første kodning, som jeg foretog på første interviewrundes materiale, var en sådan proces, hvor jeg navngav alt, hvad jeg syntes havde betydning og interesse. Det resulterede i en meget lang usorteret liste, hvoraf billedet her er et lille udsnit:

### Free Nodes

Name	Sources	References
Anerkendelse	1	2
At få hjælp af læreren	2	5
At have fat i eleverne	1	1
At hjælpe andre elever	1	1
Computer	5	11
Computer afhængighed	2	3
Computer begrænsninger	2	2
Cooperative learning	5	15
Den gode lærer	2	2
Drenge	1	1
Dårlig stemning	1	2
Elevaktiverende arbejdsformer	3	6
Elevbaggrunde	2	8
Elevdeltagelse	2	4
Energi	1	1
Faglig feedback	1	1
Faglig udfordring	1	4
Forståelse af instruktion	3	8
Forvirring	1	2
Frafald	2	2
God stemning	3	8
Kedsomhed	2	3
Klasserumskultur	3	5
Kollektive beskeder	1	1
Koncentration	4	20
Kropelig bevægelse	1	3
Lektier	2	3

Figur 2. Første åbne kodning

Efter denne fase begyndte jeg at se mønstre i den lange liste. Som man kan se ovenfor, er der i fase 1 fx mange kodninger (*references*) på ord som "computer" og på "koncentration". Nogle af de hyppigt brugte koder blev i fase 2 til overskrifter, som andre koder blev sat ind under. Denne proces var stadig uden brug af en bestemt teori eller hypotese.

### Tree Nodes

Name	References
Arbejdsformer	0
Cooperative læring	15
Elevaktiverende arbejdsformer	8
Elevdeltagelse	5
Lektier	6
Læreren snakker	5
Lærernes didaktiske overvejelser	14
Skift - sekvenser	2
Den gode lærer	0
Den dårlige lærer	2
Den gode lærer	6
Elevgruppens sammensætning	0
Drønge	3
Elevbaggrunde	8
Tekulturelle elever	2
Fagligt input	0
Faglig feedback	2
Faglig udfordring	6
Forståelse af instruktion	9
Kollektive beskæder	1
Klasseledelse	0
Ansvar for undervisningen	7
Fokus i undervisningen	0
Lærers tjek af forståelse	8
Pædagogisk logistik	1
Stram styring	2
Withitness	6
Klasserumskultur	0
Frafæld	2
Klasserumskultur	7
Socialisering	3
Koncentration	0
Computer	25
Elev manglende overblik over undervisningen	2
Energi	1
Forstyrrelser	2

Figur 3. Indledende opdeling i kategorier

Anden fase var betydningsfuld til at forstå begyndende mønstre, og de bidrog til at give mig et detaljeret indblik i mine data. Men resultatet var ikke håndterbart i praksis. Jeg havde alt for mange koder (ovenstående billede er kun den første af tre A4-sider), og jeg valgte derfor at slette alle koder og begynde forfra med en mere enkel og overordnet struktur, som var en abstraktion af den foregående.

Tree Nodes			
Name	Sources	References	
1. Elevers læringsadfærd	11	36	
2. Elevers læringsstrategier	16	84	
3. Elevgruppens sammensætning	10	28	
4. Klasserumskultur	13	25	
5. Læreres klasseledelse	16	43	
6. Undervisningsformer og læringsaktiviteter	15	50	
7. Det relationelle forhold mellem lærer og elever	16	91	
8. Skolekultur og pædagogiske udviklingsmuligheder	9	31	

Figur 4. Forenkling og yderligere kategorisering

De nye kategorier afspejlede en forståelse, som var ved at vokse frem, og som opererede med fire dimensioner: elevadfærd, læreradfærd, klassekultur og skolekultur. Det var længe min mest overordnede begrebsfigur. I litteraturen undersøgte jeg, om der var oplagte kategorier, jeg havde overset. Det fandt jeg ikke, men jeg brugte litteraturen til at formulere nogle definitioner af kategorierne. Jeg foretog derefter en ny kodning af alle interviews med de nye forenkledte otte hovedkoder. Denne åbne kodeproces gav samlet set struktur til en *grounded* forståelse for analyseenhederne – klassen og eleverne – på basis af materialets konkrete iagttagelser og udsagn, der er genereret i disse særlige kontekster.

### Den lukkede, deduktive kodeproces

For den tværgående tematiske analyse har en anden analyseprocedure været involveret. I foråret 2012 var jeg på studieophold i New Zealand, og det væsentligste udbytte derfra var kendskabet til international forskning, som ikke var kendt og anvendt i Danmark på daværende tidspunkt, og det viste sig at være meget relevant. På dette tidspunkt var min dataindsamling færdiggjort og analysen påbegyndt. Men teorien betød, at jeg måtte revidere min måde at tænke undersøgelsen på, og det gjaldt også mine tværgående analysekategorier. Jeg indtog Martin & Dowsons (2009) forståelse af relationerne – opdelingen i et fagligt, et personlig og et pædagogisk relationsniveau (se teori afsnit s. **Fejl! Bogmærke er ikke defineret.**) og brugte dem som nye kategorier og gennemførte en ny lukket teoriinspireret kodning. Således er der sket en integration og reformulering af temaer og kategorier, sådan som litteraturen pointerer, at det ofte sker i praksis (Leth Jakobsen & Sommer Harrits). De endelige koder kom til at se således ud:

### Endelig kodeliste

Kode	Beskrivelse	Kodet i antal interview	Antal konkrete kodninger
<i>Fagligt relationsniveau</i>			
1. "Faglighed med følelser på"	Den relationelle betydning for elever af fagligt stof, der skaber positive følelser og nærhed til læreren	5	7
2. Relevans	Den relationelle betydning for elever af fagligt stof, de kan se en mening med og oplever at kunne bruge fremover	3	3
<i>Personligt relationsniveau</i>			
3. Daglig personlig interaktion	Den relationelle betydning for elever af deres daglige sociale, fysiske og verbale interaktion med læreren i undervisningen	14	45
4. Kendskab til hinanden	Den relationelle betydning for elever af læreres og elevers kendskab til hinanden ud over den snævre undervisningssammenhæng	13	25
5. Reaktionen i svære situationer	Den relationelle betydning for elever af læreres reaktion i situationer, hvor elever har det svært eller kommer for at bede om hjælp	4	7
<i>Pædagogisk relationsniveau</i>			
6. Faglig hjælp	Den relationelle betydning for elever af, at lærere giver hjælp med faglige problemer	12	29
7. Klasseledelse	Den relationelle betydning for elever af lærerens klasseledelsespraksis	16	43
8. Undervisningsformer og læringsaktiviteter	Den relationelle betydning for elever af lærerens valg af undervisningsformer og læringsaktiviteter	15	50

De temaer, som analysekategorierne afspejler, kan ikke isoleres til enkelte dele af materialet, men findes i dem alle. Jeg har derfor valgt at arbejde med alle interviews i denne del af analysen, selvom det repræsenterer en stor datamængde med 16 interviews og ca. 525 siders transskription. Som man kan se i oversigten, er der flest kodninger inden for det personlige og det pædagogiske niveau, og det er derfor dér, fokus kom til at ligge i analyserne.

### *Analyseniveauer*

Foruden kodeprocessen er der et andet niveau i analysetilgangen, der spiller ind, nemlig stadier, man kan gennemgå i sit analysearbejde. Analyse drejer sig bl.a. om at finde måder at få interviewene til at afgive mere information, end der ligger i det, som umiddelbart bliver sagt, og at finde mønstre i dem. Analysearbejdet kan inspireres af trin, som Kvale og Brinkmann beskriver (2009). De opererer med tre niveauer, og det første basale udgangspunkt er informaternes *selvforståelse*, hvor "interviewpersonernes egen opfattelse af, hvad deres udsagn betyder" (ibid. s. 237) skrives frem i kondenseret form, sådan som forskeren har forstået dem. I mit tilfælde var det der, jeg startede, idet jeg lavede en tekst, som forholdt sig temmelig refererende til udsagnene.

Det andet niveau er den *kritiske commonsense-forståelse* som fortolkningskontekst, som ligger ud over deltagernes selvforståelse og "kan være kritisk over for, hvad der bliver sagt, og kan fokusere enten på udsagnets indhold eller på den person, som fremsætter det" (ibid. s. 238). Her forlader analysen deltagernes egne præmisser, men det er stadig med udgangspunkt i commonsense, dvs. ikke baseret på teoretiske fortolkninger. Det betød i min undersøgelse, at jeg gennemskrev analyseteksten og fik sat informanternes udsagn i forhold til hinanden – hvordan elevudsagn og lærerudsagn forholdt sig til hinanden, og hvordan det så ud i den anden case, ligesom jeg sammenholdt dem med mine observationsdata og med min øvrige indsigt i feltet.

På det tredje niveau kommer *teorien* ind, hvor der anlægges en teoretisk ramme til fortolkning af meningen med et udsagn. I min analyse kommer dette niveau for alvor ind i den tværgående tematiske analyse, der er struktureret teoretisk; men også i analysen af de to caseniveauer er der anvendt teoretiske begreber til at karakterisere det, der sker, og det, der bliver sagt.

I praksis har analysearbejdet således været en stadig vekslen mellem forskellige positioner og perspektiver: Data-teori, induktiv-deduktiv, åben-lukket kodning, selvforståelse-common-sense-teori. Betegnelserne lapper ind over hinanden, ligesom trinnene gør i den praktiske proces.

### *Chain of evidence*

Peter Dahler-Larsen (Dahler-Larsen 2002, 2010) opstiller tre regler for analyse og fremstilling af kvalitative data, som skal sikre "chain of evidence", dvs. et klart og gennemskueligt ræsonnement fra data over analyse til konklusion, og sikre "shareability", dvs. "at man kan fremlægge resultaterne på en forståelig måde for sine fagfæller" (Dahler-Larsen 2010 s. 214). Den første regel er *autenticitetsreglen*:

Autenticitetsreglen siger, at sammenfatninger af data skal baseres på data i deres autentiske form. Det betyder, at man skal kunne følge vejen fra datas repræsentation i et display tilbage til dataindsamlingen i for eksempel interviews (ibid. s. 195).

Det indebærer, at man i afrapporteringen skal kunne se data, hvilket er en udfordring med et datamateriale på mange hundrede transskriptionssider. Problemet løses bl.a. ved meningskondensering, som er et metodisk greb, hvorved man efter, at man har dannet sig et indtryk af materialet i sin helhed, reducerer større tekstsegmenter til meningsenheder og fremanalyserer essensen (Tanggaard & Brinkmann 2010 s. 50f).

Meningskondensering kan foretages i displays, som er figurer, modeller og oversigter, der sammenfatter stof og skaber overblik. Der er ikke kun tale om en fremstillingsform, men en analyseteknik, idet man på denne måde sammenstiller data og søger mønstre og sammenhænge (Miles & Huberman 1994, Dahler-Larsen 2010). I min undersøgelse har jeg først kodet hele materialet i NVivo. Dernæst kopierede jeg alle tekstpassager med den samme kode ind i et Word-skema, fx om klasseledelse. Det gav en række filer på 10-35 sider. I kolonnen til højre for den fulde tekst foretog jeg kondenseringer af de enkelte passager, som fyldte meget mindre end originalteksten. Endelig skrev jeg i den tredje kolonne nøgleord, som udtrykker indholdet i begreber, der er mindre datanære og mere abstrakte:

Interviewtekst	Sammenfatninger	Nøgleord
<p><b>Gitte</b> Det er nok – altså jeg har den oplevelse af, at jeg ikke kan give særlig meget slip på den. Og slet ikke her i 7.-8. time, og slet ikke sådan en første hf. Så jeg har meget behov for at hele tiden at styre. Selv om de er ude i grupper og sådan.</p> <p><b>Interviewer</b> Men give slip og styre, hvad betyder det? For du lader dem jo selv snakke. Hvad er det så det andet, det du gør hvad...</p> <p><b>Gitte</b> ...jeg ville aldrig forlade klasselokalet fx. Med mindre det var meget nødvendigt, fordi så ville jeg vide at så ville fokus hurtigt gå væk. Eller jeg ville ikke have tillid til at flertallet ville arbejde videre. Ikke endnu. Det håber jeg at de bliver klar til på et senere tidspunkt.</p> <p><b>Interviewer</b> Så holde dem fast, det betyder at holde dem til ilden?</p> <p><b>Gitte</b> Ja, og have styring med hvad de laver. Og det er måske derfra at jeg føler at jeg ser stram ud i betrækket. Altså jeg er nok ikke særlig afslappet, som jeg ville være i en gymnasieklasse, hvor jeg har lidt større tillid til at de arbejder selv om jeg ikke render rundt og er der hele tiden. Der føler jeg, at der skal jeg være mere om dem hele tiden.</p> <p><b>Interviewer</b> Det er noget du ser nu. Du synes du ser lidt stram ud siger du. Men hvordan er det at være i klassen? Hvordan mærkes det i din krop eller i din måde at gå rundt på? Mærker du den der anspændthed eller er det bagefter?</p> <p><b>Gitte</b> Jeg kan godt mærke at jeg er træt bagefter, mere end at jeg føler "uh hvor render jeg rundt og er anspændt". Det gør jeg ikke. Jeg føler mig ikke anspændt mens jeg er der, men jeg kan se – også når jeg ser filmen nu, at jeg har meget kontrol, at jeg meget gerne vil have kontrol med hvad der sker. Og det kan jeg måske også se på min maske ikke også... altså at jeg nok måske ikke er så afslappet alligevel.</p> <p><b>Interviewer</b> Men du tænker at det ville ikke være hensigtsmæssigt at gøre noget andet?</p> <p><b>Gitte</b> Nej det tror jeg - nej. Og min erfaring fra hf'ere er i det hele taget ikke. Og som sagt så kunne det godt være at de udvikler sig anderledes i senere hen. Men med den 2.-hf jeg havde sidste år ville jeg heller ikke gøre det i 2.-hf. Fordi der er en tendens til at springe over hvor gærdet er lavest. Og det gør man når læreren ikke har fokus på dem. Der må jeg indrømme, at der har jeg nok ikke så højen grad af tillid til deres egen</p>	<p>L kan ikke give slip på eleverne Der er behov for at styre</p> <p>Ville aldrig forlade klasselokalet – så ville fokus forsvinde, flertallet ville ikke arbejde</p> <p>Holde til ilden, have styring</p> <p>L oplever, at hun ser stram ud i betrækket L skal være om E hele tiden</p> <p>L føler sig ikke anspændt i situationen, men kan se nu, at hendes maske ikke er afslappet</p> <p>Hf'erne springer over, hvor gærdet er lavest. Deres arbejdsmoral er ikke høj, men det går, hvis jeg har kontrollen</p>	<p>Behov for styring</p> <p>Behov for overvågning af E arbejde</p> <p>Holde til ilden</p> <p>Stram i betrækket</p> <p>Ikke anspændt, men stram maske</p> <p>Lav arbejdsmoral kræver kontrol</p>

Figur 5. Tekstkondensering

Fra venstre til højre sker der altså en meningskondensering, som betyder, at det store tekstmateriale bliver håndterbart og begrebsliggjort. I udarbejdelse af analysen har jeg brugt en del af nøgleordene til at disponere stoffet, og jeg har udvalgt citater fra disse steder, som har en stor indholdsmæssig tæthed.

Den næste af Dahler-Larsens regler er *inklusionsreglen*, som siger, at alle data i ens datasæt, som falder inden for en given kategori i et display (en skematisk, oversigtlig fremstilling), skal vises i

displayet. Det kan meget vel tænkes, at mange data kun repræsenteres efter datakoncentration via et fælles stikord. Men reglen siger, at ingen data inden for afrapporteringskategorien må udelades i fremstillingen. Reglen sikrer dels, at afvigelser og anomalier opdages, dels at der er dækning for en analytisk konklusion i hele materialet (ibid. s. 196). At inkludere alt betyder ikke at redegøre for alle hjørner af datamaterialer, men ”inden for en given kategori”. Derfor understreger Dahler-Larsen, at det gælder om at eksplicite og afgrænse sine kategorier og søgefelter, hvilket jeg har forsøgt ved at arbejde systematisk med analysekategorierne. Inklusionsreglen skal bl.a. forhindre *exemplifying*, som betyder, at forskeren plukker tilfældige og løsrevne data og udsagn, som underbygger bestemte pointer

Den tredje og sidste regel er *transparensreglen*, som betyder, at ”det skal være gennemskueligt, hvordan displayet er lavet” (ibid. s. 198), og det kræver, at man forklarer sin fremgangsmåde, dvs. fremstillingens logik og tilblivelse.

### 3.5. Validitet og generalisering

I de foregående sider har jeg fremlagt, hvad jeg har gjort, og begrundet de metodevalg, jeg har truffet. I de følgende sider vil jeg diskutere analysens metodiske kvalitet, dvs. dens *validitet* – om undersøgelsens resultater er konsistente, troværdige og genkendelige, og dens *generaliserbarhed* – i hvilken grad resultaterne er overførbare.

#### Håndværksmæssig validitet

Kvale og Brinkmann (2009) opererer med tre former for validitet: den håndværksmæssige, den kommunikative og den pragmatiske. Den håndværksmæssige validitet handler om, at forskeren skal sørge for, at vejen gennem forskningsprocessen kan gennemskues, og at grundantagelser og fremgangsmåder fremgår tydeligt. Den afspejles i beskrivelsen af de trin og overvejelser, der er foretaget i det foregående.

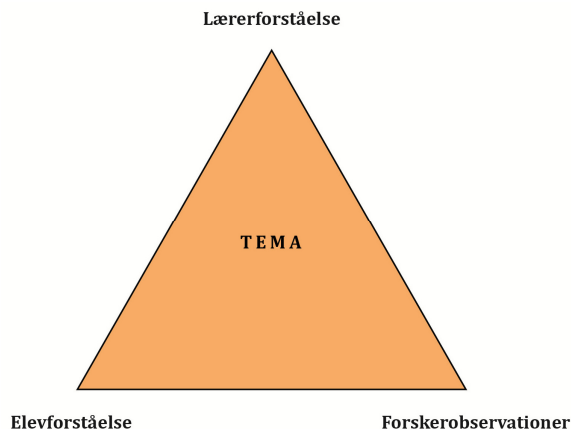
Jeg vil derudover fremhæve et par forhold, som styrker den håndværksmæssige validitet. Undersøgelsens vigtigste metodiske greb er *triangulering* (Yin 2011, Patton 2002). Data er genereret fra flere slags kilder: observationsnoter, videooptagelser, individuelle interviews og fokusgruppe-interviews, og tilgængenes forskellige karakter supplerer hinanden:

By using a combination of observations, interviewing, and document analysis, the field worker is able to use different data sources to validate and cross-check findings. Each type and source has strengths and weaknesses. Using a combination of data types increases validity as the strengths of one approach can compensate for the weaknesses of another approach [...] A multimethod, triangulation approach to fieldwork increases both the validity and the reliability of evaluation data (Patton 2002 s. 244-245).

Triangulering giver således en metodisk kvalitet, der sikrer datavaliditet ved, at flere undersøgelsesmåder med hver sine styrker og svagheder anvendes sammen, og at man løbende holder dem op mod hinanden. Det er også tilfældet her, hvor de fire metodiske tilgange supplerer og belyser hinanden. Denne metodetriangulering suppleres i undersøgelsen med informanttriangulering, idet der leveres data om det samme fænomen fra forskellige personkilder (Patton 1999, 2002). Dette greb er særlig hensigtsmæssigt til belysning af temaet om relationer, som i sagens natur er et både



subjektivt og socialt fænomen, der kun eksisterer i interaktion. Det har derfor vist sig at være nyttigt at få belyst det fra tre vinkler: lærernes opfattelse, elevernes opfattelse og mine egne iagttagelser:



**Figur 6. Triangulering, egen model**

Der er blinde pletter i alle tre hjørner af trekanten, men de belyses ved hjælp af trianguleringen. Vi hører ikke det samme fra de tre positioner; men det er et tegn på validitet, at udsagnene stemmer overens, idet det grundlæggende er det samme billede, der tegnes af undervisningen af lærere og elever, og som jeg selv ser. Video-stimulated recall-metoden har medvirket til trianguleringen, idet objektet for interviewene har været det samme.

Til den håndværksmæssige validitet hører også, at jeg har brugt NVivo som redskab. Et softwareprogram kan naturligvis ikke noget selv og er kun et værktøj; men det har muliggjort systematiske og effektive søgninger i det store materiale. Jeg har lavet tematiske søgninger og valgt søgekriterier, som kom ud i hjørnerne. Fx søgte jeg på temaet "at tage sig sammen" med søgeordene

*"tage sig sammen" OR "tage mig sammen" OR selvdisciplin OR selvkontrol OR kontrol\* OR pligt*  
og på temaet "træthed" med søgekriterierne

*træt\* OR sov\* OR sløv\* OR gab\* OR søvn*

Det har bragt mig langt ud i materialet, sikret søgemæssig stringens og modvirket *exampling*. Da analysen var ved at være færdig, har jeg desuden finkæmmet min forskningslog, mine løbende skitser og notater for at få så meget som muligt relevant med. I denne sidste procedure har det været særskilt vigtigt for mig at lede efter modsigelser, altså fund, som kunne korrigere eller nuancere det, jeg allerede havde skrevet (Miles & Huberman 1994).

Endelig skal det nævnes, at det også er tegn på validitet at konstatere, at de empiriske fund, jeg har gjort, efterfølgende bekræftes af mit møde med international forskning. Der er således en indre konsistens på flere niveauer i analysen.

### **Kommunikativ validitet**

Den anden type af validitet kalder Kvale og Brinkmann den kommunikative validitet. Den opstår på baggrund af, at forskeren afprøver analysens gyldighed gennem dialog og diskussion med andre. Det kan være med dem, der deltager i undersøgelsen (medlemsvalidering), det relevante almene fællesskab (publikumsvalidering) eller andre forskere (forskervalidering) (Kvale og Brinkmann 2009 s. 281-282).

I mit tilfælde kom dialogen hurtigt til at få en plads i mit ph.d.-forløb, som jeg slet ikke havde forudset eller planlagt. Jeg skrev i november 2011 en kronik til Weekendavisen (Ågård 2011), som var en replik til en aktuell diskussion om gymnasiet, men hvor jeg samtidig præsenterede min forskning og nogle foreløbige resultater. Det afstedkom en enorm interesse, idet jeg den følgende måned fik ca. 25 henvendelser om at holde oplæg for gymnasielærere, rektorer og Undervisningsministeriet. Forespørgslerne er fortsat siden, og jeg har de seneste to år fået mere end 150 henvendelser <sup>3</sup>.

Interessen afspejler tilsyneladende, at mine resultater er genkendelige for "det relevante almene fællesskab" (Kvale og Brinkmann 2009). Når jeg holder oplæg, indgår det i programmet, at deltagerne diskuterer, om det billede, jeg tegner, kan genkendes på deres skole. Jeg har endnu ikke mødt afvisninger af billedet; jeg hører, at problemernes omfang varierer fra klasse til klasse og elev til elev, men at de er genkendelige, og de mange invitationer tyder på, at min fremstilling betragtes som meningsfuld og troværdig.

Jeg har ca. 10 gange diskuteret de foreløbige resultater ved arrangementer med elever i form af oplæg på fællestimer for alle elever på en skole og efterfølgende diskussion. Også her har jeg oplevet en genkendelse af det billede, jeg tegner af situationen.

Jeg har bevidst valgt at fremlægge mine foreløbige resultater på denne måde for at styrke validiteten. For samtidig med, at det overordnede billede bekræftes, har jeg også fået værdifuld respons, som har udfordret og korrigeret mine antagelser. I min afhandling har jeg valgt flere steder at inkorporere denne respons ved at diskutere synspunkter, som gymnasielærere har givet udtryk for under mine oplæg.

### **Pragmatisk validitet**

Den tredje type af validering er den pragmatiske, og det drejer sig om, i hvilken grad en undersøgelse "virker", dvs. harmonerer så meget med den undersøgte virkelighed, at den kan omsættes til handling (ibid s. 284). Det kan være i form af at bidrage til den offentlige diskussion af mål og værdier, at igangsætte adfærdsforandringer eller mere radikalt i form af aktionsforskning, hvor forskeren er direkte involveret i handlinger.

I mit tilfælde ser det ud til, at undersøgelsen også har pragmatisk validitet. Den omtalte kronik har haft betydning for formulering af de indsatsområder, som indgår i Ministeriet for Børn og

---

<sup>3</sup> Se en oversigt over nogle af de oplæg, jeg har holdt [http://pure.au.dk/portal/da/persons/dorte-aagaard\(29c254ff-759c-4af4-acd3-d30fd4b60b7a\)/activities.html](http://pure.au.dk/portal/da/persons/dorte-aagaard(29c254ff-759c-4af4-acd3-d30fd4b60b7a)/activities.html)

Undervisnings Udviklingsplan for de gymnasiale uddannelser<sup>4</sup>. Både i udmeldingerne i 2012, 2013 og 2014 indgår temaer om klasseledelse og relationer, som min forskning ifølge UVM-embedsmænd har inspireret til. Endelig er der en række skoler, som har iværksat konkrete pædagogiske initiativer efter mine oplæg. Det ser således ud til, at undersøgelsen "virker" på den måde, at min analyse af den aktuelle gymnasiepædagogiske situation kan indgå i det praktiske arbejde med at forbedre uddannelserne.

### Generalisering

Det tyder altså på, at min undersøgelse er genkendelig og troværdig. Men i hvilken grad kan resultaterne bredes ud fra den kontekst, jeg har undersøgt, og overføres til andre sammenhænge? Dette spørgsmål er særligt relevant for et casestudium, idet det ofte betvivles, at casestudiers resultater kan generaliseres. For kan så lille et udsnit af virkeligheden overhovedet sige noget af betydning? Mange metodeteoretikere afviser denne almindelige problematisering af casestudiets mulighed for generalisering. Bent Flyvbjerg (2010) imødegår fx "fem misforståelser om casestudiet" og konkluderer bl.a.:

Man kan ofte generalisere på grundlag af en enkelt case, og casestudiet kan bidrage til den videnskabelige udvikling gennem generalisering som supplement eller alternativ til andre metoder. Formel generalisering [fx på statistisk grundlag, DÅ] er imidlertid overvurderet som kilde til videnskabelig udvikling, mens "eksemplets magt" er undervurderet (ibid. s. 473).

Flyvbjerg argumenterer for, at det kvalitative casestudium har (mindst) lige så stor videnskabelig værdi som den kvantitative forskning, som har sat sig tungt på vurderingskriterierne for videnskabelighed, og det skyldes, at det tilbyder konkret, detaljeret og kontekstbundet viden, som er det vigtigste grundlag for læreprocesser (ibid. s. 466) og for overføring fra en sammenhæng til en anden.

Flyvbjerg ligger her på linje med Robert Stake (1978), som taler om naturalistisk generalisering:

What becomes useful understanding is a full and thorough knowledge of the particular, recognizing it also in new and foreign contexts. That knowledge is a form of generalization too, not scientific induction but *naturalistic generalization*, arrived at by recognizing the similarities of objects and issues in and out of context and by sensing the natural covariation of happenings (Stake 1978 s. 6).

For Stake ligger generaliseringsmuligheden ikke i selve undersøgelsen, men i hovedet på modtagerne, fx læserne af forskningsresultater, når de selv reflekterer over dem og genkender noget, som giver genklang i deres egne sammenhænge og dermed hjælper dem til at forstå virkeligheden. Synspunktet ligger på linje med det tidligere refererede begreb om "extendability" (Van Wynsberghe & Khan 2007), der beror på, at fund skaber resonans i læseren. Tavs viden er et centralt begreb her, idet processen beror på, at modtagerne selv har erfaringer om det, som

---

<sup>4</sup>For 2013:

[http://cms.uvm.dk/sitecore/shell/Controls/Rich%20Text%20Editor/~/\\_media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF13/130129%20Foersoesudmelding%20januar%202013.ashx](http://cms.uvm.dk/sitecore/shell/Controls/Rich%20Text%20Editor/~/_media/UVM/Filer/Udd/Gym/PDF13/130129%20Foersoesudmelding%20januar%202013.ashx)

præsenteres i casen, og som den tilbyder en ny forståelse af. Det forudsætter, at forskeren har lavet tilstrækkelig tykke beskrivelser, så modtagerne har en mulighed for at tage stilling til genkendeligheden. Således kan selv en enkelt case overføres til langt større sammenhænge:

Small sample sizes, even single cases, can inform and enlighten. Application stems from readers themselves (Mills m.fl. 2010, opslag: Naturalistic Generalization).

Den modtagelse, de foreløbige resultater af min undersøgelse har fået, tyder på, at de skaber genkendelighed og resonans blandt aktører i gymnasiesektoren og derfor sandsynligvis kan generaliseres ud over den snævre sammenhæng, de er undersøgt i.

## Referencer

- Alrø, Helle, and Marianne Kristiansen. 1997. Mediet er ikke budskabet - video i observation af interpersonel kommunikation. In *Videoobservation.*, eds. Helle Alrø, Lone Dirckinck-Holmfeld. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Andersen, Pernille Tanggaard, and Lotte Bloksgaard. 2010. Fokusgrupeinterviews: Når gruppedynamikken er redskabet. I MH Jacobsen & SQ Jensen (red.): *Kvalitative udfordringer. København: Hans Reitzels Forlag (Forthcoming).*
- Balslev, Thomas, W. S. de Grave, A. M. Muijtjens, and A. J. Scherpbier. 2010. Enhancing diagnostic accuracy among nonexperts through use of video cases. *Pediatrics* 125 (3): 570-576.
- Brinkmann, Svend. 2013. *Kvalitativ udforskning af hverdagslivet [Qualitative inquiry in everyday life]*. 1. udgave ed. Kbh.: Hans Reitzel.
- Calderhead, J. 1981. Stimulated recall: A method for research on teaching. *British Journal of Educational Psychology* 51 (2) (Jun): 211-7.
- Charmaz, Kathy. 2006. *Constructing grounded theory*. London: Sage Publications.
- Czarniawska, Barbara. 2010. Narratologi og feltstudier. In *Kvalitativemetoder: En grundbog.*, eds. Svend Brinkmann, Lene Tanggaard. Kbh: Hans Reitzels Forlag.
- Dahler-Larsen, Peter. 2010. Displays. In *Metoder i statskundskab.*, 192. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Dahler-Larsen, Peter. 2002. *At fremstille kvalitative data*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- De Vaus, David. 2001. *Research design in social research* Sage.
- Fereday, Jennifer, and Eimear Muir-Cochrane. 2006. Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods* 5 (1).
- Flyvbjerg, Bent. 2010. Fem misforståelser om casestudiet. In *Kvalitativemetoder: En grundbog.*, eds. Svend Brinkmann, Lene Tanggaard. Kbh: Hans Reitzels Forlag.
- Geertz, Clifford. 1993. *The interpretation of cultures: Selected essays*. London: Fontana.
- Gerring, John. 2007. *Case study research*. USA: Cambridge University Press.
- Halkier, Bente. 2010. Fokusgrupper. In , eds. Svend Brinkmann, Lene Tanggaard.
- Halkier, Bente. 2008. *Fokusgrupper*. 2nd ed. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hastrup, Kirsten. 2010. Feltarbejde. In *Kvalitativemetoder: En grundbog.*, eds. Svend Brinkmann, Lene Tanggaard. Kbh: Hans Reitzels Forlag.

- Hastrup, Kirsten. 1992. *Det antropologiske projekt: Om forbløffelse*. Kbh.: Gyldendal.
- Kvale, S. 2004. *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Kvale, Steinar, and Svend Brinkmann. 2009. *Interview: Introduktion til et håndværk*. 2nd ed. Kbh.: Hans Reitzel.
- Leth Jakobsen, Mads, and Gitte Sommer Harrits. 2010. Kvalitativ analyse: Kodning og dybdegående tekstanalyse. In *Metoder i statskundskab.*, eds. Lotte Bøgh Andersen, Kasper Møller Hansen and Robert Klemmensen. Kbh: Hans Reitzels Forlag.
- Lewins, Ann, and Christina Silver. 2007. *Using software in qualitative research: A step-by-step guide*. Los Angeles: SAGE.
- Martin, Andrew J., and Martin Dowson. 2009. Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research* 79 (1): 327-65.
- Miles, M., and M. Huberman. 1994. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. 2nd ed. London: SAGE Publications.
- Mills, Albert J., Gabrielle Durepos, and Elden Wiebe, eds. 2010. *Encyclopedia of case study research*. Online Publication: SAGE Publications, Inc.
- Patton, M. Q. 1999. Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research* 34 (5 Pt 2) (Dec): 1189-208.
- Patton, Michael Quinn. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3d ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ragin, C. C. 1999. The distinctiveness of case-oriented research. *Health Services Research* 34 (5 Pt 2) (Dec): 1137-51.
- Rasmussen, Tove. 1997. Video mellem samtale og observation. In *Videoobservation.*, eds. Helle Alrø, Lone Dirckinck-Holmfeld. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Rowe, Victoria Claire. 2009. Using video-stimulated recall as a basis for interviews: Some experiences from the field. *Music Education Research* 11 (4) (Dec): 425-37.
- Stake, Robert. 1978. The case study method in social inquiry. *Educational Reseracher* 7 (2) (Febr. 1978): 5.
- Steensig, Jakob. 2010. Konversationsanalyse. In *Kvalitativemetoder: En grundbog.*, eds. Svend Brinkmann, Lene Tanggaard. Kbh: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, Lene, and Svend Brinkmann. 2010. Formidling af kvalitativ forskning. In *Kvalitative metoder - en grundbog.*, eds. Svend Brinkmann, Lene Tanggaard. 1. udgave ed. Kbh: Hans Reitzels Forlag.
- VanWynsberghe, Rob, and Samia Khan. 2007. Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods* 6 (2).
- Watt Boolsen, Merete. 2010. Grounded theory. In *Kvalitative metoder: En grundbog.*, eds. Svend Brinkmann, Lene Tanggaard. Kbh.: Hans Reitzel.
- Yin, Robert K. 2011. *Applications of case study research*Sage.
- Ågård, Dorte. 2011. Drop ansvar for egen læring. *Weekendavisen*, 11.11, 2011.