

Inkluderende støtteforanstaltninger i folkeskolens almenundervisning

En undersøgelse af støtteforanstaltningers betydning for elevers deltagelsesmuligheder, læring og oplevelse af inklusion

Engsig, Thomas Thyrring

DOI (link to publication from Publisher):
[10.5278/vbn.phd.socsci.00015](https://doi.org/10.5278/vbn.phd.socsci.00015)

Publication date:
2015

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Engsig, T. T. (2015). *Inkluderende støtteforanstaltninger i folkeskolens almenundervisning: En undersøgelse af støtteforanstaltningers betydning for elevers deltagelsesmuligheder, læring og oplevelse af inklusion*. Aalborg Universitetsforlag. <https://doi.org/10.5278/vbn.phd.socsci.00015>

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 providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



INKLUDERENDE STØTTEFORANSTALTNINGER I FOLKESKOLENS ALMENUNDERVISNING

EN UNDERSØGELSE AF STØTTEFORANSTALTNINGERS
BETYDNING FOR ELEVERS DELTAGELSESMULIGHEDER,
LÆRING OG OPLEVELSE AF INKLUSION

**AF
THOMAS THYRRING ENGSIG**

PH.D. AFHANDLING 2015



AALBORG UNIVERSITET

INKLUDERENDE STØTTEFORAN- STALTNINGER I FOLKESKOLENS ALMENUNDERVISNING

**EN UNDERSØGELSE AF STØTTEFORANSTALTNINGERS
BETYDNING FOR ELEVERS DELTAGELSESMULIGHE-
DER, LÆRING OG OPLEVELSE AF INKLUSION**

af

Thomas Thyrring Engsig



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Afhandling indleveret december 2015

Ph.d. indleveret: December 2015

Ph.d. vejleder: Professor Lars Qvortrup
Aalborg Universitet, Danmark

Ph.d. bedømmelsesudvalg: Professor Palle Rasmussen (formand)
Aalborg Universitet, Danmark

Professor Susan Tetler
Aarhus Universitet, Danmark

Professor Bengt Persson
Högskolan i Borås, Sverige

Ph.d. serie: Det Samfundsvidenskabelige Fakultet
Aalborg Universitet

ISSN (online): 2246-1256

ISBN (online): 978-87-7112-432-3

Udgivet af:
Aalborg Universitetsforlag
Skjernvej 4A, 2. sal
9220 Aalborg Ø
Tlf. 9940 7140
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

Forsidefoto: Jan Brødslev Olsen

© Copyright: Thomas Thyrring Engsig

Trykt i Danmark af Rosendahls, 2016

Normalsider: 300 sider (å 2.400 anslag inkl. mellemrum).

FORORD	7
RESUMÉ	9
ENGLISH SUMMARY	13
KAPITEL 1	17
INDLEDNING OG BAGGRUND	17
1.1 Introduktion	17
1.2 Den inkluderende skoles historiske forankring og udvikling	17
1.3 Indkredsning af en empirisk problemstilling	22
1.4 Et 1. persons perspektiv på inklusion, afhandlingens forskningsspørgsmål og metodiske veje	26
1.5 Afhandlingens struktur	27
KAPITEL 2	29
FORSKNING I STØTTEFORANSTALTNINGER & INKLUSION - ET SYSTEMATISK REVIEW	29
2.1 Uddannelsesforskning som en kumulativ og empirisk videnskab – et kritisk realistisk perspektiv	29
2.2 Det traditionelle review og det kritisk realistiske systematiske review	33
2.3 Det kritisk realistiske systematiske reviews protokol	39
2.3.1 Afgrænsning af kernebegreber	40
2.3.1.1 Inkluderende støtteforanstaltninger	41
2.3.1.2 Almenundervisning	53
2.3.1.3 Elever	53
2.3.1.4 Deltagelse	53
2.3.1.5 Læring	55
2.3.1.6 Geografisk, sproglig og tidsmæssig afgrænsning	55
2.4 Søgestrategi	55
2.5 Reference- og fuldtekstscreening og selektion af studier	57
2.6 Vurdering af studierne kvaliteten	59
2.7 Programteorier	60
2.8 Flowchart over reviewprocessen	62
2.9 Dataekstrahering	63
2.10 Syntese og afslutning	77
KAPITEL 3	81
METODOLOGISKE OVERVEJELSER – ET MIXED METHODS FORSKNINGSDESIGN	81
3.1 Indledning	81
3.2 Fra paradigmatisk dualisme til et tredje perspektiv – et historisk nedslag	81
3.3 Definition af mixed methods	88
3.4 Verdensopfattelser – mixed methods og filosofiske diskussioner	93
3.4.1 Kritisk realisme som grundlæggende filosofisk verdensopfattelse	97
3.4.1.1 Fundamentale grundtræk ved Kritisk realisme	98
3.4.1.2 Videnskabens transitive og intransitive dimension	100

3.4.1.3 Ontologisk dybde eller den stratificerede virkelighed.....	102
3.4.1.4 Kausalitet og åbne systemer	103
3.4.1.5 Struktur og aktør	106
3.4.1.6 En grundlæggende verdensopfattelses metodiske implikationer.....	108
3.5 Afhandlingens forskningsdesign – en komplementær og integreret metodeindlejring	110
3.5.1 Et spørgsmål om integration	119
KAPITEL 4	123
EMPIRIENS TILSYNEKOMST OG METODISKE VALG	123
4.1 Indgangen til et felt	123
4.2 De to skoler og klasser.....	125
4.2.1 Elever i undersøgelsen	126
4.2.2 Støttepersoner og lærere i undersøgelsen.....	127
4.3 Feltarbejde med børn	128
4.3.1 At skabe viden gennem etnografisk feltarbejde	131
4.4 Kritisk realistisk etnografi.....	132
4.5 En kritisk realistisk etnografis metodiske valg.....	138
4.5.1 Deltagerobservation	138
4.5.1.1. Etnografiske feltnoter.....	142
4.5.2 Interviews	146
4.5.3 Validitet og reliabilitet.....	149
4.6 De kvantitative data	151
4.6.1 Operationalisering af måleinstrument	153
4.6.2 Datas karakteristika og kvalitet.....	157
4.6.3 Validitet og reliabilitet.....	158
4.7 Ethiske overvejelser	159
KAPITEL 5	163
ANALYTISK STRATEGI I ET MIXED METHODS-PERSPEKTIV.....	163
5.1 Perspektiver på organisering og læsning af data	163
5.2 Når en analysestrategi bliver kritisk realistisk	167
5.2.1 En retroduktiv analytisk ramme	168
5.3 Analyse af de kvantitative data	171
5.3.1 Beskrivende analyser	172
5.3.2 Faktoranalyser og krydstabeller	174
KAPITEL 6	176
DELTAGELSE - DET HANDLER OM AT VÆRE DER OG IKKE VÆRE DER PÅ SAMME TID.....	176
6.1 Indledning.....	176
6.2 Analytiske niveauer II og III - At deltage eller ej – empiriske øjeblikke ...	177
6.3 Analytisk niveau IV – genbeskrivelse af deltagelsesbegrebet gennem kvantitative analyser	196
6.3.1 Beskrivende analyser af de kvantitative data.....	196

6.3.2 Faktoranalyse – identificering af underliggende dimensioner	200
6.3.3 Analytisk niveau IV – teoretisk genbeskrivelse af deltagelsesbegrebet	208
6.3.3.1 Deltagelse som samspil mellem aktør og struktur	213
6.3.3.2 Den praktiske sans - nedslag i Bourdieus praksisteori	214
6.3.3.3 Habitus, kapital og felt	215
6.3.3.4 Nedslag i Dreiers rammeteori	218
6.4 Sammenhæng mellem støtte og elevens deltagelse	222
6.5 Analytisk niveau V - afsluttende analytiske og retroduktive greb	232
6.6 Konkluderende betragtninger	241
KAPITEL 7	245
OPLEVELSE AF INKLUSION - JEG FØLER SLET IKKE, JEG RIGTIG SNAKKER MED NOGEN	245
7.1 Indledning	245
7.2 Analytiske niveauer II og III – at høre til eller ej - empiriske øjeblikke	246
7.3 Analytisk niveau IV – genbeskrivelse af oplevelsesbegrebet gennem kvantitative analyser	261
7.3.1 Faktoranalyse – identificering af underliggende dimensioner	262
7.3.2 Analytisk niveau IV – teoretisk genbeskrivelse af oplevelsesbegrebet	269
7.3.2.1 Sense of Belonging	270
7.3.2.2 Elevens selv billeder	273
7.3.2.3 Self-efficacy	278
7.4 Sammenhæng mellem støtte og elevens oplevelse af inklusion	281
7.5 Analytisk niveau V - afsluttende analytiske og retroduktive greb	292
7.6 Konkluderende betragtninger	303
KAPITEL 8	306
ELEVENS LÆRING – NÅR STØTTE SKABER MULIGHEDER FOR LÆRING	306
8.1 Indledning	306
8.2 Analytiske niveauer II og III – At lære eller ej – empiriske øjeblikke	307
8.3 Analytisk niveau IV – genbeskrivelse af læringsbegrebet gennem kvantitative analyser	319
8.3.1 Analytisk niveau IV - teoretisk genbeskrivelse af læringsbegrebet	325
8.4 Analytisk niveau V - afsluttende analytiske og retroduktive greb	330
8.5 Konkluderende betragtninger	339
KAPITEL 9	341
KONKLUSION	341
9.1 Indledning	341
9.2 Problemstilling og forskningsspørgsmål	341
9.3 Første persons perspektiv på inklusion	342
9.4 Hovedkonklusioner	343
9.4.1 Støtteforanstaltningers betydning for elevens deltagelse i skolens fællesskaber	344

9.4.2 Støtteforanstaltningers betydning for elevens oplevelse af inklusion .	346
9.4.3 Støtteforanstaltningers betydning for elevens læring	349
9.5 Praktisnære anbefalinger	352
LITTERATUR.....	354
BILAG	373

Forord

At udarbejde en ph.d.-afhandling skulle efter signende være en noget ensom tour de force, hvilket imidlertid ikke har været tilfældet for mig, da jeg gennem hele processen har været en del af en række fællesskaber, der har haft afgørende betydning for afhandlingen som et forskningsprojekt, men ligeledes for den dannelsesrejse en forskeruddannelse i virkeligheden er. Først og fremmest vil jeg gerne takke læreruddannelsen, UCN for at skabe muligheden og rammerne for, at denne afhandling overhovedet kunne blive en realitet. En anden afgørende forudsætning for afhandlingens tilblivelse er den åbenhed, nysgerrighed og venlighed jeg er blevet mødt med på de deltagende skoler, hvorfor jeg gerne vil takke elever, lærere og skoleledere for samarbejdet og jeres venlige måde at møde mig på.

Jeg vil ligeledes gerne takke min vejleder, Professor Lars Qvortrup, der med nærvær, tålmodighed, humor og ikke mindst et særdeles skarpt analytisk og metodisk blik har haft stor betydning for mit arbejde med afhandlingen og min bevægelse ind i den pædagogiske forsknings verden. Ligeledes vil jeg gerne rette en varm og hjertelig tak til mine kollegaer i forskningsgruppen ved Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, Institut for læring og filosofi, Aalborg universitet. Det har haft stor betydning at være del af denne interessante, kreative og arbejdsomme forskningsgruppe, der har udgjort et fællesskab, hvor faglige diskussioner, konstruktiv kritik og venskab har været særdeles befordrende for denne rejse. Desuden en stor tak til kollegaer på Institut for læring og filosofi, Aalborg universitet, for ”husly” og faglige diskussioner og respons.

Endelig vil jeg gerne rette en stor og hjertelig tak til mine kollegaer på læreruddannelsen, UCN for tålmodigheden, interessen, faglige diskussioner og særligt gennemlæsning, kritiske kommentarer og korrekturlæsning. Således en særlig tak til Vibeke Christensen, Søren Pjenggaard, Bodil Christensen, Inger Toftgaard Barret, Winnie Østergaard, Ulla Bryanne og Christine Worm.

A special thank you to Dr. Christopher Johnstone, College of Education and Human Development, University of Minnesota, for supervision, advise and great inspiration. Thank you for giving me and my family the possibility of experiencing Minnesota and it's kind people, and for all the interesting discussions regarding inclusive education and much more.

Slutteligt, en stor tak til Ditte, Olivia, Selma og Johanne for jeres tålmodighed og hjerterum.

Resumé

Denne afhandling er en empirisk undersøgelse af betydningen af anvendelsen af inkluderende støtteforanstaltninger i skolens almenundervisning. Inklusion eller måske snarere inkluderende pædagogik er et betydningsfuldt tema i såvel den nationale som internationale pædagogiske praksis, uddannelsespolitik og offentlige debat. I Danmark har dette blandt andet manifesteret sig gennem en række uddannelsespolitiske initiativer, der har til hensigt at øge inklusionen af elever med vanskeligheder og særlige behov i skolens almene undervisning. Ikke desto mindre tyder noget på, at ønsket om en mere inkluderende skole og skolerne egentlige inklusionsbestræbelser er problem- og dilemmafyldte. Eksisterende forskning og holdningen blandt en række af skolens interessenter påpeger imidlertid på, at anvendelsen af støtteforanstaltninger, det vil sige brugen af en støttelærer- eller pædagog i almenundervisningen, har et inkluderende potentiale. Dog er der ligeledes noget, der antyder, at vidensgrundlaget, i forhold til denne anvendelse af støtteforanstaltninger i en inkluderende undervisning, er spinkelt. Mere specifikt ved vi tilsyneladende meget lidt om, hvilken betydning anvendelsen af støtteforanstaltninger i skolens almenundervisning har for elevens deltagelse i skolens fællesskaber, personlige oplevelse af at være inkluderet og læring. Det er denne problemstilling, afhandlingen beskæftiger sig med.

Afhandlingens forskningsspørgsmål er: ”Hvilken betydning har inkluderende støtteforanstaltninger for elevens deltagelse i almenundervisningens fællesskaber og oplevelse af inklusion, og hvilken betydning har anvendelsen af inkluderende støtteforanstaltninger for elevens læring?”

Metodisk er afhandlingen forankret i mixed methods-forskning. På baggrund af omfattende kvantitative data samt kvalitative data, der er baseret på feltstudier, diskuteres afhandlingens forskningsspørgsmål. De kvantitative data består af besvarelser fra omkring 19.000 respondenter, og over en periode på tre måneder blev der udført etnografisk feltarbejde på to skoler.

Afhandlingen består af i alt ni kapitler, hvor undersøgelsens baggrund og positionering i forhold til eksisterende forskning udgør første del. I afhandlingens anden del foretages en række metodologiske og metodiske diskussioner. I denne del diskuteres således kritisk realisme som afhandlingens grundlæggende verdensanskuelse, og undersøgelsens forskningsdesign præsenteres gennem en diskussion af mixed methods-forskning, kritisk realistisk etnografi og analysestrategi i forhold til de kvantitative data. Afhandlingens tredje og sidste del består af tre analytiske kapitler og et afsluttende og konkluderende kapitel. De tre analytiske kapitler følger den opbygning og progression, som foranlediges af afhandlingens forskningsspørgsmål og definition af inklusionsbegrebet. Således omhandler de analytiske kapitler støtteforanstaltningers betydning for elevens: *deltagelse, oplevelse af inklusion og læring*.

I afhandlingens konkluderende kapitel fremhæves de empiriske resultater, og undersøgelsens bidrag til forskningsfeltet diskuteres. De empiriske fund er rammesat af ovenstående tre erkendelsesinteresser og nøglebegreber:

Elevens deltagelse

- Elever, der modtager støtte i almenundervisningen deltager i ringere grad i skolens fællesskaber end de elever, der ikke modtager støtte
- Støtteforanstaltninger fungerer som en ressource for eleven ved at give eleven med vanskeligheder og særlige behov mulighed for at foretage en art selveksklusion fra skolens fællesskaber, når der er behov for andre betingelser for deltagelse og læring
- Støtteforanstaltninger kan virke ekskluderende og marginaliserende, når der er tale om et tæt en-til-en forhold mellem elev og støttelærer
- Mangelfuld planlægning og kommunikation mellem klasselærer og støttelærer kan have en negativ betydning for elevens deltagelse og for elevens brug af hjælpemidler

Oplevelse af inklusion

- Elever, som modtager støtte i almenundervisningen, oplever sig i mindre grad inkluderet i almenklassens fællesskaber end elever, der ikke modtager støtte
- Klassens kollektive mestringsoplevelser- og forventninger har en central betydning for eleven, der modtager støtte, og dennes mestringsforventninger
- Støtteforanstaltningerne kan forstås som en afgørende komponent i elevens sociale kapital, der sætter eleven i stand til at indtage konstruktive positioner i klassens sociale liv
- Såfremt støtteforanstaltninger målrettes frikvarterer og fællesskabstyper, der rækker ud over klassens og undervisningens fysiske rum, kan elevens negative mestringsoplevelser, oplevelser af ikke at høre til samt negative selvbilleder potentielt reduceres
- Det har en positiv betydning for elevens oplevelse af inklusion, når støttelærer og klasselærer skiftevis indtager en støttende position i forhold til eleven, og når eleven mødes med anerkendelse og har en positiv relation til klasse- og støttelærer

Læring

- Elever, som modtager støtte i almenundervisningen, vurderes af lærerne at præstere markant ringere skolefagligt i dansk, matematik og læsning set i forhold til de elever, der ikke modtager støtte
- Mangelfulde og uforberedte hjælpemidler svækker elevens personlige handleevne og læring, og elevens manglende viden og kunnen i forhold til selv at forberede og forbedre hjælpemidlerne kan medføre en ensidig forbindelse til støttelæreren, hvilket kan afstedkomme støtteafhængighed og marginalisering
- Støtteforanstaltningerne må tilrettelægges således, at elevens læring eller rettethed mod at blive bedre til noget indeholder elementer af socialisering, selvstændiggørelse og subjektifikation for derigennem at sikre, at eleven får muligheder for at forbinde og afgrænse sin viden og kunnen til det, de andre i klassens og skolens fællesskaber kan og ved

- Støtteforanstaltningerne er en central komponent i elevens mulighed for at ændre sine forudsætninger for deltagelse og derved læring.

English Summary

Inclusive In-Class Support in the School's General Education – A study of the Significance of Inclusive Support In Relation to Students' Possibilities of Participation, Experience of Inclusion and Learning

This doctoral thesis is an empirical study of the importance of the use of inclusive in-class support in the general education in Danish schools. Inclusive education is a significant theme in both national and international educational practice, policy, and in the public debate. This has manifested itself in Denmark through several educational political initiatives. The intentions of these political initiatives were to increase the inclusion of students with educational difficulties and special needs in the general education. However, there are indications that the ambition for a more inclusive school entails both dilemmas and problems. Current research and the opinion of stakeholders indicate that the application of in-class support encompasses an inclusive potential. Furthermore, something also point to the possibility of a gap in research knowledge regarding the use of supportive practices in the general education. We seem to know little regarding the effects of the use of in-class support in relation to the student's *participation* in the school's different communities, the *subjective experience of being included*, and the student's *learning*.

The research questions of the thesis are:

- What is the impact of inclusive in-class support on the student's possibilities of participation in the communities of the general education, the subjective experience of being included, and the student's learning?

Methodically, the doctoral thesis is based on Mixed Methods research. The research questions are discussed based on extensive quantitative data, and qualitative data, which are based on ethnographic field studies. The quantitative data consist of a sample of approximately 19,000 re-

spondents, and the qualitative data were generated through ethnographic fieldwork in two Danish schools over a three-month period.

The thesis consists of nine chapters. The background of the empirical study, and the positioning in relation to existing research constitutes the first and initial part. The second part is made up by a number of methodological and methodical discussions and considerations. In these chapters, I discuss Critical Realism as a fundamental worldview in the thesis, and the specific research design is presented through a discussion of Mixed Methods research, critical realist ethnography, and the analytical strategy regarding the quantitative and qualitative data. The third and final part of the thesis entails a conclusive chapter which follows the structure and progression implied by the research questions, and the three key concepts in the thesis's definition of inclusion: *participation*, *experience of inclusion*, and *learning*.

In the conclusive chapter of the thesis the empirical findings are presented and discussed. These are also framed by the three key concepts mentioned above:

Possibilities of Participation

- Students who receive in-class support in the general education participate to a lesser extent in the different communities in the school compared to students, who do not receive support
- The support teacher functions as a resource for the student by providing the student with special educational needs the opportunity of self-exclusion. When the conditions for participation and learning are inadequate for the student, he or she can leave the classroom with the support teacher in order to gain more adequate conditions
- The use of in-class support may be lead to exclusion and marginalization of the student if there is a too close one-to-one relationship between the student and the support teacher

- Inadequate planning and communication between the regular teacher and the support teacher may have a negative impact on the student's participation, learning, and use of assistive devices and technology

Experience of Inclusion

- Students who receive in-class support in the general education do not experience being included to the same extent, as students who do not receive support
- The collective self-efficacy of the class is significant to the self-efficacy of the student who receives in-class support
- The support teacher can be understood as a crucial aspect of the student's social capital that enables the student to take constructive positions in the communities of the school
- When the use of in-class support is targeted recess and other communities that are not a part of the formal teaching communities in the school, the student's negative self-efficacy, experiences of not belonging, and negative self-concepts may be reduced
- It entails a positive impact on the student's subjective experience of being included when the support teacher, and the regular teacher take turns in supporting the student in a collaborative way

Learning

- Students who receive in-class support are assessed to perform more inadequately in Danish, math and reading compared to students who do not receive support
- When the student's assistive devices and technology are inadequately prepared, and the student do not have the capabilities to prepare these, it entails negative implications on the student's learning, and may lead to aid dependency and marginalization

- The in-class supportive practices must be organized in such a way that the student's learning, or direction towards improving his or her capabilities, entails elements of socialization, empowerment and subjectification
- In-class support is a central component regarding the student's possibilities of modifying his or her preconditions for participation, and hence learning

Kapitel 1

Indledning og baggrund

1.1 Introduktion

I nærværende kapitel introduceres afhandlingens overordnede problemstilling, relevans, aktualitet og hovedspørgsmål. Gennem en rammesættende diskussion af dele af inklusionens historiske udvikling og bagvedliggende definitioner og præmisser ledes hen imod en diskussion af, at anvendelsen af støtte til elever i vanskeligheder og med særlige behov i almenundervisningen er en pædagogisk praksis, der rummer et inklusionspotentiale og kan afstedkomme god uddannelse for alle – også elever, der er anderledes og har anderledes forudsætninger og behov. Dette indledende kapitel afsluttes med en kort gennemgang af afhandlingens struktur.

1.2 Den inkluderende skoles historiske forankring og udvikling

Særligt to nationale uddannelsespolitiske initiativer har manifesteret ideen om den inkluderende skole i den danske folkeskole; målsætningen om at 96% af folkeskolens elever skal have deres skolegang inden for almenundervisningens rammer i 2015 og 97% inden 2020 på den ene side og ændringen af lov om folkeskolen i 2012, der bekendtgjorde at elever, der får støtte i op til 9 timer ugentligt, ikke er omfattet af specialundervisningsbegrebet. Disse politiske initiativer har således medført, at specialundervisningsbegrebet er blevet redefineret og afgrænset på en sådan vis, at antallet af elever, der modtager specialundervisning, er blevet reduceret, og samtidigt har målsætningen vedrørende, at 96% af skolens elever skal undervises i almenundervisningen i 2015 medført, at flere elever er blevet såkaldt tilbageført fra specialundervisningen til almenun-

dervisningen, samt antallet af henvisninger til specialundervisningen er blevet reduceret (bl.a. Dyssegaard, Baviskar, Egelund, & de Montgomery, 2015; Engsig & Johnstone, 2014; Qvortrup, 2012).

Blandt andet disse politiske initiativer, der som nævnt ovenfor i betragteligt omfang har manifesteret ideen om inklusion i den danske folkeskole, har medført, at inklusion er et allestedsnærværende begreb i den danske folkeskole. Set i et pragmatisk lys betyder dette, at skolerne i Danmark er optagede af inklusionsbestræbelser både i forhold til at navigere på baggrund af de politiske og økonomiske fundamenter for den inkluderende skole samt de specifikke pædagogiske, didaktiske og specialpædagogiske praksisser, der sættes i forbindelse med ønsket om øget inklusion. Den politiske, pædagogiske, forskningsmæssige og offentlige debat vedrørende den inkluderende folkeskole synes at være særdeles aktuel, dilemmafyldt og, ikke mindst, karakteriseret ved en ikke uanseelig mængde kompleksitet. Området nyder således signifikant opmærksomhed, hvilket bl.a. indikerer, at spørgsmålet vedrørende den inkluderende folkeskole og udfordringerne hermed optager mange interessenter og er af samfundsmæssig vigtighed.

Overordnet betragtet er det væsentligt at pointere, at nationale uddannelsespolitiske initiativer og pædagogiske tendenser ikke opstår i et vakuum. Det vil sige, at sådanne udviklinger er forankrede i en række både nationale og internationale kulturhistoriske og uddannelsespolitiske vægelseser:

“National educational policies rarely emerge in a vacuum. As Kingdon (2003) noted, there are often a series of events, which lead to an opportunity for change. As opportunities emerge, there is often a ‘window’ of opportunity when several streams emerge to create new policy which is either informed by, or informs policy discourse.” (Engsig & Johnstone, 2014: 1)

Ovenstående gør sig i høj grad gældende i forhold til inklusionsbegrebet, hvor der kan peges på en række forhold, der sammen har konstitueret det, man kunne kalde inklusionens mulighedsbetingelser eller inklusionens ”window of opportunity”. Et af disse forhold, der i et vist omfang

har været en af årsagerne til inklusionens indeværende status samt kommunernes og de enkelte skolars massive inklusionsbestræbelser, kan findes i økonomiske argumenter. Kommunernes udgifter til specialundervisning var i en årrække markant stigende, og i 2010 udgjorde udgifter til specialundervisning således omkring 30% af folkeskolens samlede udgifter. Ligeledes fik i nærheden af 14,3% af skolens elever specialundervisning i 2010 (Qvortrup, 2012). Et af de politiske og til dels ligeledes pædagogiske argumenter var således, at ved at inkludere flere elever i almenundervisningen kunne disse betragtelige udgifter til specialundervisning reduceres, og midlerne kunne tilføres folkeskolens almenundervisning. En del af dette argument var således, at pengene skulle følge eleven, det vil sige, at elever, der tidligere havde modtaget en mere omkostningstung specialundervisning, og som nu skulle inkluderes i skolens almene undervisning, skulle have midler med, hvilket bl.a. skulle finansiere støtteforanstaltninger eller anden måde at understøtte denne inkluderende proces på. Der er imidlertid noget, der indikerer, at de enkelte skoler, lærere og pædagoger ikke oplever, at der tilføres tilstrækkelige midler i forbindelse med inklusionen af elever med vanskeligheder og særlige behov i almenundervisningen. Blandt andet viser det for nyligt publicerede Dokumentationsprojekt vedrørende kommunernes omstilling til øget inklusion, at færre kommuner specifikt målretter midler til støtteforanstaltninger, og da økonomien generelt er presset på skolerne, er der eksempler på, at de midler, der er rettet mod inklusion og støtte til elever, der har behov herfor i stedet er gået til den almindelige tildeling af ressourcer (Dyssegaard et al., 2015).

Der er således en række forhold, der har sin forankring i politiske og økonomiske argumenter, der konstituerer inklusionens mulighedsbetingelser og sandsynliggør, at nationale uddannelsespolitiske initiativer og pædagogiske tendenser netop ikke opstår i et vakuum, som påpeget ovenfor. Et andet substantielt fundament for udviklingen af inklusion, eller den internationale betegnelse Inclusive Education, kan findes i mere etiske eller rettighedsbetonede argumenter. Armstrong et al. (2011) diskuterer, at denne form for argumentation for inklusion er et af fire cen-

trale ophav til inklusionsbegrebet- og praksis, som dette manifesterer sig i dag:

“Fourthly, inclusive education has been linked to *development* and in particular the provision of educational opportunities to all children within educational systems. The work of international organisations has been instrumental in constructing inclusion as an international aim (Sebba and Ainscow 1996).” (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2011: 30)

Således er FN’s Education for All i 1990, Salamancaerklæringen fra 1994 og FN’s konvention om rettigheder for personer med handicap (artikel 24), der blev ratificeret i Danmark i 2009, alle centrale internationale erklæringer, der fungerer som incitamenter for etableringen og den fortsatte udvikling af et inkluderende uddannelsessystem. Særligt Salamancaerklæringen forekommer informerende i forhold til udviklingen af en mere inkluderende folkeskole. Der er tale om et markant rettighedsfokus eller snarere en rettighedsdiskurs i forbindelse med Salamancaerklæringen, der bl.a. fremhæver, at et inkluderende uddannelsessystem er betydningsfuldt i forhold til at bekæmpe samfundsmæssig diskrimination og marginalisering af særlige befolkningsgrupper:

“Salamanca’s outcomes aligned closely with United Nations’ rights-based discourses as well as highlighting the importance of inclusion for national systems of education. An underlying argument to Salamanca was that the belongingness of all children strengthened national educational systems.” (Engsig & Johnstone, 2014: 6)

Der kan argumenteres for, at en del af fundamentet for udviklingen af den inkluderende skole går tilbage til 1957, da Amerikanernes Sputnikchok afstedkom omfattende reformer af det amerikanske uddannelsessystem, der ligeledes rummede betragtelige implikationer for uddannelses-tænkningen i en lang række vestlige lande - herunder Danmark. Dette førte bl.a. til en reform af grundskolen i 1969, der understregede, at undervisning af elever med vanskeligheder og særlige behov skulle ske så tæt på barnets hjem som muligt, og formuleringerne i reformen lagde desuden vægt på at skabe lige muligheder for alle for at undgå social skævhed (bl.a. Engsig & Johnstone, 2014; Hansen, 2012).

I 1980'erne blev integrationstanken mere synlig forstået således, at segregeringen af personer med handicap blev kritiseret og i stedet stod et ideal om integration, der ligeså omhandlede et ønske om synliggørelse af mennesker, der var anderledes. Således skulle mennesker med handicap integreres i samfundets forskellige institutioner bl.a. folkeskolen frem for at blive undervist i segregerede tilbud.

I 1994 blev Salamancaerklæringen en realitet, og således var der tale om en international principerklæring, der gjorde sig gældende i Danmark, og som havde fokus på at sikre alle børns ret til uddannelse - også børn med handicap eller vanskeligheder og særlige behov. Danmark har senere i det såkaldte Luxembourg-charter – i 1996 – anerkendt, at ”en skole for alle er en vigtig forudsætning for at sikre lige muligheder for elever og studerende med forskellige typer af behov på alle områder.” (Hansen, 2012: 20). Siden 1994 og Salamancaerklæringens rettighedsbaserede diskurs i forhold til inklusionsbegrebet, synes der at have været en optagetthed af at foretage en konceptuel og pragmatisk sondring mellem rummelighedsbegrebet og inklusionsbegrebet og ydermere peger noget på, at der har været tale om en bevægelse fra inklusionens *hvad* og *hvorfor* mod en større grad af fokus på inklusionens *hvordan* (Engsig & Johnstone, 2014).

Ovenstående peger på, at de forskellige forhold, bevægelser og udviklinger, der ligger til grund for såvel forståelsen af inklusionsbegrebet som begrebets praktiske implikationer, er multiple og komplekse. Inklusionsbegrebet er som nævnt komplekst, og definitionerne er mange (se bl.a. Erten & Savage, 2012). Det kan være meningsfuldt og frugtbart (men samtidigt potentielt forvirrende) at operere med flere gensidigt eksisterende inklusionsforståelser:

“The term inclusive education is understood differently around the world, prompting Kiuppis (2013) to use the term ‘inclusions’ to describe its diversity. At its base, inclusive education is intended to provide educational access and opportunities for all children. The reason why definitions and understandings are multiple,

however, frequently depends on policy- and culture-driven interpretations.” (Engsig & Johnstone, 2014: 2)

Således kan såvel argumenterne for skolens inklusionsbestræbelser som selve den grundlæggende forståelse af inklusionsbegrebet divergere væsentligt, hvilket bl.a. kan forstås på baggrund af ideen om centrale inklusionsdiskurser. Dyson (1999) diskuterer, at der er fire centrale inklusionsdiskurser, der er i spil i forbindelse med forståelsen af inklusionsbegrebet, men ligeså i relation til forskellige argumentationsformer for eller imod inklusion i skolen. Der er således tale om en etisk diskurs, der er særligt fremtræden i forbindelse med ovennævnte internationale princip- og hensigtserklæringer som Salamancaerklæringen og artikel 24 i Handikapkonventionen. Denne etiske diskurs henviser til et rettigheds-perspektiv, hvor der lægges særlig vægt på, at alle elever uanset evner og forudsætninger har ret til uddannelse og aktiv deltagelse i samfundets forskellige fællesskaber. Den politiske diskurs omhandler realiseringen af intentionerne bag inklusionstanken og er således centreret omkring nationale målsætninger og initiativer vedrørende uddannelse for alle. Den økonomiske diskurs vedrørende inklusionsbegrebet hænger nøje sammen med den politiske diskurs og omhandler bl.a. måden, hvorpå skolens udgifter og midler prioriteres. Når debatten vedrørende inklusion trækker på en overvejende økonomisk diskurs, bliver argumenter vedrørende inklusion i folkeskolen ofte på unuanceret vis fokuseret på inklusionens økonomiske fordele og ulemper samt muligheder og umuligheder. Den pragmatiske diskurs vedrører, hvorledes inklusion ser ud og fungerer i skolens forskellige praksisser bl.a. i forhold til den inkluderende skoles særlige karakteristika (Dyson, 1999; Engsig, 2012; Engsig & Johnstone, 2014).

1.3 Indkredsning af en empirisk problemstilling

Dysons (1999) forståelse af en række primære inklusionsdiskurser synes anvendelig, når vi skal navigere i inklusionsbegrebets konceptuelle, pædagogiske og samfundsmæssige kompleksitet og implikationer. De etiske, politiske og pædagogisk pragmatiske diskussioner og argumentationer for eller imod en inkluderende skole er væsentlige og nødvendige, og

således kan inklusionsbegrebet ikke forstås og til dels praktiseres løsrevet fra etiske, filosofiske og politiske dimensioner. Inklusionsbegrebet må således kontinuerligt generobres, det vil sige, inklusionsbegrebets historie og betydning må generobres og søgt frigjort fra diskursive forplumringer (Persson & Persson, 2013). Med denne ambition om en fortsat generobring af inklusionsbegrebet in mente vil jeg imidlertid fremdrage, at Dysons (1999) diskussion af de primære inklusionsdiskurser kan kompletteres med en femte diskurs, der til en vis udstrækning kan forstås på baggrund af den pragmatiske diskurs – en empirisk inklusionsdiskurs.

Når jeg således foreslår en empirisk diskurs - eller en måde at tale om og forstå inklusionsbegrebet på - skal dette ses i lyset af de genvordigheder, der er præsente, når argumenter for en inkluderende skole alene er sociopolitisk forankrede. Det synes meningsfuldt at anskue argumenterne for inklusion som værende enten sociopolitiske eller empiriske, og der er en række problemer med den argumentation, der alene er sociopolitisk (Farrell, 2000). Disse sociopolitiske argumentationer for eller imod inklusion i skolens almenundervisning omhandler primært rettighedsbaserede perspektiver. I sin kritik af argumentationen for inklusion, der alene er forankret i et etik- og rettighedsperspektiv, påpeger Farrell (ibid.), at et omfattende ønske om øget inklusion i skolen ikke nødvendigvis er lig med god uddannelse for alle:

“There are problems with arguments about inclusion that are based solely on human rights. First, for the government to state that all pupils have a right to be educated in a mainstream school oversimplifies the issue. The overriding ‘right’ is for all children to have a good education and to have their individual needs met.” (Farrell, 2000: 155)

Blandt andet på baggrund af ovenstående kritik fremhæver Farrell (ibid.), at en sociopolitisk argumentation for inklusion må udfordres eller komplementeres af et empirisk perspektiv, det vil sige, vi må diskutere, hvilke empiriske fund og forskningsviden, der er relevante og aktuelle i forhold til diskussionen om inklusion i skolen.

Dette empiriske perspektiv indeholder en række veje at gå; evidensdiskursen er i høj grad præsent i forhold til inkluderende pædagogik og undervisning og har, på samme vis som tilfældet er i forhold til uddannelse, pædagogik og didaktik generelt, haft en ikke uanseelig betydning for det pædagogiske og specialpædagogiske område (se bl.a. Clegg, 2005; Engsig, 2015). Ikke desto mindre kan dele af evidensforskningen i forhold til inkluderende undervisning kritiseres for at være reduktionistisk og ikke have et tilstrækkeligt blik for kompleksiteten i pædagogiske og sociale sammenhænge – med andre ord er der i visse tilfælde tale om ”tynde” evidensfortællinger, der ikke giver information om, hvorfor en given intervention virker, for hvem den virker og under hvilke kontekstuelle vilkår, den virker (Clegg, 2005; Engsig, 2015). En anden farbar vej i relation til dette empiriske perspektiv, der ifølge Farrell med fordel kan komplementere de sociopolitiske perspektiver i forhold til inklusion i skolen, er at undersøge hvilke positive og negative betydninger, en given pædagogisk- og specialpædagogisk praksis har for eleven – en undersøgelse, der både konceptuelt og metodisk udfordrer bestående perspektiver.

Der er en lang række mulige indgange i forhold til en empirisk undersøgelse af positive og negative betydninger af forskellige pædagogiske, didaktiske og specialpædagogiske praksisser og interventioner af inkluderende karakter og med et inkluderende potentiale. Blandt andet har evidensdiskursen, som jeg kort diskuterede ovenfor, med udgangspunkt i systematiske reviews flere bud på, hvilke interventioner og pædagogiske tilgange, der har sandsynlighed for at være inkluderende (bl.a. Dyssegaard, Larsen, & Tiftikci, 2013; Mitchell, 2014). Noget tyder imidlertid på – både i forhold til store dele forskningsviden på området, men ligeledes i forbindelse med den offentlige og pædagogiske debat, at anvendelsen af støtteforanstaltninger er ganske central i forhold til inklusion i folkeskolens almen undervisning:

“In general terms the evidence from researchers all over the world (e.g. Fox and Ysseldyke 1997) suggests that the success of inclusion stands or falls on the availability and expertise of in class support.” (Farrell, 2000: 159)

Farrell (ibid.) peger således på, at særligt anvendelsen af støtteforanstaltninger er et kardinalpunkt i forhold til, hvorvidt inklusion i almenundervisningen skal fungere eller ej. Der synes endvidere, bl.a. hos forældre, elever og pædagogisk professionelle i skolen, at være en bred opfattelse af, at støtteforanstaltninger – bl.a. ved støttelærer- eller pædagog – har en substantiel betydning for elever med vanskeligheder og særlige behov i forhold til inklusion i almenundervisningen. SFI udgav i 2015 en omfattende forskningsrapport omhandlende inkluderende læringsmiljøer, og en af hovedkonklusionerne i forhold til de elever, der tidligere har gået i specialskole- eller klasse, og som nu modtager deres undervisning i den almene undervisning var, at disse elever overordnet betragtet trives i almenundervisningens fællesskaber. Der er dog den klare tendens, at flere af disse elever peger på det forhold, at de savner støtte for at imødekomme faglige og sociale vanskeligheder. De elever, der modtager støtte i almenundervisningen peger netop på støttens positive betydning:

”To tredjedele af eleverne peger på den positive betydning af at have en voksen støtteperson (fx en lærer, specialpædagog eller psykolog), der er god til at etablere en fast struktur eller tydelig rammesætning for at facilitere tilbageførslen til almenmiljøet.”
(SFI, 2015: 21)

Der er endvidere noget, der indikerer, at skolens professionelle ligeledes vurderer, at anvendelsen af støtteforanstaltninger i forbindelse med elever med vanskeligheder og særlige behov i almenundervisningen har en positiv betydning for eleven og således er et centralt inkluderende tiltag. I en undersøgelse om indsatser for inklusion i folkeskolen foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut svarer adspurgte lærere, at det tiltag der bedst fremmer inklusion er støttelærertimer og planlagt AKT¹-støtte (EVA, 2011).

Det vil sige, at noget peger på, at støtte til børn med vanskeligheder og særlige behov i almenundervisningen har en særlig betydningsfuld rolle i forbindelse med inklusion. Afhandlingens overordnede problemstilling er således:

¹ Adfærd, kontakt og trivsel

Hvilken betydning har anvendelsen af støtteforanstaltninger i almenundervisningen for inklusion i forhold til elever med vanskeligheder og særlige behov i folkeskolen?

1.4 Et 1. persons perspektiv på inklusion, afhandlingens forskningsspørgsmål og metodiske veje

Afhandlingen repræsenterer en kritik af eller et opgør med det mere eller mindre kvantitative eller administrative perspektiv på inklusionsbegrebet, der kan iagttages såvel i den politiske, pædagogiske og offentlige debat, men ligeså i forskellige inklusionsdefinitioner (Qvortrup, 2012). Denne kritik går mere præcist på, at viden vedrørende inklusion ikke kan skabes på grundlag af et tredjepersonsperspektiv, hvor subjektets hverdagsliv, handlegrunde og subjektive oplevelser af fænomener negligeres. Med udgangspunkt i Holzkamps ambition om at forstå fænomener fra "the standpoint of the subject" anlægges et 1. persons perspektiv på inklusion forstået sådan, at for overhovedet at skabe viden om et så subjektivt fænomen som inklusion i skolens fællesskaber, er det tvingende nødvendigt at anlægge et fokus på elevens subjektive oplevelse af at være inkluderet eller sågar ekskluderet (Holzkamp, 2013). For netop at forsøge at imødekomme denne fordring ser afhandlingens forskningsspørgsmål således ud:

- ❖ Hvilken betydning har inkluderende støtteforanstaltninger for elevens deltagelse i almenundervisningens fællesskaber og oplevelse af inklusion?
- ❖ Hvilken betydning har anvendelsen af inkluderende støtteforanstaltninger for elevens læring?

Metodologisk og metodisk er afhandlingen en kritisk realistisk forankret mixed methods-undersøgelse, hvor såvel kvalitative som kvantitative metoder anvendes med det formål for øje at opnå komplementaritet, hvilket kan afstedkomme en dybere og mere bred forståelse af komplekse problemstillinger. Erten og Savage (2012) diskuterer, at anvendelsen

af mixed methods kan være særlig betydningsfuld i forbindelse med undersøgelser af inklusion i pædagogik og uddannelse:

“Gruner-Gandhi (2007) suggests using mixed methods designs to truly understand the effects of inclusion and how contextual factors mediate such effects. Inclusive education field needs more studies utilising mixed methods designs grounded in ecological investigations (Gruner-Gandhi 2007; Lindsay 2003, 2007). (Erten & Savage, 2012: 229)

1.5 Afhandlingens struktur

Afhandlingen er opbygget af tre dele:

- i. En indledende og rammesættende del bestående af kapitlerne 1 & 2
- ii. En metodologisk og metodisk del bestående af kapitlerne 3 & 4
- iii. En analytisk og empirisk del bestående af kapitlerne 5, 6, 7, 8 & 9

I *kapitel 1* præsenteres og diskuteres afhandlingens baggrund og den overordnede tematiske ramme. En række af den inkluderende skoles historiske forankringer diskuteres og afhandlingens overordnede problemstilling indkredses, og forskningsspørgsmålene præsenteres.

I *kapitel 2* drages paralleller til eksisterende forskning i forhold til støtteforanstaltninger og inklusion. Der foretages et kritisk realistisk systematisk review, og gennem dette identificeres fem centrale programteorier.

I *kapitel 3* foretages en række metodologiske overvejelser og diskussioner, og kritisk realisme diskuteres som afhandlingens grundlæggende filosofiske verdensanskuelse. Endvidere præsenteres og diskuteres afhandlingens mixed methods forskningsdesign.

I *kapitel 4* præsenteres empiriens tilsynekomst og undersøgelsens kontekst samt de metodiske tilgange. Udover en præsentation af de skoler, elever og lærere, der indgår i undersøgelsen diskuteres de særlige forhold, der gør sig gældende i forhold til feltarbejde med børn. Desuden præsenteres en række metodiske greb herunder kritisk realistisk etnografi, deltagerobservation og interview. Endelig præsenteres afhandlingens kvantitative data, validitet og reliabilitet diskuteres og en række etiske overvejelser foretages.

I *kapitel 5* præsenteres afhandlingens overordnede analytiske ramme, der er forankret i kritisk realisme. Endvidere diskuteres hvorledes de kvalitative data organiseres og læses, samt hvorledes de kvantitative data bearbejdes og analyseres.

I *kapitel 6* påbegyndes det første af i alt tre analytiske kapitler, der tager udgangspunkt i tre centrale begreber i afhandlingens forskningsspørgsmål. I dette første analytiske kapitel diskuteres således støtteforanstaltningers betydning for elevens deltagelse i skolens forskellige fællesskaber. Kapitlet følger den i kapitel fem præsenterede analytiske ramme og progression og ender således i en række retroduktive analytiske greb, der søger at identificere de mekanismer og strukturer, der konstituerer mulighedsbetingelserne for de iagttagede fænomener på det empiriske niveau.

I *kapitel 7* videreføres strukturen til afhandlingens andet analytiske kapitel. I dette kapitel diskuteres støtteforanstaltningernes betydning for elevens oplevelse af inklusion.

I *kapitel 8*, der er afhandlingens tredje og sidste analytiske kapitel, diskuteres støtteforanstaltningernes betydning for elevens læring.

I *kapitel 9*, der er afhandlingens afsluttende kapitel, foretages konklusioner i forhold til afhandlingens forskningsspørgsmål.

Kapitel 2

Forskning i støtteforanstaltninger & inklusion - et systematisk review

2.1 Uddannelsesforskning som en kumulativ og empirisk videnskab – et kritisk realistisk perspektiv

En central komponent i ethvert forskningsprojekt er at tage eksplicit stilling til de skuldre, man som forsker står på. Hermed menes, at det er en væsentlig del af et forskningsprojekts baggrund at forholde sig til den eksisterende forskningsmæssige viden på det område, som undersøges. Som jeg vil diskutere mere indgående i kapitel 3, vedrørende afhandlingens metodologiske forankring, er det en grundantagelse i kritisk realisme, at videnskabens transitive dimension indeholder vores viden om verden gennem teorier, modeller, paradigmer, data og analysemodeller - en viden der grundlæggende er socialt produceret og bestemt og derved også kontingent. Forståelsen af denne transitive vidensdimension – i et kritisk realistisk perspektiv – er den, at enhver vidensproduktion må forholde sig konstruktivt og kritisk til den eksisterende viden på et givent område. Bhaskar (1997) påpeger, at ny viden må forstås kritisk kumulativt, hvilket vil sige, at på baggrund af kritisk videnskabelig vurdering og stillingtagen, også kaldet rationel dømmekraft i Bhaskars kritiske realistiske position, bygger ny viden på eksisterende viden, og således kan vi i dette perspektiv forstå forskningsprocessen som værende iterativ og kumulativ. Dette forhold synes at være i overensstemmelse med fordringen om at positionere sig i forhold til allerede eksisterende viden i forbindelse med en forskningsproces, hvilket i nærværende sammenhæng vil tage form af et systematisk review af empiriske forskningsresultater i forhold til afhandlingens overordnede genstandsfelt. Ikke desto mindre synes det

formålstjenligt at diskutere, hvorledes uddannelsesforskningen kan forstås som værende kumulativ.

Det systematiske review, hvilket vil sige en gennemgang og vurdering af forskningslitteraturen- eller resultaterne på et givent område på en systematisk og eksplicit måde, og denne forskningsgenres position i såvel den danske som internationale uddannelsesforskning er et udtryk for en forskningstraditions transformation. Hermed mener jeg, at den stigning i anvendelsen af systematiske reviews i uddannelsesforskning- og praksis, vi for indeværende er vidner til, samt den politiske værdi der tillægges disse, er manifestationen af den kumulative eller empiriske vending, som uddannelsesforskningen for tiden oplever (bl.a. Biesta, 2007; Clegg, 2005; Hattie, 2009). Diskussionen om uddannelsesforskningen som værende kumulativ og primært empirisk funderet var særligt aktuel i 1996, hvor David Hargreaves ved det Britiske Teacher Training Agencys årlige møde diskuterede, at uddannelsesforskningen med fordel kunne sammenlignes med den medicinske forskning, og gennem denne sammenligning kritiserede Hargreaves uddannelsesforskningens ikke-kumulative karakter:

” ...both education and medicine are profoundly people-centred professions. Neither believes that helping people is merely a matter of a simple technical application but rather a highly skilled process in which a sophisticated judgment matches a professional decision to the unique needs of each client. Yet the two professions see the role of scientific knowledge in informing professional practice in very different ways... In medicine, as in the natural sciences, research has a broadly cumulative character... Much educational research is, by contrast, non-cumulative.” (Hargreaves, 1996:1-2)

Således kritiserer Hargreaves, at uddannelsesforskningens ikke-kumulative karakter rummer implikationer for de praksisfelter, der traditionelt lader sig informere af uddannelsesforskningen.

Dette medførte, at Martyn Hammersley i tidsskriftet *Educational Research and Teaching* kritiserede Hargreaves’ sammenligning mellem medicinsk

forskning henholdsvis uddannelsesforskning. Hammersley var for så vidt ikke uenig i Hargreaves' ønske om en mere kumulativ og empirisk funderet uddannelsesforskning, men sammenligningsgrundlaget med den medicinske forskning diskuterede han som grundlæggende forkert (Hammersley, 1997). Hammersley betoner blandt andet, at der er en grundlæggende forskel på de to praksisformer, og at det at undervise i højere grad end lægeprofessionen beror på at træffe valg – en art kontekstuelle valg, der foretages på baggrund af erfaring og praksisviden, hvorfor forskningsviden i dette perspektiv skal anskues som guidende.

Senere, i 2007, publicerede Gert Biesta ligeledes en artikel, der forholdt sig skeptisk overfor Hargreaves' sammenligning mellem medicinsk forskning og uddannelsesforskning. Biesta påpeger, at evidensbaseret praksis har sit udgangspunkt i den medicinske forskning, og at der ikke forefindes en art neutral ramme eller skabelon, der afstedkommer, at dette blot kan overføres til andre forsknings- og praksisområder såsom uddannelsesforskningen (Biesta, 2007). I denne sammenhæng har Biesta en central anke mod Hargreaves' sammenligning; kvintessensen i forbindelse med forskning, der søger at kortlægge evidens, er studiet af effektive interventioner. Det vil sige, at det forskningsmæssige fokus, blandt andet i forbindelse med systematiske reviews, er at identificere evidens, der peger på, at nogle former for interventioner er mere effektive end andre. Dette giver bestemt mening i en medicinsk kontekst, hvor det tillægges stor værdi, at præparat X har en mere effektiv virkning på eksempelvis malaria end præparat Y, det handler således om specifikke kausale sammenhænge:

”Effective interventions are those in which there is a secure relation between the intervention (as cause) and its outcomes or results (as effects).” (Biesta, 2007: 7)

Som diskuteret i afsnittet om kritisk realisme som grundlæggende verdensanskuelse, kritiserer Bhaskar netop denne reduktionistiske monokausalale forståelse, der ligger til grund for positivismens klassiske empiriske udgangspunkt (Bhaskar, 1997; Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Ovenstående citat udgør et eksempel på det, Bhaskar kritiserer som et

forsøg på at isolere empiriske regelmæssigheder, hvilket er en kunstig, og ifølge Bhaskar umulig, eliminering af de faktorer og mekanismer, der gør sig gældende på det virkelige niveau, og dette særligt i forbindelse med noget så komplekst som uddannelse. At tale om en sikker kausal sammenhæng mellem en intervention og en effekt er en såkaldt ontologisk fejlslutning, der netop ikke tager højde for den ontologiske dybde, som Bhaskar diskuterer. Biesta (2007) er ikke kritisk realist og forholder sig ikke til, at der er tale om en ontologisk fejlslutning. Ikke desto mindre understreger Biesta, at undervisning og læring ikke kan anskues som en simpel intervention på linje med visse aspekter af den medicinske praksis, og at sammenligningen er grundlæggende forkert. Biesta diskuterer, på linje med Hammersleys respons til Hargreaves, at undervisning, og herigennem uddannelsesforskningen, ikke må baseres på en sådan instrumentel og reductionistisk, monokausal forståelse, men snarere baseres på en forståelse af uddannelse som en proces, der er ikke-kausal og i højere grad skal basere sig på praksiserfaringer og på en art normativ professionel dømmekraft:

”This is why the ”what works” agenda of evidence-based practice is at least insufficient and probably misplaced in the case of education, because judgment is not simply about what is possible (a factual judgment) but about what is educationally desirable (a value judgment)...Professionals need to make judgments about ”the most *appropriate* course of action in the specific circumstances in a context of informal rules, heuristics, norms and values.” (Biesta, 2007: 10)

Biestas diskussion og anke er overvejende rettet mod praksisfeltet, hvor han påpeger, at tale om evidensinformeret praksis frem for evidens-baseret er, i lyset af ovenstående, mere præcist, da dette stadig understreger vigtigheden af den professionelles erfaring og dømmekraft. Der er således ingen tvivl om, at denne kumulative eller empiriske vending i uddannelsesforskningen rummer implikationer for såvel forskningstraditionen som praksis. Det er centralt at påpege, at Biestas kritik af den overvejende monokausale (eller horisontale) forståelse, der er dominerende i gængse systematiske reviews er berettiget. Ikke desto mindre mener jeg, at Biesta undgår at forholde sig til, at det kan give mening, i et

kritisk realistisk perspektiv, at operere med en vertikal kausalitetsforståelse i forhold til uddannelsesforskning. Hvilket vil sige, at mekanismer og strukturer på et ontologisk niveau kan påvirke forhold på et andet ontologisk niveau, og derved bliver forhold i undervisning og læring netop (multi)kausale. I denne sammenhæng vil jeg derfor mene, at en "what works" review af eksisterende forskning godt kan give mening i uddannelsesforskning, men kun med den helt klare understregning af, at der er tale om en anderledes tilgang til det systematiske review end den traditionelle tilgang, idet jeg er af den mening, at det traditionelle systematiske review i forbindelse med uddannelsesforskning netop rummer en række af de problematikker, Biesta og Hammersley påpeger. Derved bliver "what works" i højere grad til "what works, for whom, why does it work and in which contexts"?

Jeg vil således i det følgende diskutere, hvorfor jeg mener, Biestas argumentation ikke er fyldestgørende, når han påpeger, at uddannelse må anskues som en ikke-kausal proces eller interaktion og deraf udleder, at uddannelsesforskningen vil have vanskeligt ved at tilstræbe et mere kumulativt videnskabsideal. Desuden vil jeg diskutere, hvilke problemer det traditionelle systematiske review har i forhold til vores viden om centrale forhold i forbindelse med uddannelse og læring og endelig argumentere for et såkaldt kritisk realistisk systematisk review.

2.2 Det traditionelle review og det kritisk realistiske systematiske review

Clegg (2005) diskuterer, på linje med Biesta og Hargreaves, at uddannelsesforskningen igennem en længere periode: "has been castigated for failing to deliver proper cumulative evidence that could inform policy and practice" (Clegg, 2005: 417). Clegg betoner, at ideen om evidens, eller systematiske reviews i uddannelsesforskning, har en sociopolitisk side samt en epistemologisk. De sociopolitiske problemstillinger og dilemmaer er diskuteret ovenfor, og Clegg fremhæver, på samme vis som Biesta og Hammersley, at det er problematisk, at legitimiteten i den professionelles beslutningstagen ikke længere er baseret på erfaring og prak-

sisviden, men i høj grad på graden af evidens. Clegg (ibid.) diskuterer imidlertid, at den epistemologiske dimension i forhold til anvendelsen og forståelsen af det systematiske review er mindst lige så central, som den sociopolitiske dimension. Jeg vil i det følgende diskutere, hvorfor det traditionelle systematiske review, der som beskrevet ovenfor har sit metodiske og metodologiske ophav i den medicinske forskning, rummer en række problemstillinger i forhold til uddannelsesforskning på baggrund af et kritisk realistisk perspektiv.

Anvendelsen af systematiske reviews i uddannelsesforskning er støt stigende – såvel internationalt som nationalt, og opmærksomheden fra både praksisfelter som forskningsmiljøer er anseelig (Larsen, 2010). I udlandet er særligt Cochrane Collaboration, Campbell Collaboration, Eppi-Centre, What Works Clearinghouse centrale aktører i forhold til systematiske reviews, og i Danmark er Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning ganske central. Larsen (2010) har foretaget en analyse af 275 systematiske reviews hovedsagligt produceret internationalt – dog figurerer to reviews produceret i Danmark. 82% af de analyserede systematiske reviews har effekt som det primære genstandsfelt, det vil sige, at forskellige interventioner er blevet undersøgt og vurderede for deres henholdsvis positive og negative effekter (ibid.). Der er altså tale om forskning, der søger at identificere evidens for, hvorvidt en intervention virker eller ej – ikke hvorfor eller på baggrund af hvilke kontekstuelle faktorer pågældende intervention er virksom eller ej, men alene en vurdering af effekten. Blot 9% af de undersøgte reviews er konstituerede af såkaldte kausale spørgsmål, hvilket skal forstås som spørgsmål, der er optagede af, hvad der genererer et fænomen, eller hvilke mekanismer og strukturer, der ligger til grund for fænomener på det empiriske niveau. Larsens (ibid.) undersøgelse har ligeså fokuseret på de synteseformer, der indgår i undersøgelsens forskellige reviews. Det er i denne forbindelse signifikant at understrege, at de gængse synteseformer i forbindelse med udarbejdelse af systematiske reviews er henholdsvis den numeriske meta-analyse og den narrative forskningssyntese. John Hatties syntese af over 800 metaanalyser er et eksempel på den numeriske variant, og Dansk

Clearinghouse for Uddannelsesforskningss forskningssyntese omhandlende effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af elever med særlige behov i grundskolen er et eksempel på den narrative syntese (Dyssegaard et al., 2013; Hattie, 2009). I sin kritisk realistiske kritik af traditionelle systematiske reviews, tydeliggør Clegg (2005), at den gængse praksis i forhold til systematiske reviews favoriserer data fra såkaldte eksperimentel forskning med kontrollerede forsøg som værende det centrale. Som diskuteret i afsnittet ovenfor angående kritisk realisme som grundlæggende verdensanskuelse har jeg diskuteret, at der er såvel epistemologiske som ontologiske problemer med dette. Såvel den reducerede horizontale kausalitetsforståelse og den traditionelle empiristiske naive realismeforståelse kritiseres af Bhaskar. Således kan de kontrollerede eksperimentelle forsøg eliminere andre kausale mekanismer og strukturer og skabe evidens omkring de såkaldte empiriske regelmæssigheder – på samme vis som i den medicinske forskning. Clegg (ibid.) kritiserer således store dele af de systematiske reviews i uddannelsesforskningen for at operere med en flad ontologiforståelse, hvor man ikke er interesseret i at skabe viden om de mekanismer, strukturer og magtforhold, der producerer data på det empiriske niveau. Clegg fremhæver videre, at eksperimentelle forsøg i uddannelsesforskningen foregår, modsat i det medicinske laboratorium, under åbne forhold – ude i virkelighedens skole. Et sådant forsøg kunne være studiet af en særlig intervention – eksempelvis støtteforanstaltninger i form af tolærerordninger, hvor der opereres med en gruppe med disse interventioner samt en kontrolgruppe, der ikke påvirkes af samme intervention. I en social kompleks verden er det givet, at vi ikke kan eliminere andre kausale faktorer og således skabe utvetydige empiriske regelmæssigheder. Clegg konkluderer i sin kritik af de traditionelle systematiske reviews, at vi må foretage et paradigmeskifte og således skifte fokus fra et ensidigt perspektiv på interventionsformerne til i højere grad at søge at forstå de strukturer og mekanismer, der muliggør eller umuliggør forskellige resultater:

”Rather than looking for an additive model of evidence, which is what systematic review does by counting up the number of “quality” studies that report positive or negative results, a critical

realist approach would define evidence as work that can give insight into the structures, powers, generative mechanisms and tendencies that help us understand the concrete worlds of experience.” (Clegg, 2005: 421)

Således argumenterer Clegg for en kritisk stillingtagen overfor de traditionelle systematiske reviews og understreger signifikansen af reviews, der skaber viden om centrale kontekstafhængige faktorer som underliggende magtforhold, strukturer og generative mekanismer.

Det kritisk realistiske systematiske review forholder sig til denne multifaktorialitet med udgangspunkt i en kritisk realistisk epistemologi og ontologi. I det følgende vil jeg redegøre for det kritisk realistiske systematiske review.

Som diskuteret ovenfor er det kritisk realistiske systematiske review en reaktion mod de traditionelle synteseformer i forbindelse med systematiske reviews, det vil sige, de numeriske metaanalyser og den narrative forskningssyntese. Den følgende gennemgang af protokollen for et kritisk realistisk systematisk review er inspireret af Cleggs (2005) kritik af traditionelle synteseformer og argumentation for en kritisk realistisk tilgang, der blandt andet anerkender den ontologiske stratificering og de multikausale forhold, der kendetegner Bhaskars kritiske realistiske forståelse og Pawsons (2006) såkaldte realistiske systematiske review. Videre er det værd at bemærke, at systematiske reviews ofte anvendes til at informere policy og/eller praksisfelter, men i nærværende sammenhæng er formålet at beskrive dele af den eksisterende forskningsviden i forhold til inklusion og anvendelsen af støtteforanstaltninger i skolen. Årsagen til at det systematiske review anvendes i nærværende afhandling og ikke den traditionelle og mere usystematiske litteraturgennemgang, er ønsket om en mere eksplicit systematik samt bevægelsen fra en vurderende beskrivelse af eksisterende forskning til en mere analytisk og kritisk realistisk tilgang, der søger at afdække de bagvedliggende strukturer og mekanismer:

”In the realist model, the primary ambition of research synthesis is explanationbuilding. The purpose is to articulate underlying programme theories and then to interrogate the existing evidence to find out whether and where these theories are pertinent and productive...the overall intention is to create an abstract model of how and why programmes work.” (Pawson, 2006: 74)

Således er der tale om en proces, der søger at skabe viden om de kontekstuelle og generative mekanismer, der så og sige virker mellem indsats og effekt - også kaldet ”the black box”. Det kritisk realistiske review søger at generere viden om de mere eller mindre implicitte og underliggende faktorer, der påvirker, hvorvidt en intervention såsom inkluderende støt-teforanstaltninger virker eller ej. I nogen udstrækning følger det kritisk realistiske systematiske review de traditionelle review protokoller, der er imidlertid en række fundamentale forskelle:

- 1) The search and appraisal of evidence is purposive and theoretically driven with the aim of refining theory.
 - 2) Multiple types of information and evidence can be included.
 - 3) The process is iterative.
 - 4) The findings from the synthesis focus on explaining to the reader why (or not) the intervention works and in which ways, to enable informed choices about further use and/or research.
- (Rycroft-Malone et al., 2012: 2)

Der er således den afgørende forskel, i forhold til de traditionelle systematiske reviews, at det kritisk realistiske review er optaget af at identificere og artikulere den underliggende programteori – eller middle-range theory – der informerer den pågældende intervention og som følge af reviewet diskutere og nuancere disse antagelser. Det kritisk realistiske review søger derved blandt andet evidens for, hvorvidt den pågældende underliggende teori er holdbar og konstruktiv (Pawson, 2006). Programteorien indeholder en række antagelser eller logikker om, hvad der sker i processen fra income til outcome, hvilket vil sige, forhold vedrørende hvilke mekanismer, der virker og under hvilke kontekstuelle betingelser, disse virker. Pawson (2006) beskriver dette eksplorative perspektiv som

at gå videre end blot vurdere, hvorvidt en intervention virker eller ej, men derimod undersøge hvad der virker, for hvem, hvorfor og under hvilke omstændigheder. Videre er det centralt at fremhæve, at multiple typer af information kan anvendes i det kritisk realistiske review. Traditionelt er det numeriske metaanalytiske systematiske review baseret på kvantitative data alene, og den narrative forskningssyntese på kvalitative og kvantitative data dog stadig med en betragteligt overvægt af kvantitative data. Qua det kritisk realistiske systematiske reviews mere eksplorative tilgang, hvor der søges viden om de kontekstuelle mekanismer og strukturer, der afstedkommer de forskellige resultater, synes det ganske centralt at inddrage kvalitativ og kvantitativ data.

Det første skridt i et kritisk realistisk systematisk review, på samme vis som ved et traditionelt review, er en identifikation af reviewspørgsmålene. Reviewspørgsmålene og den konceptuelle afgrænsning af centrale begreber er imidlertid en anelse mere kompleks end ved det traditionelle review. Dette skyldes det kritisk realistiske reviews intention om at skabe mere eksplorativ viden end blot en summativ ditto. Reviewspørgsmålene er naturligvis informerede af nærværende afhandlings forskningsspørgsmål, og modsat reviewspørgsmål i forbindelse med mere traditionelle systematiske review er det eksplorative perspektiv centralt i forbindelse med formuleringen af reviewspørgsmålene. Reviewspørgsmålene i afhandlingen er:

Hvilke sammenhænge er der mellem anvendelsen af inkluderende støtteforanstaltninger i almenundervisningen og elevens muligheder for deltagelse i skolens fællesskaber, elevens læring og elevens oplevelse af at være inkluderet?

Herunder er det hensigten at belyse:

- Hvilke former for inkluderende støtteforanstaltninger er mest betydningsfulde i forhold til ovenstående?
- Under hvilke kontekstuelle rammer forekommer de eventuelle sammenhænge mest tydelige?

- For hvem (hvilke elever) forekommer de eventuelle sammenhænge mest tydelige?

2.3 Det kritisk realistiske systematiske reviews protokol

Protokollen for det kritisk realistiske systematiske review afviger på flere områder fra protokoller, der typisk anvendes i relation til mere traditionelle reviews. Nedenstående protokol er inspireret af Rycroft-Malone et al. (2012) og Pawson (2006):

Fase	Handling
1. Definer reviewets scope	<u>Formuler reviewspørgsmålene</u> Formuler reviewspørgsmål, der er eksplorative og spørger til sammenhænge, strukturer, kontekst og generative mekanismer. <u>Afklar kernebegreber</u> Centrale kernebegreber i reviewspørgsmålene defineres og operationaliseres. <u>Identificer programteorier</u> Identificer relevante programteorier, der indebærer hypoteser vedrørende, hvorfor interventioner virker.
2. Søg efter relevante studier på baggrund af nøje fastsatte in- og eksklusionskriterier	<u>Søg efter evidens – efter en specifik søgestrategi</u> Herunder på baggrund af identificerede programteorier. Litteratursøgningen deles op i følgende proces: Baggrundssøgning – bred søgning, der afstedkommer et billede af relevante studier. Søgning med fokus på identificerede programteorier med henblik på at kortlægge teorier og hypoteser, der underbygger interventioner. Søgning efter empirisk evidens med henblik på

	at teste programteoriene – formålet med denne søgning er at finde studier, der underbygger den eksplorative og forklarende model vedrørende, hvordan interventioner virker. Sidste og afgørende søgning.
3. Kvalitetsvurdering af studier	Studier vurderes efter forskningsmæssig kvalitet med den grundantagelse, at der ikke foretages en hierarkisk opdeling af blandt andet kvalitative og kvantitative data – kritisk realistisk review anvender multiple datakilder. Der fokuseres på relevans i forhold til programteoriene og forskningsmæssig stringens i forbindelse med selve syntesen.
4. Dataekstrahering	Da et kritisk realistisk review arbejder med multiple hypoteser og multiple informationstyper er ekstrahering af data baseret på notater og annotation. Kritisk realistisk dataekstrahering er baseret på at identificere mønstre bl.a. i forhold til, hvordan interventioner virker.
5. Syntetisere data	Et kritisk realistisk review har en forklarende intention. Intentionen er, gennem syntesen, at forbedre programteoriens antagelser om, hvordan interventionen virker, under hvilke kontekstuelle forhold og for hvem.
6. Konklusioner	En konkluderende sammenstilling af reviewets resultater.

Figur 2.1 tilpasset efter (Pawson, 2006; Rycroft-Malone et al., 2012)

2.3.1 Afgrænsning af kernebegreber

I det følgende vil jeg afgrænse en række kernebegreber, der indgår i reviewspørgsmålene. Endvidere er denne afgrænsning af centrale begreber signifikant i forhold til identificeringen af programteorier, der som beskrevet i ovenstående protokol er et væsentligt led i reviewprocessen.

2.3.1.1 Inkluderende støtteforanstaltninger

Som følge af lov om ændring af lov om folkeskolen (Lov nr. 379 af 28/04/2012) vedtog Folketinget følgende:

”Børn, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte, gives specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand i specialklasser og specialskoler. Der gives desuden specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand til børn, hvis undervisning i den almindelige klasse kun kan gennemføres med støtte i mindst 9 undervisningstimer ugentligt.” (Lov nr. 379 af 28/04/2012²)

Elever, der kan undervises i almenundervisningen med mindre end ni timers støtte, skal således undervises inden for almenundervisningens rammer. Som følge af ovenstående lovændring er specialundervisningsbegrebet således revideret, og den pædagogiske praksis har ligeledes undergået en række forandringer. Der står videre i §5 stk. 6 i Folkeskoleloven:

” Der skal i fornødent omfang gives supplerende undervisning eller anden faglig støtte til elever, som af anden grund har behov for støtte.” (Bekendtgørelse af Lov om folkeskolen §5 stk. 6)

Juridisk kan støtteforanstaltninger således afgrænses til støtte grundet faglige vanskeligheder eller andre behov for støtte i mindre end ni klokketimer om ugen. Støtteforanstaltninger over de ni ugentlige timer vil karakteriseres som specialundervisning. Det er særligt centralt at fastslå, i en afgrænsning af begrebet inkluderende støtteforanstaltninger, at disse støtteforanstaltninger overvejende gives (og modtages) indenfor almenklassens rammer. Samme konceptuelle afgrænsning anvendes i forhold til tidligere begreber som ekskluderende specialundervisning (uden for almenklassens kontekst) og inkluderende specialundervisning (inden for almenklassens kontekst) (Bækgaard & Jakobsen, 2011). Inkluderende støtteforanstaltninger forstås videre i denne sammenhæng som støtte målrettet elever i komplicerede læringssituationer, der kan være perio-

<https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=141611>

disk, hvor støtten gives i form af:

- Tolærerordning
- Undervisningsassistent
- Støttepædagog
- Anden kompetenceperson

I forlængelse heraf synes det nødvendigt med en nærmere afgrænsning af begrebet inklusion, da dette overbegreb ligger implicit i forståelsen af inkluderende støtteforanstaltninger. Definitionen af inklusion, der tages udgangspunkt i, er:

Inklusion afhænger af kvaliteten og graden af elevers fysiske tilstedeværelse, deltagelse i skolens forskellige fællesskaber og den subjektive oplevelse af at høre til disse fællesskaber.

Jeg vil i det følge argumentere for denne definition.

Først og fremmest er det centralt at fremhæve, at begrebet inklusion, i en dansk såvel som international kontekst, er et begreb med en lang række definitioner og en anseelig mangel på begrebsmæssig konsensus. Forskningslitteraturen i forhold til inklusion spænder vidt – fra diskussioner og undersøgelser af mere etiske, juridiske og rettighedsmæssige spørgsmål til empiriske undersøgelser af inkluderende praksisser i et mikroperspektiv:

“Many scholars hold different perspectives and argue for either philosophical or empirical investigation of inclusive education. Political advocates of human rights perspective believe that inclusive education is a human rights issue and should not even be questioned through research. Others argue that there is a need for scientific investigation and more empirical evidence to identify effective inclusive practices.” (Erten & Savage, 2012)

Erten et al. (ibid.) diskuterer videre, at forskning i inkluderende undervisning er udfordret af betragtelige konceptuelle og metodologiske forskelligheder, hvilket understreges af de mange definitioner på inklusion,

der forefindes i dansk og international forskningslitteratur. Dette eksemplificeres i et studie af forskning i inklusion, der i en international sammenhæng refereres til som *inclusive education*, hvor der blev identificeret fire separate såkaldte forskningsstier: specialpædagogisk forskning, skole-reformeringsforskning, handicapforskning og kritisk forskning (min oversættelse). Der eksisterede således divergerende forståelser af, hvorfor forskning i inkluderende processer er central, hvilket formål forskning i inklusion skal have samt forskelle i selve definitionen af inklusion (Allan & Slee, 2008). Dette understreger signifikansen af en operationaliseret definition af begrebet inklusion. Kategorierne *hvem*, *hvad* og *hvordan* kan i denne sammenhæng fungere som en guidende rammesætning i forbindelse med en afgrænsning af begrebet inklusion.

Kategorien *hvem* forholder sig til spørgsmålet om, hvem der er målgruppen for inklusion - her kan vi operere med en smal og en bred definition. Den smalle definition henfører til forståelsen af en specifik målgruppe, eksempelvis elever med særlige behov, der skal inkluderes ind i almenskolens rammer. Den brede definition knytter an til den forståelse, at det ikke er en eller flere kategoriserede subgrupper af elever, der skal inkluderes ind i et større fællesskab, men snarere en grundlæggende inkluderende grundholdning overfor alle elever med den erkendelse for øje, at samtlige elever i undervisnings- og læringsfællesskaber er forskellige og følgelig har forskellige behov (Armstrong et al., 2011). Denne distinktion mellem en smal og en bred forståelse af inklusionsbegrebet, og følgelig målgruppen, er central i nærværende sammenhæng. I en dansk, og europæisk kontekst, synes det plausibelt at diskutere, at såvel en smal som en bredere inklusionsdefinition eksisterer. Den smalle forståelse af inklusionsbegrebet er overvejende informeret af den politiske diskurs vedrørende inklusion af elever med særlige behov – elever, der tidligere modtog deres undervisning i mere eller mindre segregerede specialpædagogiske tilbud. Denne smalle, og politisk informerede, inklusionsdefinition understøttes af politiske initiativer, der blandt andet har som nationalt mål, at 96% af folkeskolens samlede elevmasse skal modtage undervisning inden for almenskolens rammer i 2015. På den anden side

opererer vi, i en dansk kontekst, ligeledes med en mere bred forståelse af inklusion, hvor dette henfører til en forståelse af, at ekskluderende og inkluderende processer forekommer konstant i de forskellige fællesskaber, eleverne agerer i. Med dette for øje er det, i denne brede forståelse af inklusion, en almenpædagogisk opgave at reducere barrierer for inklusion for samtlige elever i folkeskolen. Salamancaerklæringen, der understreger signifikansen af alle børns adgang til uddannelse, rummer multiple fortolkninger af inklusionsbegrebet, der har medført, at vi i en dansk kontekst anvender såvel den smalle forståelse som den brede forståelse af inklusion (Kiuppis, 2013). Kiuppis (ibid.) diskuterer, at Salamancaerklæringen, der i udstrakt grad har informeret såvel policy-niveau, pædagogiske praksisfelter samt forskningen i forhold til inklusion i Danmark, rummer såvel den brede definition af inklusion som den smalle, og at dette medfører konceptuelle vanskeligheder i forhold til forståelsen af inklusionsbegrebet i de lande, der er informeret af Salamancaerklæringen. Overordnet set betoner Kiuppis (ibid.), at Salamancaerklæringen er informeret af to sideløbende programmer i UNESCO – *Education for all* og *Inclusive Education*, og at inklusion kan forstås som inklusion af elever med særlige behov samt inklusion bredt forstået som sikring af uddannelse for alle elever. I forlængelse af dette synes det væsentligt at fremhæve, at denne dobbelte betydning af inklusion i en dansk og europæisk sammenhæng, der er foranlediget af Salamancaerklæringen, ikke eksisterer blandt andet i en amerikansk sammenhæng, hvor begrebet *Inclusive Education* alene henfører til inklusion af elever med særlige behov ind i en almenpædagogisk sammenhæng (Engsig & Johnstone, 2014).

Som følge af ovenstående er der i denne afgrænsning tale om en målgruppe bestående af elever, der har et behov for inkluderende støtteforanstaltninger, uden at der nødvendigvis er tale om særlige behov i en traditionel specialpædagogisk forstand. Der kan være tale om behov, der blot er aktuelle i en periode, hvorfor en elev modtager støtteforanstaltninger, eller der kan være tale om længerevarende endog varige behov for støtteforanstaltninger eventuelt med udgangspunkt i en specifik diagnose.

I forbindelse med en videre afgrænsning af inklusionsbegrebet er det nødvendigt at kigge på kategorierne *hvad* og *hvordan*. Disse kategorier hænger imidlertid uløseligt sammen, da diskussionen af hvad inklusion betyder korrelerer med, hvordan inklusion praktiseres.

Den overordnede definition af inklusionsbegrebet – såvel i forbindelse med begrebsafgrænsningen ved det kritisk systematiske review som i afhandlingen som helhed – tager udgangspunkt i en kritisk stillingtagen til de dominerende definitioner på inklusion. Det er imidlertid centralt at bemærke, hvilket diskuteres i ovenstående, at forskning i inklusion i høj grad er præget af konceptuelle og metodologiske genvordigheder, og at variansen i definitionen på inklusionsbegrebet er betragtelig i forskningslitteraturen som i praksisfelterne. Endvidere er det væsentligt at understrege, at der er anseelig international diskrepans i forhold til definitionen på inklusion, og at nærværende afgrænsning af begrebet må situeres i en dansk skolekontekst.

De aktuelle definitioner i forhold til begrebet inklusion, i en dansk sammenhæng, er overvejende informeret af den såkaldte Manchesterdefinition samt den anvendte definition i et større systematisk review vedrørende inklusion foretaget af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (Ainscow, Dyson, & Booth, 2006; Dyssegaard et al., 2013). Den såkaldte Manchesterdefinition rummer tre primære kategorier: *tilstedeværelse*, *deltagelse* og *læringsudbytte* med fokus på vigtigheden af, at børn og unge modtager deres uddannelse ud fra et nærhedsprincip, det vil sige, at det findes centralt, at undervisningen foregår på skoler i det nære lokalsamfund. Der er således tale om en forståelse af inklusion, hvor der er fokus på elevers tilstedeværelse på lokale skoler, deltagelse i det såkaldte læringsfællesskab og læringsudbytte. Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning synes informeret af Manchesterdefinitionen i forbindelse med det systematiske review ”Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen”:

”Deltagelse i læringsfællesskabet vil sige, at eleven befinder sig sammen med og deltager aktivt i samme undervisning og fælles-

skab som sine klassekammerater, og at eleven derudover har optimalt udbytte af og udvikler positive selvbilleder på baggrund af deltagelse i læringsfællesskabet.” (Dyssegaard et al., 2013: 20)

Parallellerne til kvintessensen i Manchesterdefinitionen er tydelige, men der er en række centrale forhold, der er værd at diskutere i ovenstående definition. Deltagelsesbegrebet er centralt, på samme vis som diskuteret i forhold til Manchesterdefinitionen, men deltagelsesbegrebet er i Dyssegaards et al. (ibid.) definition knyttet til læringsfællesskabet, samt påpeges at deltagelsen skal være aktiv, hvilke indikerer en forståelse af deltagelse som værende enten aktiv eller passiv. Der kan ydermere sættes spørgsmålstegn ved definitionens forståelse af fællesskab, idet definitionen ikke synes at rumme en forståelse af multiple fællesskaber i skolen, men derimod taler om *læringsfællesskabet* (Qvortrup, 2012). Set i forhold til Manchesterdefinitionen bidrager Dyssegaards et al. (2013) definition med et mere psykologisk anlagt fokus, hvor forståelsen af inklusion rummer et blik for elevens udvikling af positive selvbilleder på baggrund af denne aktive deltagelse i fællesskabet, hvilket anlægger et mere individualpsykologisk perspektiv. Dette er ganske centralt i nærværende afhandlings forståelse af inklusionsbegrebet. Fokus på tilstedeværelse og deltagelse alene giver os ingen mulighed for at skabe empirisk data, der afstedkommer viden om, hvorvidt eleven oplever sig inkluderet i forskellige fællesskaber. Således er det et kardinalpunkt i afhandlingens definition af inklusion, at elevernes stemmer sættes i spil i forhold til vidensgenerering af disses subjektive oplevelser af at være inkluderede eller af at høre til fællesskaber. Erten et al. (2012) understreger netop, at forskning i forhold til inklusion ikke har beskæftiget sig tilstrækkeligt med elevernes oplevelser og perception af at være inkluderet:

”Many argue that the agenda of researchers may not truly reflect the real experiences and voices of participants. Currently, there is limited information on students’ experiences and perceptions of inclusive education.” (Erten & Savage, 2012: 225)

I en dansk sammenhæng er tilføjelsen af elevens subjektive oplevelse af inklusion forholdsvis ny, hvilket diskuteres i det følgende, men blandt andet i amerikansk og britisk inklusionsforskning er begrebet bedre

kendt. Begrebet *Sense of School Belonging* kan defineres som følger: "...the extent to which individuals feel personally accepted, respected, included, and supported by others in their social environment" (Prince & Hadwin, 2013: 238), og peger på, at oplevelse af at være inkluderet korrelerer med en personlig oplevelse af accept, respekt samt at støtte fra andre individer i det sociale miljø. Der kan drages paralleller fra denne diskussion, af elevens subjektive oplevelse af inklusion, til ovenstående inklusionsdefinition af Dyssegaard et al. (2013), hvor elevens udvikling af positive selvbilleder er et centralt element i reviewets definition. Det kan imidlertid diskuteres, hvorvidt begrebet positive selvbilleder er adækvat som et teoretisk rammebegreb i forhold til elevens oplevelse af inklusion, idet det forekommer uklart, hvorvidt der er blot er tale om individets oplevelse af eget selvbillede, eller hvorvidt det ligeledes rummer en forståelse af signifikansen af andre individer, i den sociale interaktion, og disses billeder af individet (Hansen & Qvortrup, 2013). Hansen et al. (ibid.) diskuterer videre, at der i nyere dansk forskningslitteratur diskuteres denne psykologiske og oplevede side af inklusion blandt andet med fokus på elevernes oplevelse af at blive set, anerkendt og mødt af andre i fællesskaberne. Jeg vil i kapitel 7 diskutere, hvorledes en anvendelse af begrebet *Sense of School Belongingness*, og mere specifikt den såkaldte *Belongingness Hypothesis*, kan fungere som et teoretisk overbegreb for den psykologiske og subjektivt oplevede side af inklusion og således præcisere, at den oplevede side af inklusion handler om en oplevelse af at høre til (Prince & Hadwin, 2013).

Såvel Manchesterdefinitionen som definitionen anvendt i Dansk Clearinghouse for uddannelsesforsknings systematiske review indbefatter en læringsdimension i forståelsen af inklusionsbegrebet. Det kan diskuteres, hvorvidt læringsprocesser skal være en komponent i definitionen af inklusion (Hansen & Qvortrup, 2013; Qvortrup, 2012). Et af argumenterne for at adskille læringsbegrebet fra inklusionsbegrebet, der primært er af analytiske grunde, er at forhindre at inklusionsbegrebet bliver et diffust overbegreb. Jeg finder, at der er en nær sammenhæng mellem inklusion, det vil sige, betingelserne for elevens fysiske tilstedeværelse i

skolen, elevens aktive deltagelse i skolens forskellige fællesskaber og endelig elevens subjektive oplevelse af at være inkluderet, og elevens læring. Jeg vil imidlertid argumentere for, at læring er en mulig implikation af inklusionsprocesser. Det vil i denne sammenhæng betyde, at sandsynligheden for at eleven lærer noget i eksempelvis danskundervisningen hænger nøje sammen med, hvorvidt eleven er inkluderet eller ekskluderet i de fællesskaber, der konstituerer den pågældende dansklektion. Price og Hadwin (2013) argumenterer for, at den oplevede side af inklusionen, eller i deres terminologi *Sense of School Belongingness (SOB)*, har signifikant betydning for elevers læring i en sådan grad, at en adskillelse af denne subjektive oplevede dimension og læring er særdeles problematisk:

“The results of several studies converge to highlight that perceiving an SOB or connectedness with school is related to positive academic, psychological, behavioural and social outcomes.” (Bond et al. 2007; Goodenow 1993; McGraw et al. 2008).” (Prince & Hadwin, 2013: 238)

En væsentlig komponent i diskussionen af inkluderende undervisning er forankret i den betragtning, at elever i segregeret specialundervisning viser langt dårligere læringsudbytte sammenlignet med elever i almenundervisningen grundet ringere adgang til et udfordrende curriculum og et stimulerende heterogent fællesskab, og et betragteligt argument for en mere inkluderende skole er, at elever med særlige behov har samme ret til et optimalt læringsudbytte som elever uden særlige behov, hvilket ligeledes denoterer en central sammenhæng mellem inklusion og læring (bl.a. Woolfson, 2011). Prince og Hadwin (ibid.) påpeger endvidere, at der er longitudinale studier, der indikerer, at sense of belongingness, eller oplevelse af inklusion kan forstås som en beskyttende faktor i forhold til risikoen for negativt læringsudbytte. Ydermere argumenterer Prince og Hadwin (ibid.) for, at oplevelse af inklusion medfører en større sandsynlighed for, at elever fuldfører deres fremtidige skolemæssige forløb:

“In the literature, belongingness has been linked to student motivation, engagement, interest in school, academic achievement and school completion.” (Bond et al. 2007; Furrer and Skinner 2003; Goodenow 1993)” (Prince & Hadwin, 2013: 245)

Endelig fremhæves forskningsresultater, der viser en direkte korrelation mellem elevers eksklusion fra skolens forskellige fællesskaber og deres kognitive funktioner – herunder hukommelse. Eksklusion korrelerede således med dårligere hukommelse, læseforståelse og problemløsning (ibid.).

Det er åbenlyst, at spørgsmålet vedrørende læringsbegrebet ikke kan løsrives fra en diskussion af konceptualiseringen af inklusionsbegrebet, når konteksten er skole, hvor læring og dannelse er ganske centrale begreber. Ikke desto mindre vil jeg fastholde, at læringsbegrebet ikke skal være en implicit del af inklusionsbegrebet, men derimod som nævnt ovenfor en potentiel konsekvens af elevens fysiske tilstedeværelse i almenundervisningen, faglige og sociale deltagelse og endelig oplevelse af at være inkluderet.

Black-Hawkins' (2010) diskuterer hvorledes ideen om deltagelse kan bringe inklusionsbegrebet og læringsbegrebet sammen:

”Participation was seen as a way of bringing together the notions of inclusion and achievement, and in so doing, broadening and strengthening the conceptualization of both.” (Black-Hawkins, 2010: 27)

Deltagelse, der som nævnt ovenfor er en væsentlig komponent i forståelsen af inklusion, tager forskellige udtryk alt efter, hvilke fællesskaber, der tales om deltagelse i. Når det drejer sig om deltagelse i formelt ledede undervisnings- og læringsfællesskaber som bl.a. danskundervisningen, er læringsbegrebet tæt knyttet til forståelsen af deltagelse og oplevelse af inklusion. Black-Hawkins (ibid.) diskuterer videre, at forståelsen af inklusion, uden at dette begreb er knyttet til en forståelse af læring, er uden megen værdi i en skolemæssig kontekst. Således har inklusion af en elev med særlige vanskeligheder ikke megen værdi, såfremt der ikke følger læring med i et eller andet omfang, og omvendt er sandsynligheden for læring minimal, såfremt eleven ikke er inkluderet:

”Participation in education involves going beyond access. It implies learning alongside others and collaboration with them in

shared lessons. It involves active engagement with what is learnt and taught, and having a say in how education is experienced. But participation also involves being recognised for oneself and being accepted for oneself. I participate with you, when you recognise me as a person like yourself, and accept me for who I am.” (Black-Hawkins, 2010: 27)

Som følge af ovenstående diskussion vil jeg i det følgende, blandt andet med udgangspunkt i Qvortrups (2012) matrixdefinition, argumentere for den definition af inklusion, som anvendes i forbindelse med det kritisk realistiske systematiske review samt som overordnede forståelse af inklusion i nærværende afhandling.

Qvortrup (2012) anlægger en mere dynamisk og flerdimensionel forståelse af inklusionsbegrebet set i forhold til blandt andet Manchesterdefinitionen og definitionen anvendt i det systematiske review ”Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen” (Dyssegaard et al., 2013). Definitionens dynamik skal forstås på baggrund af to overordnede forhold: for det første er anvendelse af begrebet fællesskaber informeret af en mere dynamisk forståelse af fællesskabsbegrebet, hvor der ikke eksisterer et fællesskab – eksempelvis læringsfællesskabet – men derimod en lang række af fællesskaber, der alle eksisterer sideløbende – eller sammenflettede. Qvortrup (ibid.) er informeret af Niklas Luhmanns systemteoretiske optikker, hvor inklusion og eksklusion er grundmekanismer i samfundets forskellige funktions-systemer, og hvor vi kan operere med den forståelse, at et individ i en given klasse kan være inkluderet i et fællesskab og ekskluderet fra andre af klassens – eller skolens – fællesskaber. Fællesskaberne i denne ene dimension af nærværende inklusionsdefinition er:

- Formelle, professionelt ledede undervisnings- og læringsfællesskaber
- Voksen/barn- fællesskaber
- Uformelle voksenorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen)

- Selvorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen)
- Barn/barn-fællesskaber

De formelle og professionelt ledede fællesskaber henfører til de undervisnings- og læringsfællesskaber, der finder sted i forbindelse med skolen. Der er således tale om lærer- eller pædagogledet undervisnings- og læringsfællesskaber oftest med udgangspunkt i nøje definerede undervisningsplaner. Voksen/barn-fællesskaber opstår i mindre formelle ramme, hvilke skal forstås således, at der er tale om de interpersonelle interaktioner, der forekommer mellem en lærer eller pædagog og et givent barn. Et tredje fællesskab er det uformelle voksenorganiserede fællesskab, der forekommer på eller med udgangspunkt i institutionen. Dette kunne være en voksenorganiseret fodboldkamp eller en forældrearrangeret fødselsdag, der ikke har samme målstyrede forankring som de formelle og professionelt ledede fællesskaber. Herudover er der de selvorganiserede fællesskaber, som er fællesskaber initierede af børnene, og som kan foregå på eller uden for skolen. Dette kan bestå af selvorganiseret leg, digital interaktion på internettet eller selvorganiserede legegrupper. Slutteligt er barn/barn-fællesskaber mere intime fællesskaber eksempelvis i form af interaktion med bedste ven eller lignende (Hansen & Qvortrup, 2013; Qvortrup, 2012).

Den anden dimension omhandler typen, eller muligvis mere specifikt graden, af inklusion, hvilket denoterer, at det er muligt at være inkluderet i mindre eller større grad. Denne dimension kan med fordel forstås som en art vertikal inklusion, hvor graden af inklusion går fra den blotte tilstedeværelse i et fællesskab over egentlig deltagelse og endelig til den mere dybe oplevede grad af inklusion. Fysisk inklusion udgøres af elevens tilstedeværelse og baseres således på en distinktion mellem henholdsvis tilstedeværelse eller fravær. Den social inklusion beror på en distinktion mellem deltagelse eller ikke-deltagelse i de fællesskaber, der eksisterer i og omkring skolen og den enkelte klasse. Endelig omfatter den psykiske inklusion distinktionen mellem, hvorvidt individet oplever

sig inkluderet eller ikke oplever sig inkluderet. Denne distinktion kan uddybes med forståelsen af at høre til eller ikke høre til på baggrund af den såkaldte *Belongingness Hypothesis*, som er diskuteret ovenfor.

Disse to dimensioner, der tilsammen udgør definitionen af inklusion, der anvendes i forbindelse med det kritisk realistiske systematiske review, kan sammenfattes i nedenstående model:

	Formelle, professionelle ledede undervisnings- og læringsfællesskaber	Voksenbarn fællesskaber	Uformelle, voksenorganiserede fællesskaber (på & i tilknytning til institutionen)	Selvorganiserede fællesskaber (på & i tilknytning til institutionen)	Barnbarn fællesskaber
Fysisk inklusion					
Social inklusion					
Oplevet inklusion					

Figur 2.2 (Qvortrup, 2012)

Skemaet er oprindeligt opstillet så dette kan anvendes i pædagogiske praksisfelter og indfange den dynamik, der er hensigten i forhold til denne inklusionsdefinition. Jeg finder imidlertid, at den skematiske opstilling, i nærværende sammenhæng, i højere grad skal opfattes som distinktionen mellem inklusionens forskellige dimensioner – der kan betragtes som værende vertikal henholdsvis horisontal. Den horisontale dimension omfatter de forskellige typer af fællesskaber, der netop eksisterer samtidigt og sammenflettede, og derved kan vi forstå disse forskellige fællesskaber som en række praksisfællesskaber, som individet enten deltager i eller ikke deltager i. Den vertikale dimension skal understrege den forståelse, at inklusion kan gradbøjes i den forstand, at graden af at være inkluderet i et fællesskab kan bevæge sig fra blot at være fysisk tilstede i et fællesskab (fysisk inklusion) uden at dette medfører individets aktive del-

tagelse samt en subjektiv oplevelse af at høre til fællesskabet (sense of belongingness) eller at opleve sig inkluderet. I den modsatte ende af denne vertikale inklusionsdimension er den oplevet inklusion, der i en skolemæssig kontekst, må forudsætte elevens deltagelse i det pågældende fællesskab samt fysiske tilstedeværelse jævnfør ovenstående diskussion.

2.3.1.2 Almenundervisning

Undervisning i grundskolen, der er rettet mod børn og unge i alderen 5-6 til 16-17 år. Afgrænsningen er tydeligst set i forhold til specialundervisningsbegrebet, der nu er defineret ved elever med særlige behov, der modtager mere end ni timers ugentlig støtte.

2.3.1.3 Elever

Børn med eller uden særlige behov i alderen 5-6 år til og med 16-17 år, der således er i den undervisningspligtige alder.

2.3.1.4 Deltagelse

Såvel deltagelse som fællesskaber er diskuteret ovenfor. Jeg har diskuteret en såkaldt horisontal forståelse af fællesskaber, der ligeledes er inspireret af Qvortrups (2012) forståelse af multiple fællesskaber. Ikke desto mindre er det nødvendigt med en yderligere præcisering af begrebet deltagelse.

Deltagelsesbegrebet, som dette anvendes i denne sammenhæng, udspringer bl.a. af social-praksisteori med rødder i den kritiske psykologi (Dreier, 1999; Wenger, 2004). Det dialektiske forhold, hvilket vil sige, den gensidige påvirkning og konstituering mellem aktøren og omverdenen er central, og der kan drages paralleller til diskussioner vedrørende kritisk realisme nedenfor i kapitel 3.

Således betones dialektikken mellem subjektet og omverden, på samme vis som dette fremdrages i forhold til kritisk realisme, hvilket diskuteres mere indgående nedenfor. Subjektet er aktør i en given samfundsmæssig praksis, hvilket kunne være i en klasse, og ikke alene et produkt af de

samfundsmæssige strukturer, men derimod en aktør, der påvirker disse strukturer.

Deltagelsesbegrebet åbner endvidere for den forståelse, at individet altid er kontekstuellet situeret i en given praksis og deltager på en særlig måde:

”Personen oplever den praksis, han/hun er en del af, og denne praksis’ personlige betydning fra sit særlige ståsted. Herfra handler, føler og tænker personen i forhold til denne praksis og i forhold til sin mulige deltagelses betydning for sit liv.” (Dreier 1999: 79)

Således har individets kontekstuellet situerede deltagelse en særligt konfigureret deltagelsesform, der medfører at personen erkender og handler ud fra dette situerede ståsted.

Deltagelsesbegrebet åbner ligeledes for den forståelse, at personen deltager i multiple handlekontekster. En handlekontekst er en samfundsmæssigt arrangeret praksis som eksempelvis undervisningen i en given klasse:

”Ved en handlekontekst forstås en samfundsmæssigt arrangeret socio-materiel enhed på en særlig lokalitet og for bestemte, mere eller mindre skarpt afgrænsede medlemmers deltagelse i dele af samfundslivet.” (Dreier 1999: 79)

Deltagelsesbegrebet er ligeledes informeret af empiriske studier (bl.a. Black-Hawkins, 2010; bl.a. Koster, Pijl, Nakken, & Van Houten, 2010), der diskuteres mere indgående i kapitel 6. Centralt er blandt andet, at deltagelse er mere omfattende end blot tilstedeværelse:

”Participation in education involves going beyond access. It implies learning alongside others and collaborating with them in shared lessons. It involves active engagement with what is learnt and taught, and having a say in how education is experienced. But participation also involves being recognised for oneself and being accepted for oneself. I participate with you, when you recognise me as a person like yourself, and accept me for who I am.” (Black-Hawkins, 2010: 27)

2.3.1.5 Læring

Det er centralt i forbindelse med det kritisk realistiske review, samt i forbindelse med afhandlingen som helhed, at afgrænse begrebet læring. En mere uddybende diskussion af læringsbegrebet vil finde sted i afsnit 8.4 i forbindelse med afhandlingens tredje analytiske kapitel. Overordnet betragtet anskues læring i denne forbindelse imidlertid som en både individuel og socialt forankret proces, der er situeret i en eller flere specifikke kontekster og indeholder tilegnelsen af færdigheder og kundskaber, der kan føre til ændringer i elevens deltagelse i forskellige praksisser.

2.3.1.6 Geografisk, sproglig og tidsmæssig afgrænsning

Der inddrages studier fra EU, øvrige Skandinavien, USA, Canada, Australien og New Zealand på baggrund af, at disse lande har uddannelses-systemer, der til en vis udstrækning kan sammenlignes med det danske. Det skal dog bemærkes, at der er forskelle i, hvorledes en række af reviewets kernebegreber forstås og defineres i de forskellige lande. Sprogligt afgrænses der til dansk, svensk, norsk og engelsk. Omend ikke alle lande i ovenstående geografiske afgrænsning er informerede af Salamancaerklæringen, indbefatter denne et markant skel, da der som følge af en lang række landes tilslutning til principperne i Salamancaerklæringen, er sket et markant perspektivskifte i forhold til forståelsen af inklusionsbegrebet samt implikationer i forhold til de pædagogiske praksisfelter. Som følge heraf foretages en tidsmæssig afgrænsning ved 1994 - ff.

2.4 Søgestrategi

I det følgende vil jeg kort redegøre for de anvendte søgestrategier i det kritisk realistiske systematiske review. Som diskuteret ovenfor, i forbindelse med det kritisk realistiske reviews protokol, søges der først efter at identificere programteorier, der rummer antagelser om, hvorledes inkluderende støtteforanstaltninger virker – eller ikke virker. Det er imidlertid centralt at understrege, at identifikationen af relevante programteorier er en vanskelig opgave, idet disse ikke nødvendigvis er eksplicite:

”Realist review exposes and articulates the mechanisms by which the primary studies assumed the interventions to work (either explicitly or implicitly).” (Greenhalgh, Kristjansson, & Robinson, 2007: 858)

Således vil arbejdet med at identificere programteorier til tider være et fortolkningsarbejde, hvor antagelser om, hvorledes interventioner virker ikke er at finde eksplicit. Som diskuteret i protokollen ovenfor vil der indledningsvist foretages en baggrundssøgning, der blandt andet har til hensigt at identificere programteorier samt afstedkomme et billede af relevante studier.

Følgende 12 databaser er blevet anvendt ved søgningen:

- PsychInfo
- Educational Resources Information Center (ERIC)
- Bibliotek.dk
- Academic Search Premier (Ebsco)
- Libris
- Evidensbasen
- SSCI Web of Science
- Bibsys
- Proquest Education Journals
- SwePub
- Sociological Abstract
- International Journal of Inclusive Education

Ovenstående kernebegreber er anvendt i forskellige kombinationer i de forskellige søgestrengene, hvilke er forsøgt tilpasset til de enkelte databaser. De anvendte søgestrengene er gengivet i bilag 8. Søgningen i de forskellige databaser vil afstedkomme en overrepræsentation af studier fra en engelsksproget kontekst. Årsagen hertil er blandt andet, at de valgte databaser overvejende er internationalt forankrede og har en klar overvægt af engelsksprogede empiriske studier. Jeg har imidlertid forsøgt at imødekomme dette ved at inddrage såvel danske som nordiske databaser med

det formål for øje at få en bred repræsentation af empiriske resultater såvel fra en dansk kontekst som fra lande, hvor skolen, og dennes struktur, er sammenlignelig med den danske skole. I forbindelse med dette skal det fremhæves, at det ikke er en mulighed, i forbindelse med det systematiske review, at identificere samtlige relevante studier, men derimod er det centralt at have en systematiseret plan, der afstedkommer en høj sandsynlighed for at identificere et bredt udvalg af studier, der med høj sandsynlighed kan besvare reviewspørgsmålene (Brunton, 2012).

Søgninger i de 12 nationale og internationale databaser har givet et samlet resultat på 2677. Det forholdsvis store antal hits rummer givetvis en mængde ikke relevante resultater på trods af den ovenfor nævnte geografiske, tidsmæssige, sproglige afgrænsning og afgrænsningen via identifikationen af kernebegreber, der har informeret de databasespecifikke søgestrengene. Ligeledes er det uundgåeligt, at resultaterne rummer en lang række dubletter. Samtlige 2677 resultater er blevet importeret i referencværktøjet Refworks, hvori der er foretaget skanninger efter dubletter. Således er der fjernet 236 dubletter, hvilket bringer antallet af foreløbige relevante resultater på 2441.

2.5 Reference- og fuldtekstscreening og selektion af studier

Reviewspørgsmålene samt afgrænsningen af kernebegreber er central i forhold til selektionen af de studier, der ikke ekskluderes i reviewet. Indledningsvist er der foretaget en referencescreening, hvor titel, nøgleord og abstrakt screenes for relevans. Er der således tale om eksempelvis ungdomsuddannelser som kontekst, eller undervisning på specialskoler, specialundervisning uden for almenklassens rammer bliver de pågældende resultater ekskluderet. Ligeledes bliver resultater ekskluderet, såfremt de ikke møder kravene i forhold til de tidsmæssige, geografiske og sproglige afgrænsning nævnt ovenfor. I afsnit 2.3.1 er det kritisk realistiske reviews scope beskrevet, hvilket ligeledes udgør reviewets inklusions- og eksklusionskriterier. For at tydeliggøre og operationalisere disse opstilles de imidlertid i figur 2.3 nedenfor:

Referencescreening	<u>Identifikationskriterier:</u> - Er konteksten skolens almenundervisning? - Er der tale om inkluderende undervisning af elever med og/eller uden særlige behov? - Imødekommer referencen de geografiske, tidsmæssige og sproglige krav? - Anvendes der støtteforanstaltninger? - Er der tale om en empirisk undersøgelse?	<u>Eksklusionskriterier:</u> - Ikke skolens almenundervisning som kontekst - Ikke tale om inkluderende støtteforanstaltninger indenfor almenundervisningens rammer - Ikke empiriske resultater – policy-dokumenter, lærerbøger, holdningspapirer etc. ekskluderes - Publiceret før 1994 - Publiceret på andre sprog end dansk, norsk, svensk og engelsk
Fuldttekstscrening	<u>Udvælgelseskriterier:</u> - Møder studiet samtlige krav i forhold til referencescreeningen? - Kan der identificeres en programteori?	<u>Eksklusionskriterier:</u> - Ikke skolens almenundervisning som kontekst - Ikke tale om inkluderende støtteforanstaltninger indenfor almenundervisningens rammer - Ikke empiriske resultater – policy-dokumenter, lærerbøger, holdningspapirer etc. ekskluderes - Publiceret før 1994 - Publiceret på andre sprog end dansk, norsk, svensk og engelsk

Figur 2.3

På baggrund af ovenstående identifikations- og eksklusionskriterier er 2385 referencer ekskluderet i forbindelse med referencescreeningen, da disse ikke kunne imødekomme kriterierne for inklusion i reviewet. Ved

afslutningen af referencescreeningen er der således 56 studier inkluderet i reviewet. 9 af disse referencer kunne ikke rekvireres i fuldtekst, hvorfor der er 47 referencer, der skal fuldtekstscreenses. Fuldtekstscreeningen er således foretaget i forhold til det kritisk realistiske systematiske reviews overordnede scope, hvilket er diskuteret ovenfor, samt i forhold til de specifikke identifikations- og eksklusionskriterier gengivet i figur 2.3. På denne baggrund blev 23 studier ekskluderet, da de ikke mødte kriterierne vedrørende empiriske studier, studier inden for almenskolens rammer samt kriteriet vedrørende støtteforanstaltninger og effekter af disse. Således er 24 studier tilbage, der vurderes på deres forskningsmæssige kvalitet.

2.6 Vurdering af studiernes kvalitet

Det kritisk realistiske systematiske reviews forståelse af vurdering af de inddragede studiers forskningsmæssige kvalitet divergerer igen fra de mere traditionelle systematiske reviews. Pawson (2006) påpeger, at kvalitetsvurdering altid må være såkaldt reviewspecifik. Hermed menes, at den vurderingsmetodik, der anvendes må selvsagt passe til det systematiske reviews egenart. Pawson (ibid.) diskuterer videre, at de traditionelle systematiske reviews forståelse af hierarkiske strukturer i evidens – eksempelvis at Randomized Controlled Trial (RCT) rangerer højt i forhold til eksempelvis kvalitative feltstudier – er misvisende og at RCT, set ud fra et kritisk realistisk perspektiv, ingeniunde rummer evidens om en række af de mere underliggende faktorer, der medvirker til hvorvidt en intervention virker eller ej, og ligeledes hvordan og for hvem en intervention overhovedet virker. Pawson påpeger:

”The realist solution is to maintain the commitment to the methodological scrutiny of a wide-ranging evidence base but to cut much more directly to the judgement on quality. The guiding principle is the one used throughout, namely that the appraisal criteria should be subordinate to the usage to which the primary study is put.” (Pawson, 2006: 87)

Pawson (ibid.) betoner videre, at hver enkelt studie ikke skal vurderes uafhængigt, men snarere vurderes i forhold til hvorvidt dette bidrager til

den samlede syntese. Mere specifikt anvendes et relevanskriterium samt et kriterium vedrørende stringens. Begge vurderingskriterier knytter sig imidlertid til de såkaldte programteorier. Det kritisk realistiske systematiske review er, som nævnt ovenfor, rettet mod at forklare hvordan og under hvilke forhold en given intervention som inkluderende støtteforanstaltninger virker. De identificerede programteorier er en art hypotese vedrørende hvordan en intervention virker eller antagelser om, hvorfor denne ikke virker. Relevans- og stringenskriteriet er knyttet til disse programteorier, hvorfor det synes nødvendigt at diskutere de identificerede programteorier.

2.7 Programteorier

Som diskuteret tidligere er en af de afgørende forskelle på de traditionelle systematiske reviews og det kritisk realistiske review anvendelsen af forståelsen af såkaldte programteorier. Det vil sige, de eksplicitte eller implicitte antagelser – eller logikker – vedrørende hvorfor og hvordan en given intervention virker. Det er væsentligt at påpege, at der altid kun kan være tale om et udsnit af forklarende teorier i forhold til en given intervention. Således er denne form for teorikortlægning, som er ganske central i det kritisk realistiske systematiske review, blot et nedslag i de mange mulige programteorier. På baggrund af den indledende litteratursøgning samt den efterfølgende reference- og fuldtekstscrening er følgende programteorier blevet kortlagt:

1. programteori: Uddannet støttepersonale

Uddannede og såkaldt sensitive støttepersoner faciliterer elevernes deltagelse i lærerprocesser og sociale interaktioner. Når støttepersonen er uddannet i forhold til formålet, tages der udgangspunkt i fællesskabet og ikke alene i en-til-en interaktioner med eleven, og ligeså er der tale om en bredere pædagogisk rolle. Ikke uddannet støttepersonale har negative effekter på den sociale og faglige inklusion.

2. programteori: Kollaborative undervisningsformer

Kollaborativ undervisning, der tager udgangspunkt i et tæt samarbejde mellem støtteperson(er) og lærere er kendetegnet ved fælles planlægning og tæt og konstruktiv kommunikation, har positive effekter på elevers inklusion og læring.

3. programteori: Elevengagement

Tilstedeværelse af støtteforanstaltninger øger elever med særlige behovs sociale og læringsmæssige engagement.

4. programteori: Afhængighed og marginalisering

Et tæt en-til-en forhold mellem elev og støtteperson, hvor der ikke tænkes i bredere relationer, virker marginaliserende i forhold til elevens deltagelse i skolens fællesskaber og har negative effekter på elevers læring og deltagelsesmuligheder.

5. programteori: Time on task

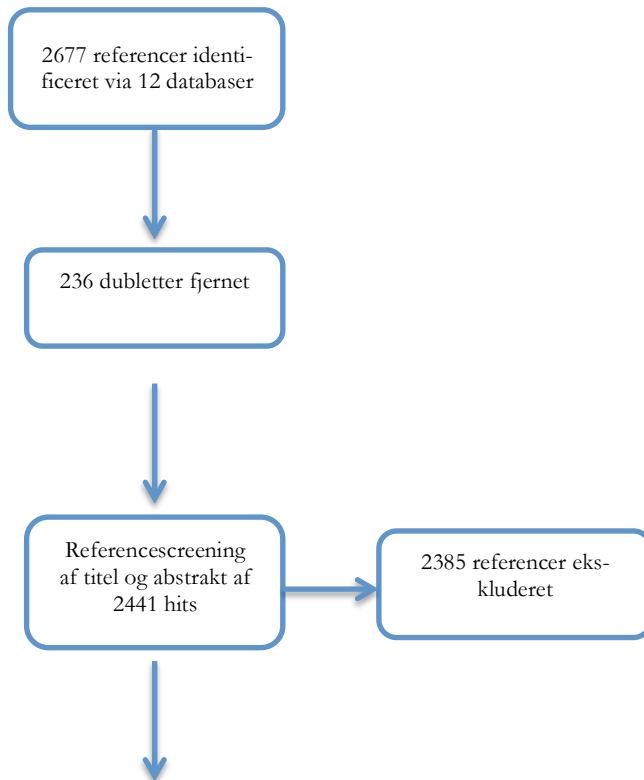
Støtteforanstaltninger giver elever med særlige behov mere time on task, hvilket vil sige mere aktiv opgavetid.

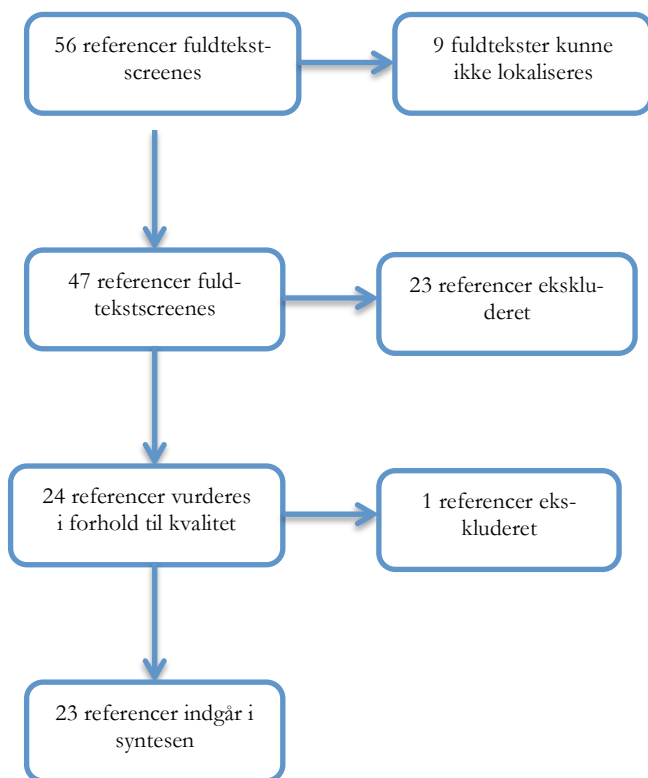
Disse fem programteorier er bredt repræsenterede i litteraturen vedrørende støtteforanstaltninger i almenundervisningen og må således antages at være plausible hypoteser, eller logikker, vedrørende hvorledes inkluderende støtteforanstaltninger virker eller ikke virker. Det er centralt at understrege, at der ikke er fundet eksplicitte programteorier vedrørende anvendelsen af støtteforanstaltningers effekt på elevers oplevelse af at være inkluderet. I forhold til relevans- og stringensvurderingen af de 23 inkluderede studier, fungerer nedenstående som en vurderingsmodel:

1. Er studiet relevant i forhold til en eller flere af de fem programteorier?
2. Er studiets formål klart beskrevet?
3. Foreligger der en adækvat beskrivelse af metoder anvendt til dataindsamling- og analyse?

Samtlige 23 studier møder relevanskriteriet i forhold til, at de alle kan bidrage med central data vedrørende en eller flere af de fem programteorier diskuteret ovenfor og således bidrage til det kritisk realistiske systematiske reviews samlede syntese. I forhold til stringensvurderingen er blot et studie blevet ekskluderet qua mangel på en adækvat beskrivelse af metoder anvendt til dataindsamling og analyse. Det vil sige, at 23 studier er vurderet relevante og metodisk stringente til at indgå i den samlede syntese. En samlet oversigt over reviewprocessen gengives i figur 2.4 nedenfor.

2.8 Flowchart over reviewprocessen





Figur 2.4 Flowchart over reviewprocessen

2.9 Dataekstrahering

Ekstrahering af data fra de 23 inkluderede studier vil foregå efter temaer, det vil sige, efter de fem identificerede programteorier nævnt ovenfor. Pawson (2006) understreger endnu en gang, at det kritisk realistiske systematiske review adskiller sig fra de traditionelle review i forhold til dataekstrahering på en sådan vis, at der ikke på samme måde som i den narrative syntese eller den metaanalytiske syntese sættes data ind i rigide skemaer. Dataekstrahering, i et kritisk realistisk perspektiv, handler i højere grad om at identificere mønstre, der har forklarende potentiale i forhold til antagelser om, hvorledes en intervention virker eller ikke virker. Pawson (ibid.) diskuterer, at der er tale om anvendelsen af annotation, hvor referencerne markeres i forhold til relevant data og de indbyrdes mønstre på tværs af de forskellige studier ligeledes markeres. I forbind-

else med nærværende review er dette gjort i de forskellige studier, reviewskemaet (bilag 9) er blevet anvendt til at kategorisere hovedtyper af data, samt hvilke programteorier disse forholder sig til.

Uddannet støttepersonale

Den første programteori opererer med den antagelse, at graden og kvaliteten af elevers deltagelse i skolens fællesskaber stiger, når støtteforanstaltninger varetages af personale, der er målrettet uddannet til at varetage støttefunktionen. Videre antages det, at elevernes deltagelse i lærerprocesser ligeledes stiger, når der er tale om uddannet støtteforanstaltninger. Det skal i denne sammenhæng påpeges, at en del af de inkluderede studier undersøger såkaldte paraprofessionelle særligt i en britisk og amerikansk kontekst, hvor der kan være tale om personale uden nogen form for pædagogisk uddannelse. I en dansk kontekst vil der være tale om uddannelse, der er målrettet selve støttefunktionen – eksempelvis specialpædagogisk efteruddannelse. Programteorien vedrørende uddannet personale og effekten af dette indebærer ligeså antagelsen om, at ikke adækvat uddannet støttepersonale har direkte negative effekter på elevens sociale deltagelse samt læring. Uddannet støttepersonale er endvidere kendetegnet ved en såkaldt bredere pædagogiske rolle, der indebærer støtteforanstaltninger på tværs af skolemæssige kontekster og støtte i læringsaktiviteter samt adfærdsstøtte. Denne bredere pædagogiske rolle omhandler ligeledes, at der tænkes i bredere relationer frem for en-til-en støtte:

“In line with what we have called the ‘Wider Pedagogical Role’ (WPR) of classroom based support staff, we argue that a consideration of the effectiveness of support should not be personalised or individualised just to characteristics of individual classroom based support staff.” (Blatchford et al., 2009: 138)

Blatchford et al. (ibid.) påpeger således, at der er mere positive effekter ved støtteforanstaltninger, der er målrettet grupper af elever og således tænker i bredere relationer end en individuel støtte, samt at dette korrelerer med graden af støttepersonens uddannelse. Endvidere understreges, at støttepersoners viden, i forbindelse med Blatchfords studie, i

nogen grad er forankret i lærerens viden og kompetencer, samt at andelen af støttepersonale med en formel eller uformel og målrettet uddannelse er forholdsvis lav:

“Support staff gaining subject and pedagogical knowledge via formal and informal training (21%) or through pre-lesson instruction from teachers (18%) accounted for fewer instances. TAs in post for several years were thought to need less teacher guidance as they were able to draw on their experience.” (Blatchford et al., 2009: 80)

Det vil sige, at støtteforanstaltninger i visse tilfælde er afhængige af læreres særlige viden og således ikke bidrager med egen specialviden- og kompetencer. Det er centralt at understrege, at ovenstående data har en anden kontekstuel forankring end en dansk skolekontekst. Der er data i reviewet, der indikerer, at støtteforanstaltninger i en dansk kontekst besidder en anden grad af viden og kompetencer:

”Støttende lærers indsats bærer præg af et godt kendskab til specialpædagogik – næsten aldrig 7,6%, Nogle gange 15,2%, Ofte 28,8%, Næsten altid 48,5%.” (Laustsen, 2009: 94)

Således er knap halvdelen af støttepersonerne i Laustsens (ibid.) danske effektundersøgelse vurderet veluddannede i forhold til støttefunktionen. Det vil i denne sammenhæng betyde, at anvendelsen af støtteforanstaltninger netop er forankret i en forholdsvis adækvat specialpædagogisk vidensbase.

Flere studier finder, at det er centralt, samt har positiv effekt på inklusion af elever med særlige behov, at støtteforanstaltningerne er forankrede i en såkaldt bredere pædagogisk rolle. Hermed menes, at der skal tænkes og praktiseres bredt i forhold til praktisk hjælp, læringsstøttende hjælp, adfærdsmæssig hjælp og støtte givet til større og mindre grupper frem for en ensidig individuelt forankret støtte:

“...an assistant requires skill in listening and talking; in using appropriate vocabulary; in being alert to the possibility that a child might appear to be understanding when in fact this is not the case. Effective support for individual children requires an under-

standing of how children learn, why some children fail to learn and what strategies might be useful in particular cases.” (Blatchford et al., 2009: 134)

Det understreges således i data, at målrettet uddannelse i at kommunikere, at identificere barrierer og potentialer samt en grundlæggende forståelse for, hvorledes børn lærer, og hvad der kan bidrage til, at de ikke lærer, samt endelig hvilke strategier der kan anvendes i forskellige sammenhænge, er central i forhold til positive effekter af anvendelsen af støtteforanstaltninger (Alborz, 2009; Burton & Goodman, 2011; Davis & Hopwood, 2002; De Schauwer, Van Hove, Mortier, & Loots, 2009; Winter & O’Raw, 2010).

Det lader endvidere til, at der er en sammenhæng mellem programteori 1 vedrørende støtteforanstaltninger, der er forankret i en målrettet uddannelse, og programteori 4, der omhandler afhængighed af en-til-en støtte og mulig marginalisering af eleven:

”Close proximity of a paraprofessional often interferes with peer interactions and relationships. This is especially problematic when paraprofessionals have not been trained to facilitate relationships between students.” (Malmgren & Causton-Theoharis, 2006: 303)

Der er således data, der peger på, at støttepersoner skal uddannes i at tænke i bredere relationelle sammenhænge og støtte eleven i sociale interaktioner i skolens fællesskaber. Malmgren et al. (2006) peger videre på, at elever med særlige behov oplevede mest positive interaktioner med klassekammerater, når støttepersonen faciliterede dette blandt andet gennem læseaktiviteter, hvor den støttede elev oplevede sig inkluderet.

Programteorien vedrørende uddannelse og støtteforanstaltninger bygger på den præmis, at målrettet uddannelse er central for at anvendelse af støtteforanstaltninger har positiv effekt på elevers læring, deltagelsesmuligheder og oplevelse af at være inkluderet. Denne programteori anfægter således, at støtteforanstaltninger virker ved støttepersonens blotte tilstedeværelse:

“At present, many TAs enter the field with little or no training or experience, and it appears that their presence alone is not enough to facilitate the inclusion of pupils with ASD.” (Symes & Humphrey, 2012: 529)

Dette understøtter ovenstående data og det forhold, at graden af målrettet uddannelse hos støttepersonerne afstedkommer, at støtteforanstaltninger er effektfulde. Anvendelsen af støttepersonale, der ikke har adækvat uddannelse, viden og kompetencer skaber barrierer for elevens muligheder for deltagelse i skolens fællesskaber samt for elevens læring. Den såkaldte sensitive støtteperson, som nævnt i ovenstående programteori, besidder denne sensitivitet qua målrettet uddannelse og viden om en bredere pædagogisk rolle, der blandt andet er kendetegnet ved evnen til forankre støtten i bredere relationelle sammenhænge (Alborz, 2009; Causton-Theoharis & Malmgren, 2005; Davis & Hopwood, 2002; Farrell, Alborz, Howes, & Pearson, 2010; Malmgren, Causton-Theoharis, & Trezek, 2005; Rose, 2000).

Kollaborative undervisningsformer

Programteori 2 opererer ud fra den antagelse, at kollaborative undervisningsformer, det vil sige undervisning, der er præget af og udspringer af et tæt samarbejde mellem lærer og støtteperson, har positive effekter på elevers inklusion:

“When teachers and support staff are able to work effectively together, it has been found that the problems associated with the severity of the pupil’s learning difficulty can be diminished...It is important, therefore, to create a collaborative environment within the school so that teachers can draw from the experiences of others and get the support they need to differentiate effectively and accommodate learners successfully.” (Winter & O’Raw, 2010: 78)

Muligheden for kollaborative undervisningsformer er selvsagt ikke begrænset til samarbejdet mellem lærer og støtteperson, men snarere et organisatorisk anliggende for skolen som helhed. Ikke desto mindre, peger ovenstående data på, at kollaborative undervisningsformer har positive effekter på elever i komplicerede læringssituationer. Begrebet bredere pædagogisk rolle, i forbindelse med anvendelse af støtteforan-

staltninger, rummer netop den forståelse, at støtte ikke må begrænses til ensidige opgaver såsom adfærdsstøtte til en enkelt elev, men i højere grad skal støtteforanstaltninger tænkes og praktiseres i et nært samarbejde med lærere i forhold til planlægning af undervisning og udførelse af elementer af undervisningen (Blatchford et al., 2009).

Det traditionelle skel mellem almenpædagogikken og specialpædagogikken har undergået en transformerende proces i de seneste år særligt qua redefinerings af specialundervisningsbegrebet samt politiske initiativer vedrørende inklusion i skolen. Data i nærværende review peger på, at kollaborativ undervisning, der varetages af en lærer samt en støtteperson med specialpædagogisk viden og kompetencer, netop bidrager til at reducere dette traditionelle skel:

“Collaborative teaming provides a vehicle for unifying the historically dual systems of general and special education.” (Hunt, Soto, Maier, & Doering, 2003: 316)

Dette bidrager ligeledes til forståelsen af støtteforanstaltninger som værende kendetegnet ved ovenstående diskuteret bredere pædagogiske rolle, hvor støttepersonen bidrager med sin særlige viden og kompetencer i et nært samarbejde med lærerens almenpædagogiske viden og kompetencer. Kollaborative undervisningsformer, der tager udgangspunkt i et samarbejde mellem lærer og støtteperson har positive effekter på elevers læring og deltagelse i skolens fællesskaber:

“...a collaborative teaming process increased the students’ engagement in classroom activities...there was also an increase in interactions initiated by the focus students.” (Hunt et al., 2003: 328)

Hunt et al. (ibid.) finder, at der er positive effekter af kollaborative undervisningsformer på eleverne generelt, men ligeså eleverne med særlige behov. Et centralt aspekt ved disse positive effekter er tiden og viljen til at kommunikere og samarbejde. Kollaborative undervisningsformer fordrer en høj grad af kommunikation og samarbejde samt tid til refleksion over undervisningens forskellige elementer:

“One possible reason for these positive outcomes may be that members of the collaborative teams had *time to reflect together* on an ongoing basis. The need for compensated time for regularly scheduled team meetings appears to be an essential component of the collaborative teaming process.” (Hunt et al., 2003: 329)

Flere studier peger på signifikansen af et tæt samarbejde, hvor støtteforanstaltninger er en del af, i samarbejde med læreren, planlægningen og evalueringen af undervisningen:

“The importance of team work and effective communication was seen as an essential feature of the school, with teachers commenting upon the need to involve their Learning Support Assistants in lesson planning.” (Rose, 2000: 193)

Det kollaborative undervisningsmiljø i nærværende sammenhæng har ligeledes positive effekter på elever med særlige behovs deltagelse og læring af den årsag, at lærer og støtteperson samarbejder om at udfærdige og evaluere støtteplaner for elever med særlige behov:

“...to focus efforts on those students who required intensive and comprehensive plans of support for success and provided the general education teachers with additional resources to implement the support plans.” (Hunt et al., 2003: 329)

Data peger på signifikansen af at etablere et fælles fokus på elever i komplicerede læringssituationer og således udfærdige støtteplaner, der har til hensigt at sikre en art konsensus i måden at etablere støtteforanstaltninger for den enkelte elev. Der er data i reviewet, der indikerer, at det har negative effekter på elever med særlige behov, såfremt støtteforanstaltninger ikke er planlagt i fællesskab, det vil sige, der er data der peger på negative effekter ved en mangel på kollaborative undervisningsformer (Dyssegaard et al., 2013).

Elevengagement

Programteori 3 antager, at støtteforanstaltninger er effektfulde i forhold til elevernes sociale deltagelse, læring og subjektive oplevelse af at være inkluderet af den årsag, at anvendelsen af støtteforanstaltninger har en positiv effekt på elevers engagement. Ydermere kan elevengagement hos

elever med særlige vanskeligheder korrelere med en reducere i forstyrrende adfærd, hvilket kan afstedkomme et højere læringsudbytte samt oplevelse af at være inkluderet:

“These results indicated that the presence of support staff had a seemingly beneficial effect on pupils in terms of: 1. increasing the amount of *classroom engagement*, as seen in the increase in pupil on task, and the reduction in off task, behaviour.” (Blatchford et al., 2009: 127)

Vi ser igen en korrelation mellem to af ovenfornævnte programteorier, da data peger på, at uddannet støttepersonale har en effekt på elevers engagement i undervisningen:

”En af konklusionerne fra reviewet er, at lærerassistenter har en positiv effekt over for elever med særlige behov i forhold til at fastholde deres faglige engagement, når lærerassistenter er uddannet til at levere en specifik intervention til enkelte elever eller mindre grupper af elever.” (Dyssegaard et al., 2013: 66)

En yderligere sammenhæng mellem støtteforanstaltninger og elevengagement er programteori 2 – kollaborative undervisningsformer. Hunt (2003) undersøgte elevengagement før og efter initieringen af kollaborative undervisningsformer og finder, at graden af såkaldt ikke-engagement falder signifikant efter initieringen af kollaborative undervisningsformer:

“Following implementation of the targeted academic and social supports, nonengagement levels decreased from an average of 35%, 27%, 40%, 39%, 37%, and 23% for Jerry, Ashley, Francisco, Pablo, Juan, and Alina.” (Hunt et al., 2003: 324)

Kollaborative forankrede støtteforanstaltninger medfører således en reduktion i frekvensen af såkaldt ikke-engagement, hvilket ligeledes hænger sammen med en øget elevinitiering, hvilket vil sige, at støtteforanstaltningen medførte, at eleverne tog flere initiativer i forbindelse med deltagelse i sociale aktiviteter samt læringsprocesser.

Der er data i reviewet, der peger på at anvendelsen af støtteforanstaltninger kan have en negativ effekt på elevers engagement i undervisningen. Disse data har en tæt affinitet med antagelserne i programteori 4,

der indbefatter at en tæt en-til-en støtte kan have negative effekter på elevens inklusion:

“However, simply placing students with behavioral disorders (BD) in general education classrooms is not enough to ensure that productive engagement with peers will ensue. Providing students with BD with a one-on-one assistant potentially compounds the problem since one-on-one assistance often interferes with natural peer interactions.” (Malmgren et al., 2005: 104)

Data indikerer således, at støtteforanstaltninger kan have en negativ effekt på elevens sociale engagement i skolens fællesskaber, hvilket diskuteres nedenfor i forbindelse med programteori 4. Det figurerer flere steder i data, at sammenhængen mellem uddannet og såkaldt sensitiv støttepersonale og elevengagement i forhold til social interaktion og initiering er tydelig:

“...‘sensitive’ teaching assistants (TA) support can facilitate pupil engagement in learning and social activities, with the class teacher and their peers; that is, sensitive TA support can both facilitate interaction, and also reflect an awareness of times when pupils need to undertake self-directed choices and actions.” (Alborz, 2009: 1)

Således kan støtteforanstaltninger facilitere elevengagement i lærings- og sociale aktiviteter, men ligeså etablere en opmærksomhed omkring, hvornår det er gunstigt for eleven at foretage aktiviteter og valg på egen hånd.

Afhængighed og marginalisering

Programteori 4 indbefatter den logik, at støtteforanstaltninger kan have en marginaliserende effekt på elevens deltagelse i skolens forskellige fællesskaber, såfremt støtteforanstaltningerne via en meget tæt en-til-en relation mellem elev og støtteperson hindrer elevens sociale initiativer og deltagelse, hvilket ligeledes kan influere negativt på elevens læring. Blatchford (2009) finder en negativ korrelation mellem mængden af individuel støtte til elever i komplicerede læringssituationer og deres læring:

“We found a general trend towards a negative relationship between support staff contact and pupils’ academic progress over the year.” (Blatchford et al., 2009: 134)

Blatchford et al. (2009) forklarer blandt andet deres fund med en henvisning til det særdeles disparate uddannelsesniveau, som støttepersonerne i studiet besad. Det betones imidlertid, at dette ikke kan være hovedforklaringen, men at støttens effekt på elevens sociale deltagelse hænger nøje sammen med den negative effekt på læringen. I et andet studie påviser Blatchford (2004) ligeledes, at der ikke kan påvises statistiske positive effekter af anvendelsen af støtteforanstaltninger på elever med særlige behovs læring:

“The results indicate that there is no evidence of a significant effect of extra staff/TAs in the classroom upon progress in literacy...” (Blatchford, Russell, Bassett, Brown, & Martin, 2004: 62)

Disse resultater kædes igen sammen med det forhold, at såfremt støtteforanstaltninger rummer hæmmende effekter på elevens sociale deltagelse, medfører det ligeså negative effekter på elevens læring.

Det er ydermere væsentligt at betone, at resultaterne udspringer af analyser, hvor centrale faktorer ved støtteforanstaltninger er inkorporeret, det vil sige, at graden af støttepersonens uddannelse, antallet af støttetimer i klassen, mængden af forberedelsestid og tid til samarbejde med lærer fungerer som variable i analyserne:

“There were no effects on pupil academic outcomes found for characteristics of TAs, that is, number of hours worked, whether working with a statemented pupil, whether they had planning time, feedback time (with teachers), whether satisfied or not, whether a current parent of a child in the school, whether they had been a parent, whether they were a volunteer, their qualification level, whether they had a qualification relevant to being a TA...” (Blatchford et al., 2004: 62)

Fielding-Barnsley (2009) har i et studie af elever med særlige behovs oplevelse af støtteforanstaltninger vist, at støtte inden for almenklassens rammer kan have marginaliserende effekt, da eleven føler sig anderledes, hvilket kan have negativ influens på elevens oplevelse af at høre til det pågældende fællesskab. De interviewede elever påpegede, at de i visse tilfælde heller ville modtage støtte uden for klassens ramme, da det således var mindre synligt, at de havde brug for ekstra hjælp.

Videre er der data, der illustrerer, hvorledes støtteforanstaltninger kan skabe såkaldte symbolske og fysiske barrierer i forhold til elevers deltagelsesmuligheder og læring. Støttepersonens tilstedeværelse kan således blive en barrierer for eleven, såfremt denne alene er orienteret mod eleven og ikke elevens relationer med resten af klassen:

”Interactions with TAs seemed to be at the expense of interactions with the teacher and, more so, with peers. Overall, state-mented pupils had far fewer peer interactions as control pupils (18 vs. 32%).” (Webster & Blatchford, 2013: 473)

Laustsen (2009) påpeger i forbindelse med sit effektstudie på danske skoler, at støtteforanstaltninger, der indgår i en tæt en-til-en relation med eleven, hindrer elevens deltagelsesmuligheder i klassens fællesskaber samt hindrer læring:

”... en støtteperson til en enkelt elev hindrer læring, fordi personen hele tiden står ved eller bagved eleven, og som derved med sine gode intentioner kommer til at skærme eleven med de særlige behov fra de øvrige elever i klassen. Eleven med de særlige behov føler sig tydeligvis isoleret og ekskluderet fra fællesskabet og fra den fælles læringssituation, og dette observeres i form af mangel på deltagelse og engagement i opgaverne og i de øvrige elevers bidrag til læringssituationen. Denne iagttagelse understøttes også af observationer, som beskriver, at eleven med de særlige behov blomstrer op og begynder at deltage med relevante spørgsmål og svar, så snart hans/hendes såkaldte støttelærer forlader klassen.” (Laustsen, 2009: 110)

Programteoriens antagelse vedrørende støtteforanstaltningens manglende effekt, qua social og læringsmæssig marginalisering, er tydelig i data ovenfor, og det anskueliggøres særligt ved reduktionen af den marginaliserede position, idet støtteforanstaltningerne ikke længere er aktive i klassen.

Et andet centralt aspekt i data, der fungerer som evidens i forhold til programteorien vedrørende støtteforanstaltningers potentielle marginaliserende og læringshæmmende effekt, er at en tæt en-til-en relation mellem støtteperson og elev strider imod selve grundprincipperne i en inkluderende grundholdning. Når støtteforanstaltninger har en marginali-

serende effekt, der hæmmer elevers muligheder for deltagelse i skolens fællesskaber, optimal læring samt en oplevelse af at være inkluderet, er de selvsagt ikke inkluderende støtteforanstaltninger, men derimod ekskluderende:

“However, where support staff are working on a one to one basis with pupils, this approach may be viewed as running counter to the philosophy and intent of inclusive education as it differentiates them from their peers. Lorenz (1998) notes that when an assistant is ‘velcroed’ to the child, there is a real danger that the child will be prevented from forming relationships with his or her peers and may develop an unhelpful dependency on the support worker. They are also at risk of becoming passive and developing a learned helplessness.” (Winter & O’Raw, 2010: 72)

Således viser data, at en afhængighed af støtteforanstaltninger, der ikke nødvendigvis er elevens afhængighed, hæmmer elevens interaktion med klassekammerater og har risiko for at etablere en art tillært og passiv hjælpeløshed.

Time on task

Time on task er den faktiske tid, eleven anvender på en given læringsaktivitet. Programteori 5 antager, at støtteforanstaltninger har positiv effekt på elever af den årsag, at de giver eleven mere aktiv tid til den pågældende læringsaktivitet. Data indikerer flere variationer af anvendelsen af støtteforanstaltninger, der afstedkommer, at eleven får mere aktiv time on task:

”Et eksempel på god praksis er, når klassen efter en indledende introduktion deles op i to hold, et stort og et lille, hvor det lille rummer 4 elever med særlige behov, som så får glæde af den tættere og mere specialiserede kontakt med en lærer fra skolens ressourceteam. Et andet godt eksempel er situationer, hvor en AKT-lærer tager hånd om en elev, som har meget vanskeligt ved at koncentrere sig om det, de andre elever er i gang med. AKT-læreren formår at få rettet den uopmærksomme elevs opmærksomhed ind i forhold til det, der arbejdes med i klassen, og derved får eleven med særlige behov en oplevelse af at være med i fællesskabet og mulighed for at deltage i de læringsaktiviteter, der foregår.” (Laustsen, 2009: 109)

Det er centralt at påpege, at ovenstående data vedrører eksempler på støtte givet inden for almenklassens rammer. Data indikerer igen en sammenhæng mellem flere af de identificerede programteorier. Der er således tale om en støtteperson, der besidder en målrettet og specialpædagogisk viden og endvidere en anvendelse af støtteforanstaltninger, der er praktiseret ud fra en forståelse af en bredere pædagogisk rolle, hvor der frem for at tænke i en individualiseret støtte, der som diskuteret ovenfor kan virke marginaliserende og læringshæmmende, arbejdes i bredere relationelle kontekster. Endvidere tyder data på, at der er tale om en vis grad af kollaborativ undervisningsform, hvor lærer og støtteperson har kommunikeret om undervisningens organisatoriske strukturer. Støttepersonen formår at skabe rammer, der virker befordrende på eleverne med særlige behovs aktive tid i forhold til den forhåndenværende opgave. Støttepersonen har, jævnfør ovenstående data, positiv effekt på elevernes opmærksomhed, der i denne forbindelse fører til læring samt en oplevelse af at høre til det pågældende fællesskab.

Der er imidlertid ligeledes data i reviewet, der tyder på, at støtteforanstaltninger kan have en positiv effekt på elevens time on task, men samtidigt have negative effekter på elevens læring. Dette forekommer i tilfælde, hvor støttepersonen er rettet mod at få eleven til at færdiggøre sin opgave hurtigt uden at have et konstruktivt lærings- og evalueringsperspektiv i forhold til, hvorvidt eleven faktisk lærer noget af sit arbejde i forbindelse med pågældende læringsaktivitet:

“Compared with teachers, TAs are more likely to supply answers, give inaccurate or misleading explanations, and prioritise task completion over learning and understanding.” (Webster & Blatchford, 2013: 476)

Støtteforanstaltningernes positive effekt på elevens time on task omhandler, i flere af studierne i reviewet, støtte til at organisere læringsaktiviteter. Flere elever med særlige behov har vanskeligheder med opmærksomheden og eksekutive funktioner, hvorfor organisering i forbindelse med at arbejde med forskellige opgaver, kan volde vanskeligheder:

“Learning Support Assistants were observed providing organisational guidance to individual pupils with special educational needs. At such times they checked to see that individual pupils understood what was expected and to ensure that they were given the necessary equipment and materials and that they understood the task. Once satisfied that the pupil was organised, the LSA would usually withdraw and leave the pupil to work independently. Periodic checks were made, but these often lasted no more than a few seconds.” (Rose, 2000: 194)

Endnu en gang er der tydelige paralleller mellem programteoriernes logikker. Ovenstående data peger på, at støttepersonen vurderer at trække sig tilbage, når denne har sikret sig, at eleven har forstået opgaven og er organiseret. Der er en klar sammenhæng med programteorien vedrørende risikoen for, at en tæt individualiseret støtte kan virke marginaliserende og læringshæmmende samt programteorien vedrørende målrettet uddannelse.

Blatchford (2009) finder, at anvendelsen af støtteforanstaltninger bidrager til, at elever får opmærksomhed på opgaven og er mere vedholdende. Desuden vises der en sammenhæng mellem den øgede aktive til på læringsaktiviteten samt det forhold, at støtten reducerer frafald fra opgaven, at eleverne får mere tillid til egen evner:

“Children are focused, aware and on-task, stay on task and can build confidence.” (Blatchford et al., 2009: 35)

Et væsentligt aspekt ved støtteforanstaltningernes befordrende effekt på elevernes evne til at arbejde kontinuerligt med en given opgave består i støttepersonens differentierende tilgang til eleven og opgaven:

“Teaching assistants were essential to the differentiation of tasks for supported pupils. This was most evident in those instances when there were comments on engaging in practices that changed the pace of the task, deconstructing concepts or instructions, prompting or questioning pupils so that they might arrive at an answer for themselves, and rephrasing or augmenting the teacher’s talk.” (Blatchford et al., 2009: 95)

Data tyder på, at støttepersonens differentiering i forhold til læringsaktiviteter samt kommunikerende, og derved støttende, tilgang til dekonstruktion af begreber eller instruktioner fra læreren er medvirkende til den øgende time on task. Således er støttepersonens kontribution til elevens time on task ligeledes procesorienteret, det vil sige, at støtten til eleven rummer en art procesledelse, der hjælper eleven med organiserende aspekter ved opgaveløsning samt overgang fra en opgave til en anden.

2.10 Syntese og afslutning

Syntesens overordnede formål, i forbindelse med det kritisk realistiske systematiske review, er at forfine eller udvikle programteoriene, det vil sige, præcisere hvad der virker, for hvem, og under hvilke omstændigheder (Pawson, 2006; Rycroft-Malone et al., 2012). Pawson (2005) diskuterer, at det forklarende perspektiv i det kritisk realistiske systematiske review blandt andet fremkommer i reviewets syntese:

”What is achieved in synthesis is a finetuning of the understanding of how the intervention works. Synthesis refers to making progress in explanation. The explanatory quest is inevitably complex.” (Pawson, 2005: 31)

Ovenstående dataekstrahering har fremhævet data fra de i reviewet inkluderede empiriske undersøgelser. De ekstraherede data har anskueliggjort mønstre i data, der kan henføres til de identificerede programteorier, med andre ord er der tale om data, der understøtter antagelserne om, hvorfor og hvordan en intervention som inkluderende støtteforanstaltninger virker, eller hvorfor aspekter ved interventionen ikke virker.

Programteorien vedrørende uddannet støttepersonale opererede med den logik, at graden samt kvaliteten af elevers deltagelse i skolens fællesskaber og læring øges, når støtteforanstaltninger varetages af personale, der besidder en målrettet uddannelse i forhold til at varetage støttefunktionen. Et delaspekt ved denne programteori omhandler det forhold, at når støttelæreren er uddannet til støttefunktionen er sandsynligheden for,

at han eller hun målretter støtten med udgangspunkt i grupper og ikke blot et tæt en-til-en forhold med eleven, der modtager støtte. Noget antyder, at på denne måde har støtteforanstaltningerne ikke alene en positiv betydning for den elev, der modtager støtten, men ligeledes for flere af klassens elever. Ydermere hænger elementer i denne programteori sammen med programteorien om kollaborative undervisningsformer. Når støttepersonen og klasse- og/eller faglærer er uddannede i at planlægge, gennemføre og evaluere undervisningen kollaborativt, har dette en positiv betydning for elevens deltagelse, oplevelse af at høre til og læring.

Programteorien angående kollaborative undervisningsformer er forankret i den præmis, at når støttelærer og klassens lærer er uddannet i kollaborative tilgange til pædagogik og undervisning og praktiserer dette i klassen, rummer det positive betydninger for elevens deltagelse i skolens fællesskaber, oplevelse af at høre til og skabelse af positive selvbilleder og mestringsoplevelser. Kardinalpunktet i programteorien omhandler således graden og kvaliteten af samarbejdet og kommunikationen mellem klassens professionelle, der fremmer betingelserne for en anvendelse af støtteforanstaltninger, så disse netop har positive betydninger for eleven. Helt fundamentalt omhandler dette bl.a. klare forståelser af lektionernes indhold og progression samt viden om elevens vanskeligheder og særlige behov bl.a. i forhold til hjælpemidler.

Reviewet viste endvidere, at programteorien elevengagement har et forklarende potentiale i forhold til, hvilke betydninger støtteforanstaltninger har. Anvendelsen af støtteforanstaltninger har således en betydning for elevens engagement, hvilket bl.a. kan forklares gennem en række af ovenstående programteorier. Således er der en sammenhæng med programteorien vedrørende støttepersonens uddannelse, hvilket kan hænge sammen med, at en adækvat uddannelse i forhold til støttefunktionen kan medføre, at støttepersonen i højere grad udgør en del af elevens sociale kapital, hvilket diskuteres mere indgående i kapitel 6 nedenfor. Programteorien kan endvidere udvides med den forståelse, at støtteforanstaltningerne afstedkommer, at eleven får flere positive mestringsople-

velser og danner positive selvbilleder, hvilket kan give mere engagement i en række af skolens fællesskaber.

Reviewet har også frembragt programteorien vedrørende afhængighed og engagement. Programteorien rummer antagelser om, at støtteforanstaltninger kan have en afhængighedsskabende og marginaliserende betydning for eleven, der modtager støtte. Denne antagelse hænger bl.a. sammen med programteoriene ovenfor vedrørende uddannelse og kollektive undervisningsformer. Såfremt støttepersonen ikke har den fornødne viden vedrørende støttefunktionen, er der en risiko for, at der skabes et tæt og potentielt marginaliserende forhold, der rummer negative betydninger for elevens deltagelsesmuligheder i klassens fællesskaber, oplevelse af at høre til disse fællesskaber og læring. Programteorien indeholder ligeledes den mekanisme, at når støttelæreren og klasse- og/eller faglæreren ikke samarbejder og kommunikerer om undervisningens indhold og progression på en fyldestgørende måde, har det en negativ betydning for elevens deltagelse, anvendelse af eventuelle hjælpemidler, oplevelse af at være inkluderet og læring.

Den femte og sidste programteori omhandler elevens anvendte tid på undervisnings- og læringsaktiviteter. Programteorien rummer antagelsen om, at støtteforanstaltninger kan medføre, at eleven får mere time on task, hvilket bl.a. kan være faglig deltagelse eller deltagelse i gruppearbejde med klassekammerater. På denne måde kan programteorien forstås således, at støtteforanstaltningerne kan bidrage til, at eleven ændrer sine forudsætninger for læring og således deltager mere, oplever sig inkluderet og lærer. Denne programteori indeholder ligeledes den antagelse, at idet støtteforanstaltninger kan medføre mere time on task for eleven, der modtager støtte, kan det også have positive betydninger for klassens andre elever bl.a. i form af mere positive kollektive mestringsoplevelser.

Det kritisk realistiske systematiske reviews syntese har ovenfor præsenteret en række programteorier, der rummer antagelser eller logikker om, hvorfor anvendelsen af støtteforanstaltninger har enten positive eller

negative betydninger for eleven, der modtager støtte. Syntesens formål var, som tidligere nævnt, at udvikle programteorierne og således skabe et mere fyldestgørende billede af hvilken betydning anvendelsen af støtteforanstaltninger har.

Kapitel 3

Metodologiske overvejelser – et mixed methods forskningsdesign

3.1 Indledning

I dette kapitel belyses og diskuteres afhandlingens metodologiske overvejelser og disses konsekvenser for forskningsdesignet. Da afhandlingens metodologiske og metodiske positionering er forankret i en mixed methods forskningstradition, vil jeg indledningsvis præsentere en overordnet diskussion af de historiske bevægelser indenfor dette såkaldte tredje paradigme samt præsentere en operationel definition af mixed methods. Endvidere vil jeg diskutere de videnskabsteoretiske og filosofiske præmisser, der ligger til grund for en mixed methods tilgang til forskning og søge at afklare, hvilke implikationer en sådan diskussion rummer set i relation til nærværende undersøgelse. I det efterfølgende kapitel præsenteres afhandlingens forskningsdesign samt den ramme, der har til hensigt at sikre en kontinuerlig integration mellem kvantitative og kvalitative dataindsamlingsmetoder og analyse gennem hele afhandlingen. Således foreligger der en tæt sammenhæng mellem nærværende kapitel og kapitel 3 vedrørende empiriens tilsynekomst og de metodiske valg.

3.2 Fra paradigmatisk dualisme til et tredje perspektiv – et historisk nedslag

Afhandlingens forankring i mixed methods forskning belyses og diskuteres i det følgende. Det synes imidlertid formålstjenligt indledningsvist at diskutere de historiske bevægelser i forhold til udviklingen af mixed methods forskning for at opbygge en forståelse af traditionens perspektiver, muligheder og implicitte dilemmaer.

Mixed methods forskning kan overordnet set betragtes som det tredje forskningsparadigme inden for social- og adfærdsvidenskaberne og må, som jeg vil fremføre i nedenstående, anskues som en kritisk reaktion på det mere eller mindre dikotomiske forhold, der traditionelt set har hersket mellem kvantitative og kvalitative verdensopfattelser og metoder. Mixed methods, hvor såvel kvantitative som kvalitative perspektiver og metoder anvendes fra dataindsamling til analyse, er ingenlunde et nyt fænomen. På samme vis er debatten mellem det kvantitative henholdsvis det kvalitative paradigme heller ikke et moderne fænomen, men derimod en diskussion der har filosofiske rødder i Platons, Sokrates' og sofisternes diskussioner om måder at anskue verden på (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007). Disse grundlæggende videnskabshistoriske diskussioner har haft og har til stadighed en signifikant influens på de måder, hvorpå vi anskuer verden, viden og metodiske tilgange til skabelse af viden, og de rummer samtidigt svaret på, hvorfor forholdet mellem det kvalitative og det kvantitative traditionelt karakteriseres som værende dikotomisk.

På trods af, at blandende metoder som måde at forstå verden på og som metodisk tilgang til forskning, går tilbage til den vestlige filosofis arnested, er det muligt at identificere Mixed Methods som en ny bevægelse eller diskurs indenfor samfunds- og humanvidenskaberne, hvilket blandt andet manifesteres gennem det fagfællebedømte tidsskrift *Journal of Mixed Methods*, der blev en realitet i 2007, samt den årlige konference *Mixed Methods International* på universitetet i Leeds (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007). En overordnet forståelse af mixed methods er forankret i signifikansen af multiple synspunkter og positioner i relation til skabelsen af viden: "...an approach to knowledge (theory and practice) that attempts to consider multiple viewpoints, perspectives, positions, and standpoints always including the standpoints of qualitative and quantitative research." (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007: 115). Diskursen vedrørende mixed methods, som vi kender paradigmet i dag, begynder at manifestere sig i løbet af de første 60 år af det tyvende århundrede primært indenfor kulturanthropologien og sociologien, hvor

forskere understreger betydningen af at inddrage såvel kvalitative som kvantitative perspektiver og positioner (bl.a. Gans, 1962; Hollingshead, 1975; Lynd & Lynd, cop. 1956). Anderledes ser Creswell og Plano Clark (2011) på udviklingen af dette tredje paradigme, som de daterer til slutningen af 1980'erne, hvor forskellige centrale publiceringer fokuserer på en egentlig definition af mixed methods samt en diskussion af, hvorledes kvalitative og kvantitative positioner skal integreres i såvel dataindsamling som analyse (bl.a. Brewer & Hunter, 1989; Creswell, 1994; Fielding & Fielding, 1986; Greene, Caracelli, & Graham, 1989).

Mixed methods som et tredje paradigme kan anskues som en kritisk reaktion på det ovennævnte til tider antagonistiske forhold mellem det kvalitative henholdsvis det kvantitative paradigme. I et idehistorisk perspektiv ser vi kontinuerligt, at nye antiteser opstår som følge af kritiske perspektiver på tidens dominerende teser og ideer. Mixed methods kan netop anskues som en sådan kritisk reaktion – en kritisk modbevægelse, der er konstitueret af en syntese mellem de gældende paradigmer og således indeholder både kvalitative og kvantitative komponenter (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007). Udviklingen frem mod mixed methods som et alternativt paradigme kan endvidere betragtes som et metodisk og analytisk behov, der opstår qua kompleksiteten i vores forskningsspørgsmål:

”Researchers situate numbers in the contexts and words of participants, and they frame the words of the participants with numbers, trends and statistical results. Both forms of data are necessary today.” (Creswell & Plano Clark, 2011: 21)

Det vil således sige, at vi som grundlag for udviklingen af mixed methods kan identificere både idehistoriske udviklinger i form af kritiske reaktioner på eksisterende videnskabsteoretiske teser og den enkelte forskers pragmatiske behov for mere adækvate og udtømmende metodiske positioner og tilgange til forskningsspørgsmål.

Creswell og Plano Clark (2011) opererer med fem udviklingsperioder i forhold til etableringen af mixed methods som et tredje paradigme:

1. Den formative periode

De første formative bevægelser går tilbage til 1959, hvor Cambell og Fiske (1959) introducerer ideen om triangulering og anvendelsen af multiple metoder. Campbell og Fiske fremfører, at kvalitative og kvantitative integrative tilgange til forskning øger validiteten i forskningen. Den formative periode fortsætter til 1980'erne og er primært forankret i psykologien og sociologien. Campbell og Fiske argumenterer for en tilgang konstitueret af multiple metodiske positioner med det formål for øje at konstruere valideringsteknikker. Der er således ikke tale om en fuldstændig mixed methods forskningsmetodologi (Creswell & Plano Clark, 2011).

2. Paradigmedebatten

I løbet af 1980'erne og op i 90'erne opstår diskussioner vedrørende muligheden for overhovedet at kombinere kvalitative og kvantitative metoder og positioner. Et af de centrale argumenter er, at de filosofiske fundamentet for de to paradigmer er for væsensforskellige og ikke forenelige. Særligt Guba og Lincoln (1988) understreger, at kvantitative verdensopfattelser og metodikker ikke er kompatible med det kvalitative paradigme. Såvel Guba og Lincoln som en række andre bidragsydere i paradigmedebatten, der advokerer for inkommensurabiliteten mellem det kvalitative og kvantitative paradigme, bliver betegnet som purister. I slutningen af 1980'erne og i løbet af 90'erne er der imidlertid en række substantielle artikler, der kritiserer det dikotomiske forhold mellem de to dominerende forskningsparadigmer og foreslår en art paradigmatiske forsoning, hvor der skabes tættere forbindelser mellem henholdsvis det kvantitative og det kvalitative

3. Den procedurale eller operationelle periode

Som belyst i ovenstående bliver de videnskabsteoretiske og filosofiske diskrepanser afløst af indikationer på konsensus i debatten. Creswell og Plano Clark (2011) betegner denne udvikling den procedurale. Jeg har valgt at udvide betegnelsen for perioden med den operationelle udviklingsperiode. Det, der karakteriserer perioden, er fokuseringen på netop en operationalisering af mixed methods som et tredje paradigme. Det vil

sige arbejder, der indkredser, præciserer og definerer måderne hvorpå dataindsamling, dataanalyse, forskningsdesigns og formålsbeskrivelser bedst muligt forstås og praktiseres inden for rammerne af mixed methods. Greene, Caracelli og Graham publicerer en central artikel i 1989, der beskriver og diskuterer formålene og rammerne for mixed methods forskning. Artiklen er en gennemgang af 57 forskellige mixed methods projekter, og på denne baggrund udvikles et klassifikationssystem bestående af fem former for mixed methods designs eller rationaler:

1. *Triangulering* søger konvergens og konfirmation af resultater fra forskelligartede metodiske tilgange ved undersøgelse af samme fænomen eller besvarelse af samme forskningsspørgsmål.
2. *Komplementaritet* søger uddybning, kvalificering eller præcisering af resultaterne fra en metode gennem resultaterne fra den anden metode.
3. *Udvikling* søger at udvikle eller informere en metode gennem resultaterne genereret ved en anden metode. Eksempelvis kan statistisk data, genereret gennem kvantitative metoder, sætte rammerne for spørgsmålene i et interview.
4. *Initiation* søger at identificere paradokser, modsætninger og nye perspektiver, der afstedkommer revurderinger og reformuleringer af forskningsspørgsmål eller nye undersøgelser.
5. *Ekspansion* søge at udvide dybden eller bredden i forhold til undersøgelsens genstandsområde gennem anvendelsen af multiple metoder (Greene et al., 1989, min oversættelse).

Greene, Caracelli og Grahams (ibid.) artikel har efterfølgende været anledning til en lang række centrale artikler, der viderudvikler klassifikationssystemet og identificerer yderligere mixed methods positioner og rationaler. Dette vender jeg tilbage til i relation til operationelle definitioner af mixed methods, hvor Johnson et al., (2007) foretager et review af gældende mixed methods definitioner.

4. Advokerings- og ekspansionsperiode

Gennem de seneste år er anvendelsen af mixed methods i forskningsprojekter inden for en lang række fag- områder steget betragteligt. Dette skal ses i sammenhæng med, at stadig flere forskere advokerer for anvendelsen af mixed methods som et alternativt forskningsparadigme til den traditionelle sondring mellem kvantitative og kvalitative positioner og metodiske tilgange. Mængden af artikler i det fagfællebedømte tidsskrift *Journal of Mixed Methods Research*, der advokerer for de forskningsmæssige potentialer og perspektiver ved blandet forskning, vokser hastigt (Creswell & Plano Clark, 2011). Udbredelsen af paradigmet illustreres i en række reviews af mixed methods forskning relateret til varierende fagområder – forskning i forhold til højere uddannelse, evalueringsforskning, forskning i psykologi og uddannelse og forskning i familie- og hverdagsliv (Clark, Huddleston-Casas, Churchill, Green, & Garrett, 2008; Creswell, 1994; Greene et al., 1989; Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Tashakkori og Teddlie udgiver i 2003 *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, der rummer en omfattende diskussion af mixed methods som forskellige forskningsdesigns, paradigmet kontroverser og paradokser samt overordnede metodologiske diskussioner (Tashakkori & Teddlie, 2010).

5. Den reflektive periode

De sidste 7 års tid kendetegnes af Creswell og Plano Clark (2011) som værende en periode, hvor mere kritiske metodologiske refleksioner har været centrale. Perioden konstitueres af løbende evalueringer af paradigmet og fremtiden for dette, samt et fokus på konstruktiv kritik af de varierende udfordringer, som anvendelsen af mixed methods afstedkommer. Jeg vil i det følgende præsentere centrale elementer af disse kritiske diskussioner.

Mixed methods har som et alternativ til ovennævnte dominerende paradigmer gennemgået en markant transformation fra at være en ikke-defineret reaktion på det dikotomiske forhold mellem det kvalitative hen-

holdsvis det kvantitative paradigme til at fremstå som et tredje paradigme med operationelle definitioner, metodiske fremgange og rationaler (Creswell & Plano Clark, 2011). Et af kardinalpunkterne i kritikken af mixed methods er, hvorvidt dette tredje paradigme overvejende er forankret i en senpositivistisk position med en implicit marginalisering af kvalitative og fortolkende tilgange til forskning (Howe, 2004) Howe baserer sin kritik på en række reviews af mixed methods forskningsdesigns, hvor han finder det signifikant, at størstedelen af disse i udstrakt grad favoriserer de kvantitative elementer i undersøgelsen og delvist marginaliserer de mere kvalitative og fortolkende tilgange. Howe kan have en substantiel pointe, da de kvantitative komponenter i et stort udsnit af mixed methods studier har en tendens til at have en central position på bekostning af de kvalitative komponenter. Spørgsmålet er imidlertid, hvorvidt det er konstruktivt i et metodologisk perspektiv at anvende begreberne kvalitativ og kvantitativ indenfor rammerne af mixed methods. Flere bidrag til debatten i den refleksive periode udfordrer den dikotomiske anvendelse af det kvalitative henholdsvis det kvantitative:

“The majority of mixed-methods research, however, is still primarily based on the construction of a qualitative–quantitative dichotomy, variously described as ‘paradigms’, ‘binaries’ and ‘continuums.’ (Giddings, 2006: 197)

Giddings diskuterer, hvorvidt diskursen omkring mixed methods blot er en art diskursiv manøvre, der har til hensigt at skjule det kvantitative paradigmes fortsatte hegemoni. Videre betoner Giddings (ibid.), at diskursen vedrørende mixed methods er forankret i en art politisk og forskningsmæssig korrekthed, der blandt andet kommer til udtryk gennem finansieringen af mixed methods projekter. I forlængelse af dette kan der argumenteres for at forsøge at overskride den dikotomiske anvendelse af termerne kvalitativ og kvantitativ forskning. Argumentet er, at en transcendering af disse dikotomiske begreber og forståelser vil bidrage til en forståelse af, at de traditionelle paradigmatisk positioner begge har for øje at forstå fænomener på en systematisk og sammenhængende måde og på den baggrund gensidigt udelukker hinanden. Enkelte foreslår at forlade de traditionelle forståelser og begreber og i stedet

operere med begreberne *exploratory* og *confirmatory* (undersøgende og verificerende) (Onwuegbuzie & Teddlie, 2003).

Også Creswell et al. (2011) opsummerer en række af de kritiske diskussioner, der kendetegner den refleksive periode. Diskussionerne vedrører en række centrale aspekter omhandlende mixed methods: definitioner, dataindsamling, filosofiske- og videnskabsteoretiske pointer, forskellige diskurser vedrørende mixed methods og muligheder i forskningsdesigns. Creswell betoner blandt andet, at et af dilemmaerne i relation til mixed methods er, at vi ikke ved, hvorvidt paradigmet bidrager med særlig værdi til forskningsprocessen. Giver mixed methods en bedre og mere fyldestgørende forståelse af komplekse fænomener end kvalitative eller kvantitative metoder gør hver for sig? Videre spørger Creswell, om der eksisterer for mange varianter af mixed methods designs, samt hvorvidt disse er veldefinerede og hviler på kvalificerede præmisser.

Spørgsmålet om, hvorledes mixed methods skal defineres, og hvordan de forskellige operationaliserede definitioner udfordres og ændrer sig over tid, synes væsentlig for nærværende afhandling. Som følge heraf vil jeg diskutere de varierede definitioner af mixed methods samt diskutere min forståelse af mixed methods i næste afsnit.

3.3 Definition af mixed methods

Tidlige formaliserede definitioner af mixed methods er forankrede i forsøg på at rumme paradigmets forskellige komponenter i forskningsprocessen samt de filosofiske antagelser. Greene, Caracelli og Grahams (1989) definition er imidlertid et eksempel på en definition, der har til hensigt at adskille de metodiske antagelser fra de filosofiske ditto:

”In this study, we defined mixed-methods designs as those that include at least one quantitative method (designed to collect numbers) and one qualitative method (designed to collect words), where neither type of method is inherently linked to any particular inquiry paradigm.” (Greene et al., 1989: 256)

Definitionen betoner således, at der skal være mindst en kvantitativ og en kvalitativ metode repræsenteret i designet, og at de metodiske valg ikke må være eksplicit informeret af de traditionelle måder at forstå og tale om det kvalitative henholdsvis det kvantitative paradigme på. Denne betoning af et metodisk fokus, der ekspliciterer en afstand til filosofiske antagelser, anfægtes af Tashakkori og Teddlies definition i *SAGE Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (2010). Tashakkori og Teddlies definition markerer sig blandt andet ved et skifte i fokus fra at blande to metoder i dataindsamlingen til i højere grad at vedrøre blandet forskning i samtlige faser af forskningsprocessen. Således kan man tale om en metodologisk vending i definitionen af mixed methods, hvor udviklingen går fra et rent metodisk fokus til et metodologisk blik for det filosofiske grundlag, forskningsprocessens varierende positioner og integrationen af kvalitative og kvantitative tilgange og forståelser gennem hele forskningsprocessen:

"Mixed methods research has evolved to the point where it is a separate methodological orientation with its own worldview, vocabulary, and techniques." (Creswell & Plano Clark, 2011: 3)

Ovenstående citat leder frem mod Creswell og Plano Clarks definition, der på samme vis som Tashakkori og Teddlie (2010) understreger signifikansen af en definition, der rummer en metodisk såvel som en filosofisk retning, hvor mixed methods er forankret i sin egen verdensopfattelse:

"Mixed methods research is a research design with philosophical assumptions as well as methods of inquiry. As a methodology, it involves philosophical assumptions that guide the direction of the collection and analysis and the mixture of qualitative and quantitative approaches in many phases of the research process. As a method it focuses on collecting, analyzing, and mixing both quantitative and qualitative data in a single study or series of studies. Its central premise is that the use of quantitative and qualitative approaches, in combination, provides a better understanding of research problems than either approach alone." (Creswell et al., 2011: 5)

Således karakteriseres mixed methods som en forskningstradition med grundlæggende filosofiske antagelser, der sætter rammerne for dataindsamling og analyse. Hvorledes disse filosofiske grundpræmisser rammesætter undersøgelsesdesignet, vender jeg tilbage til i afsnit 3.4.1.6 Creswell og Plano Clarks definition emfaserer endvidere en af grundpræmisserne i mixed methods, nemlig at de kvalitative og de kvantitative tilgange og positioner afstedkommer en mere dybdegående forståelse af forskningsspørgsmålene, når disse på en integrativ måde komplementerer hinanden - en grad af forståelse, som en mono-metodisk tilgang ikke ville kunne opnå.

Definitionerne på mixed methods er utvivlsomt præget af en betragtelig mangfoldighed, og det synes evident, at paradigmet fortsat er ungt og i en hastig udvikling. I en undersøgelse af gældende definitioner, hvor 31 førende og toneangivende forskere indenfor mixed methods-paradigmet blev spurgt om deres definition af mixed methods, illustreres den metodologiske og filosofiske mangfoldighed af mixed methods positioner i en kontemporær sammenhæng (Johnson et al., 2007). Jeg vil i det følgende præsentere et udsnit af disse definitioner:

"A Mixed method study is one that planfully juxtaposes or combines methods of different types (qualitative and quantitative) to provide a more elaborated understanding of the phenomenon of interest (including its context) and, as well, to gain greater confidence in the conclusions generated by the evaluation study." (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007: 119)

"Mixed method inquiry is an approach to investigating the social world that ideally involves more than one methodological tradition and thus more than one way of knowing, along with more than one kind of technique for gathering, analyzing, and representing human phenomena, all for the purpose of better understanding." (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007: 119)

"Mixed methods research, when undertaken from a transformative stance, is the use of qualitative and quantitative methods that allow for the collection of data about historical and contextual factors, with special emphasis on issues of power that can influence the achievement of social justice and avoidance of oppres-

sion.” (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007: 120)

”Mixed methods research is a type of research design in which QUAL and QUAN approaches are used in type of questions, research methods, data collection and analysis procedures, or in inferences.” (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007: 121)

Ovenstående nedslag i litteraturen bidrager til at indkredse en operationel definition af mixed methods. I forhold til netop at operationalisere, hvilket vil sige at definere begreber i retning af en metodisk og pragmatisk forståelse, synes det nødvendigt at identificere gennemgående træk ved de forskellige forståelser af den metodiske position. Johnson et al. (2007) laver en analyse, der har til hensigt at identificere ligheder og forskelle i tematikker på tværs af de disparate definitioner og konkluderer, at fire gennemgående tematikker konstituerede definitionerne. Det første tema omhandler prioriteringen eller spørgsmålet om, hvornår blandingen finder sted (*mixing stage*). Tre af de undersøgte definitioner understreger, at det primært er i relation til dataindsamlingen, at den blandende forskning finder sted. Det vil sige, at en samtidig eller sekventiel blanding af kvalitative og kvantitative metoder iværksættes ved indsamling af data, mens en fortsat integrativ tilgang blandt andet i forbindelse med analyse af data ikke er aktuel. De resterende undersøgte definitioner betoner derimod signifikansen af, at den metodiske og metodologiske blanding finder sted gennem hele forskningsprocessen (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007). Det tredje identificerede tema vedrører bredden i mixed methods forskning og er i tæt forbindelse til temaet omhandlende det såkaldte *mixing stage*. Bredden i graden af blanding kan forstås som et kontinuum med definitioner i den ene ende, der understreger at såvel kvalitative som kvantitative dataindsamlingsmetodikker skal i anvendelse til definitioner i den anden ende, der rummer en forståelse af mixed methods som en blanding, der potentielt foregår i alle elementer af forskningsprocessen. Undersøgelsens sidste tema drejer sig om spørgsmålet *hvorfor* udføre mixed methods forskning, hvor en betragtelig del af definitionerne rummer flere formål i forhold til at anlægge en mixed methods tilgang til undersøgelser af fænomener. De fleste af undersøgelsens definitioner fremdrager, at bredde, elaborering og bestyrk-

else gennem multiple metodiske tilgange og metodologiske positioner afstedkommer en mere fyldestgørende forståelse af det undersøgte fænomen. Endvidere trækker flere af definitionerne på den præmis, at graden af validitet øges gennem anvendelsen af mixed methods, hvilket peger tilbage mod Campbell og Fiskes forståelse af mixed methods som diskuteret ovenfor. Analyserne af de forskellige definitioner af mixed methods leder Johnson et al. (2007) frem til følgende definition:

”Mixed methods research is the type of research in which a researcher or a team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches (e.g., use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the broad purposes of breadth and depth of understanding and corroboration.” (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007: 123)

Nærværende afhandling benytter denne grundlæggende og rammesættende definition af mixed methods, idet den bidrager med en bredt forankret metodisk og metodologisk forståelse, der rummer kimen til en forskningstilgang, der er kendetegnet ved en række kernekaraktistika. Disse kernekaraktistika beskrives af Creswell et al. (2011) som centrale komponenter ved konstrueringen af forskningsdesignet, selve dataindsamlingen og analyseprocesserne og de vil betyde, at forskeren:

- Indsamler og analyserer kvantitative såvel som kvalitative data på en overbevisende og stringent måde.
- Blander eller integrerer de to former for data samtidigt via kombination, det vil sige sekventielt, hvor en metode bygges oven på en anden, eller ved at indlejre en metode i en anden (såkaldt merging eller nesting).
- Prioriterer en metode frem for den anden eller prioriterer homogenitet.
- Rammesætter processerne ud fra grundlæggende filosofiske antagelser eller verdensopfattelser.

Ovenstående kernetræk er således en række rammesættende karakteristika, der informerer forskningsprocessen i sin helhed. Som det fremgår

af ovenstående, står diskussioner vedrørende mixed methods særlige filosofiske udgangspunkt og implicitte dilemmaer centralt, hvorfor dette diskuteres i det følgende.

3.4 Verdensopfattelser – mixed methods og filosofiske diskussioner

Creswell og Plano Clark (2011) betoner den centrale sondring mellem begrebet verdensopfattelse og paradigme, hvor sidstnævnte skal forstås som en række generaliseringer, overbevisninger og værdier, hvorfra et fællesskab af specialister ser verden og studerer den. Signifikansen af denne sondring mellem begrebet verdensopfattelse og Kuhns paradigme-forståelse skal forstås i lyset af ovennævnte paradigmatisk debat og dikotomiske historik, hvor det kvalitative henholdsvis det kvantitative paradigme blev anskuet som uforenelige. Således er paradigmebegrebet i højere grad affilieret med specifikke, og muligvis puristiske, forståelser af metodiske og metodologiske antagelser:

”Going back to the original use of the term by Thomas Kuhn (1970), a paradigm is a set of generalizations, beliefs, and values of a community of specialists. Although Kuhn himself pointed out the many uses of paradigm, the term that we favor is worldview, which may or may not be associated with a specific discipline or community of scholars but which suggest the shared beliefs and values of researchers.” (Creswell & Plano Clark, 2011: 39)

På trods af, at der er mange forståelser og definitioner af paradigmebegrebet, er der en tendens til, at forståelsen af et paradigme er knyttet til særlige metodologiske og metodiske traditioner og tilgange, der kan rubriceres til et specifikt fagområde eller en særlig akademisk kreds jævnfør ovenstående diskussion af det dikotomiske forhold mellem det kvalitative og det kvantitative paradigme. Verdensopfattelser består af de filosofiske antagelser, vi gør os om verden og vores tilegnelse af viden om denne, og det er disse verdensopfattelser, der guider os eller rammesætter vores forskning. Begrebet verdensopfattelser kan forstås mere løst fra egentlige videnskabelige traditioner end paradigmebegrebet (Creswell & Plano Clark, 2011).

Kvantitative purister abonnerer på en positivistisk verdensanskuelse, der blandt andet emfaserer, at sociale observationer skal betragtes som entiteter på samme vis, som naturvidenskabelige forskere observerer fysiske fænomener. Endvidere advokerer kvantitative purister for en fundamental distance mellem forskeren og det observerede genstandsfelt - en distance der konstitueres af såvel en emotionel distance som en uinvolveret og således ikke-deltagende tilgang til generering af viden i en given praksis. På den anden side argumenterer kvalitative purister for en tilgang til forskning, der er kendetegnet ved en erkendelse af, at forskning ikke er værdi- og holdningsneutral samt at generering af viden til enhver tid er situeret i en eller multiple virkeligheder, og at kontekstfrie og deduktive generaliseringer ikke er mulige. Denne dikotomiske diskurs, som såvel kvantitative som kvalitative purister informeres af, har historisk ledt frem mod den såkaldte *Incompatibility thesis*, der postulerer at kvalitative og kvantitative forskningsparadigmer ikke kan og ikke skal forenes eller blandes (Howe, 1988). I forhold til den konstruktive og åbne forståelse, der ligger implicit i begrebet verdensopfattelse, lyder kritikken således, at paradigmebegrebet bliver en overordnet og kategoriserende størrelse, der ikke rummer forståelsen af at have et pluralistisk blik for de enkelte elementer i såvel metodologiske som metodiske sammenhænge:

”This tends to make the notion of paradigm into a container concept and leads to a situation in which paradigms have to be embraced or rejected in a wholesale manner rather than letting the discussion focus on smaller elements, such as ontological, epistemological, or methodological views and assumptions.” (Biesta, 2010: 98)

I forlængelse af Howes (1988) hypotese synes det formålstjeneligt at diskutere forskelle og ligheder mellem de to traditionelle paradigmer. Som diskuteret ovenfor har purister på begge sider af paradigmedebatten jævnligt fremdraget argumenter, der skulle tydeliggøre inkompatibiliteten mellem de respektive paradigmatiske grundantagelser. En af disse ofte fremførte paradigmatiske og deraf metodologiske forskelle er spørgsmålet om graden af objektivitet: ”...positivists claim that the essence of

science is objective verification, and that their methods are objective” (Onwuegbuzie & Leech, 2005: 377). Onwuegbuzie og Leech (2005) påpeger imidlertid, at der kontinuerligt igennem forskningsprocessen foretages vurderinger og beslutninger, der transcenderer denne præmis om objektivitet. Således skal der i forbindelse med identificeringen og definitionen af variable i kvantitativ datamateriale først foretages et subjektivt valg af disse, det vil sige, at enhver kvantitativ dataindsamling og analyse af disse data beror på skøn, vurderinger og valg, der er subjektivt og dermed kvalitativt forankrede. På den anden side hævder kvalitative purister ofte, i forbindelse med en kritisk reaktion på det kvantitative paradigmes idealforestilling om objektivitet, at multiple og modsætningsfyldte - men samtidig valide - data og beskrivelser kan henføres til det samme fænomen. Kritikken kan således lyde, at disse kvalitative purister adopterer en art "anything goes" relativistisk holdning til generering af data og fortolkningen heraf:

"The strong ontological relativistic or constructivist claim in qualitative research that multiple, contradictory, but equally valid accounts of the same phenomenon are multiple *realities* also poses some potential problems." (Johnson & Onwuegbuzie, 2004: 16)

Det er blandt andet ovenstående centrale paradigmatiske forskelle, der ofte fremhæves i debatten vedrørende den påståede uforenelighed mellem det kvalitative og det kvantitative paradigme. Ikke desto mindre er det lige så muligt, samt konstruktivt, at betone lighederne mellem de paradigmatiske positioner.

Såvel det kvantitative som det kvalitative paradigme er forankret i empiriske observationer, hvor: "...both methodologies describe their data, construct explanatory arguments from their data, and speculate about why the outcomes they observed happened as they did." (Onwuegbuzie & Leech, 2005: 379). Det vil sige, at uagtet om forskeren er informeret af det kvalitative eller det kvantitative paradigme, vil denne i vid udstrækning beskrive data og på baggrund af disse udlede forklarende argumenter, der med udgangspunkt i teoretiske perspektiver søger at fortolke og forstå observationerne af det givne fænomen. Denne meningsgenere-

rende eller meningssøgende præmis er en central lighed mellem de to paradigmer, hvor fortolkning af data overskrider de paradigmatiske skel. Onwuegbuzie og Leech (2005) fremhæver, at mening ikke er en implicit og uafhængig entitet eller funktion i data, men et resultat af de fortolkende processer, forskeren gennemgår i bearbejdningen af data – uagtet om denne er konstitueret af tal eller ord. En anden væsentlig lighed mellem de to paradigmer er datareduktion. Uanset om forskeren genererer og analyserer sine data med et kvantitativt eller kvalitativt udgangspunkt, så er nødvendigheden af at reducere i ofte betragtelige mængder data tilstede. Kvantitative forskere reducerer i mængden af data blandt andet gennem faktoranalyser, og kvalitative reduceringer af data kan bero på tematiske analyser af data eksempelvis gennem meningskondensering (Onwuegbuzie & Leech, 2005). Videre er begge paradigmer optaget af at adressere spørgsmålet om eventuelle fejlkilder i data-materialet samt analysen heraf med en gennemgående understregning af vigtigheden af transparens, således at fagfæller kan forholde sig kritisk og konstruktivt til materialet. Ydermere eksisterer den grundlæggende lighed mellem de to paradigmatiske positioner, at forskningsmetoder skal være foranlediget af forskningsspørgsmålene og ikke vice versa (Bryman, 2008). Det vil sige frem for at lade metodiske og metodologiske overvejelser og positioner determinere forskningens egentlige genstandsfelt, så må det være en bestandig nysgerrighed på komplekse sociale fænomener, der er rammesættende i forhold til valget af metoder og metodologiske overbevisninger.

På trods af paradigmatiske orienteringer og potentielle forskelle fremhæver Johnson og Onwuegbuzie (2004), at social- og pædagogisk forskning repræsenterer et forsøg på at bidrage med velbegrundede påstande om mennesker og deres forskellige praksisformer, hvilket argumenterer for, at en epistemologisk og ontologisk pluralisme vil lede til en mere effektiv forskning. Som diskuteret ovenfor er mange forskningsprocedurer eller metodiske tilgange ofte affilieret med bestemte paradigmer, hvilket hverken er nødvendigt endsige ræsonnabelt:

”Today’s research world is becoming increasingly interdisciplinary, complex, and dynamic; therefore, many researchers need to complement one method with another, and all researchers need a solid understanding of multiple methods used by other scholars to facilitate communication, to promote collaboration, and to provide superior research.” (Johnson & Onwuegbuzie, 2004: 15)

3.4.1 Kritisk realisme som grundlæggende filosofisk verdensopfattelse

Som diskuteret ovenfor kan begrebet verdensopfattelse forstås som en række samlede antagelser om verden og dennes beskaffenhed samt vores måde at skabe viden om verden på. Afhandlingens overordnede verdensopfattelse er baseret på kritisk realisme som denne er forstået og diskuteret af primært Bhaskar (Archer, 1998; Bhaskar, 1989; Bhaskar, 1997; Bhaskar, 2012).

Kritiske realister finder det afgørende, at der i forbindelse med forskning, eksempelvis i uddannelse, er en grundlæggende metateoretisk ramme præsent, der forholder sig til ontologiske og epistemologiske spørgsmål, men samtidigt accentuerer, at der aldrig kan blive tale om en statisk ”opskrift”, der angiver, hvorledes forskning i praksis bedrives (Buch-Hansen & Nielsen, 2005; Scott, 2005). De grundlæggende antagelser i forhold til kritisk realisme, som diskuteres i det følgende, stemmer godt overens med ovenstående forståelse af begrebet verdensopfattelse. Samtidigt betoner kritiske realister selv, at vi ikke må anskue kritisk realisme som et lukket og mere eller mindre statisk paradigme, der som Biesta (2010) påpeger i ovenfor, blot bliver en art containerkoncept, som vi som forskere enten skal vedkende os ubetinget eller frakaste os kategorisk.

Behovet for en grundlæggende metodologisk verdensanskuelser, der kan rammesætte i forhold til teoretiske positioner, metodiske tilgange og analytiske strategier, er fundamental i al videnskab, men i særdeleshed i relation til samfundsvidenskab og mere specifikt uddannelsesforskning. Buch-Hansen og Nielsen (2005) fremhæver, at ethvert forskningsprojekt forholder sig til metodologiske spørgsmål blandt andet ved-

rørende ontologiske og epistemologiske forhold implicit eller eksplicit – videnskabelse forekommer aldrig i et metodologisk eller filosofisk vakuum. Jeg finder imidlertid, at ekspliciteringsgraden er fundamental i videnskabelig praksis, idet det er gennem denne eksplicitering af metodologiske rammesætninger, at vores videnskabelse – blandt andet vedrørende inkluderende støtteforanstaltningers betydning – får sin legitimitet gennem metodologisk, metodisk og empirisk transparens. Jeg vil i det følgende redegøre for den kritiske realismes grundlæggende ideer for efterfølgende at bevæge mig mod en argumentation for hvilke metodiske og praktiske implikationer, det får, når kritisk realisme appliceres som grundlæggende verdensanskuelse i forbindelse med et mixed methods forskningsdesign.

3.4.1.1 Fundamentale grundtræk ved Kritisk realisme

Bhaskars kritiske realisme har sine rødder blandt andet i kritikken af og opgøret med positivismen på den ene side og på sin vis mere post-modernistiske strømninger på den anden side. Kritisk realisme positionerer sig metodologisk mellem positivismens grundlæggende ideer om realisme og konstruktivismens ideer om den sociale konstruktion af verden om verden (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). I 1975 udvikler Bhaskar de indledende ideer til den kritiske realisme. Oprindeligt blev strømmingen betegnet som transcendental realisme, og senere blev denne til kritisk naturalisme for endelig at blive bredt diskuteret af såvel Bhaskar samt en række andre teoretikere og derved udvidet til positionen kritisk realisme (Archer, 1998; Bhaskar, 1979; Bhaskar, 1997; Danermark, 2002b).

Bhaskars udgangspunkt er blandt andet en grundlæggende kritik af positivismens ontologiske forståelse og, ifølge Bhaskar, fejlslutninger. Bhaskar kritiserer det forhold, at positivismens realismeforståelse - den empiriske realisme - sætter de menneskelige sanseerfaringer i centrum og derved bliver reduktionistisk. Som det diskuteres i det følgende, er Bhaskar af den opfattelse, at virkeligheden består af langt mere end det, der umiddelbart lader sig sanse rent empirisk. Endvidere kritiserer Bhas-

kar (1997; 1979) positivismens klassiske empiristiske kausalitetsforståelse for det, der kunne betegnes som monokausalisme. Dette skal forstås således, at det ifølge Bhaskar kun lader sig gøre at tale om monokausale forhold i helt kontrollerede og lukkede systemer som eksempelvis et forsøgslaboratorium, hvor alle andre mulige strukturer og mekanismer kan udelukkes, og der således eksisterer en høj forekomst af såkaldte empiriske regelmæssigheder (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Bhaskars positivismekritik består således i det paradoksale forhold mellem positivismens realismeforståelse, der betoner, at det kun er det, der kan sanses empirisk, der eksisterer, og positivismens konstruerede forsøgspraksis, der når frem til sine resultater med empiriske regelmæssigheder gennem en eliminering af de virkelige faktorer og mekanismer, der har ontologiske påvirkninger i den virkelige verden. På trods af Bhaskars positivismekritik, der i høj grad er med til at definere kritisk realisme, må man fastslå, at den kritiske realisme deler elementer af positivismens realismeforståelse, idet kritisk realisme bekender sig til det forhold, at verden eksisterer uafhængigt af vor viden om denne, men der er væsentlige forskelle i forhold til synet på den ontologiske dybde.

Således er kritisk realisme på den ene side ontologisk realistisk, og på den anden side epistemologisk relativistisk, hvilket vil fremgå mere tydeligt i følgende diskussion. Jeg nævnte ovenfor, at kritisk realisme positionerer sig et sted mellem dele af positivismens realismeforståelse og konstruktivismens epistemologiske forståelser. Buch-Hansen og Nielsen (2005) fremfører, at den kritiske realismes relation til konstruktivismen blandt andet skal forstås gennem sondringen mellem ontologisk konstruktivisme og epistemologisk konstruktivisme. Der kan drages paralleller mellem den erkendelsesteoretiske konstruktivisme og kritisk realisme, idet der er enighed om, at vores viden om verden er socialt konstrueret og, til syvende og sidst, fejlbarlig – dette vil jeg diskutere videre i det følgende vedrørende den såkaldte transitive dimension. Denne viden, omend den som nævnt er potentielt fejlbarlig, er altid viden om noget i verden. Det vil sige, at den kritiske realisme tager afstand fra de primære antagelser i den ontologiske konstruktivisme og påpeger, at konstruktivismen begår

en ontologisk fejlslutning, når vores viden om verden reduceres til at udgøre verden, det vil sige, at Bhaskar vil anfægte dette perspektiv og betone, at tingene i verden eksisterer uafhængigt af vor viden om dem (Bhaskar, 1989). Denne positionering mellem empirismen eller positivismen og mere relativistiske positioner som konstruktivismen kan betegnes som en tredje vej i den metodologiske diskussion (Danermark, 2002b).

3.4.1.2 Videnskabens transitive og intransitive dimension

Et signifikant kardinalpunkt i kritisk realisme er forståelsen af videnskabens to dimensioner. Bhaskar sonder mellem på den ene side en videnskabs objekter, hvilket kaldes den intransitive dimension og er blivende og reale objekter, og på den anden side vidensobjekterne eller blot vores viden om verden, hvilke Bhaskar benævner den transitive dimension. Formuleret på anden vis kan vi forstå videnskabens intransitive dimension som det ontologiske perspektiv og den transitive som det epistemologiske ditto.

Som diskuteret ovenfor tager kritisk realisme udgangspunkt i opfattelsen af, at verden eksisterer uafhængigt af vor viden om den. Det vil sige, at de intransitive objekter består på trods af, at vores viden, begreber, teorier og modeller af disse objekter (den transitive dimension) ændrer sig:

”Når teorier forandres (den transitive dimension) betyder det ikke, at det, de handler om (den intransitive dimension), også forandres: Der er ingen grund til at tro, at skiftet fra en teori om, at jorden er flad til en teori om, at den er rund, blev ledsaget i en forandring i jordens form i sig selv.” (Andersen, 2007: 23)

Bhaskar påpeger desuden, at dette er et gensidigt forhold, hvilket vil sige, at på samme vis, som den transitive dimension kan ændre sig, uden at det intransitive objekt ændrer sig som eksemplificeret i citatet ovenfor, kan den intransitive dimension undergå en række forandringer uden, at det transitive vidensobjekt umiddelbart ændrer sig.

Det er endvidere centralt at fremhæve, at den transitive dimension, der som nævnt indeholder vor viden om verden manifesteret i teorier, paradigmer, beskrivelser, data og analysemodeller, er socialt bestemt og produceret. Således er eksisterende viden en uundværlig komponent i forbindelse med genereringen af ny viden, hvorfor ny viden altid må forstås kritisk akkumulativt, hvilket vil sige, at gennem kritisk stillingtagen bygges videre på og omdannes eksisterende viden til ny (Bhaskar, 1997; Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Dette forhold underbygger nødvendigheden af et overblik over samt en kritisk stillingtagen til den eksisterende viden på et givent område. Således kan en gennemgang af litteraturen i forbindelse med inklusion og anvendelsen af støtteforanstaltninger i nærværende afhandling anskues som såvel en fortsættelse som en ombrydning af den transitive dimension.

Andersen (2007) og Buch-Hansen & Nielsen (2005) diskuterer, at ovennævnte sondring mellem videnskabens transitive og intransitive dimensioner er afgørende for den kritisk realistiske tænkning. Sondringen understreger, hvad man kan kalde den ontologiske vending forstået således, at kritiske realister anskuer væren som værende overordnet viden, og at ontologien således interesserer kritiske realister mere end epistemologien. I denne forståelse ligger det, Bhaskar (1989) kalder den epistemologiske fejlslutning:

”...udtalelser om det værende kan ikke reduceres til eller analyseres ud fra udtalelser om viden, de ontologiske spørgsmål kan ikke altid flyttes over i epistemologiske udtryk.” (Andersen, 2007: 23)

Dette skal selvsagt ikke forstås således, at kritiske realister ikke interesserer sig for epistemologiske spørgsmål – tværtimod. Den ontologiske vending repræsenterer blot et skifte i fokus, hvor ontologien tillægges betydning, hvilket har været ildeset blandt andet i forbindelse med visse postmodernistiske strømninger. På den anden side påpeger Bhaskar (1989), at vi heller ikke må reducere spørgsmål om viden og dennes beskaffenhed til spørgsmål om væren. Det vil sige, forestillingen om, at viden følger direkte fra væren, og at vi blot uhindret kan aflæse virkeligheden – dette refererer Bhaskar til som den ontologiske fejlslutning.

3.4.1.3 Ontologisk dybde eller den stratificerede virkelighed

Som diskuteret i det indledende afsnit i forhold til kritisk realisme som grundlæggende verdensanskuelse, kritiserer Bhaskar positivismens naive realismeforståelse for at være forenklet og misvisende. Den kritiske realismes forståelse af virkelighedens stratificering eller domæner er en fundamental antagelse og på samme vis som videnskabens transitive og intransitive dimensioner et kardinalpunkt, der får kritisk realisme til at adskille sig fra andre realismeforståelser (Buch-Hansen & Nielsen, 2005).

I den kritiske realistiske virkelighedsforståelse er virkeligheden stratificeret i tre overordnede niveauer, der er nært forbundne og ikke kan forstås isoleret. Først og fremmest er der det *empiriske domæne*, hvilket er det domæne, der er tilgængeligt for vore sanseerfaringer, det vil sige, at der her er tale om vore umiddelbare erfaringer og observerede begivenheder og fænomener. Det *faktiske domæne* består af fænomener og begivenheder, der eksisterer, uanset om vi erfarer dem eller ej. Buch-Hansen og Nielsen (2005) diskuterer, at disse to domæner tilsammen repræsenterer den virkelighedsforståelse, der udgør den empiriske realisme. Bhaskar opererer med et tredje og ganske centralt domæne: det *virkelige domæne* består af ikke-observerbare strukturer og mekanismer, der har generative egenskaber, hvilket vil sige, at disse influerer på og direkte forårsager begivenheder og fænomener på det faktiske domæne. Dette kommer til udtryk på det empiriske domæne, hvor disse strukturer og mekanismer således kan erfares empirisk af os (Andersen, 2007; Bhaskar, 1997; Buch-Hansen & Nielsen, 2005; Danermark, 2002b). Denne inddeling er således, hvad Bhaskar benævner stratificeringen af virkeligheden, og det virkelige domæne udgør den ontologiske dybde, der differentierer kritisk realisme fra andre realismeforståelser. Bhaskar (1997) påpeger, at de enkelte domæner ikke kan reduceres til hinanden, men at de derimod hænger nøje sammen og besidder generative relationer til hinanden. En ofte tilbagevendende kritik af kritisk realisme er, at der skulle være tale om en reduktionistisk videnskabsposition. Bhaskar betoner imidlertid, at kritisk realisme ingenlunde er en reduktionistisk, men snarere anti-reduktionistisk:

”...som konsekvent afviser et hvert tilløb til at reducere højere niveaues mekanismer til mekanismer på lavere niveauer, som nok er deres forudsætning, men absolut ikke udtømmer dem. Pointen er nemlig, at kombinationen af mekanismer på det mere grundlæggende niveau A genererer mekanismer på det højere niveau B, *som besidder kausale potentialer, som ingen af de underlæggende niveauer gør.*” (Buch-Hansen & Nielsen, 2005: 30)

Kritisk realisme øger således virkelighedens ontologiske dybde ved at tillægge det umiddelbare observerbare et ikke-observerbart og generativt domæne med kausale potentialer. Det er centralt at bemærke, at det ontologiske fokus i en videnskabelig sammenhæng således flyttes fra de umiddelbare observerbare fænomener til de underliggende mekanismer og strukturer, der ligger til grund for eller direkte forårsager disse fænomener. Det synes desuden væsentligt at påpege, at på trods af disse domæners indbyrdes relation, er de ikke umiddelbart sammenfaldende. Dette skal forstås således, at fænomener eller begivenheder på eksempelvis det empiriske domæne kan fremstå forvrænget eller misvisende: ”vores erfaringer og spontane forestillinger på det empiriske domæne afspejler ikke nødvendigvis, hvordan tingene hænger faktisk og virkeligt hænger sammen: skinnen bedrager!” (Buch-Hansen & Nielsen, 2005: 25). Der eksisterer således en art ontologisk kløft mellem de tre domæner, hvorfor Andersen (2007) accentuerer, at videnskaben må afdække sammenhængen mellem det, vi erfarer empirisk; det, der faktisk sker og de mekanismer og strukturer, der genererer fænomenerne. Det vil sige, hvilket ligeledes diskuteres i det følgende, at det metodiske fokus ikke blot er på det empiriske domæne, men derimod også flyttes til de underliggende strukturer og mekanismer, der forårsager de manifesterede fænomener.

3.4.1.4 Kausalitet og åbne systemer

Som diskuteret ovenfor forholder Bhaskar sig kritisk til positivismens monokausale forståelse eller ideen om empiriske regelmæssigheder og begrunder blandt andet dette med den manglende ontologiske dybde i kausalitetsforståelsen. For at begribe denne kritik og potentialitet i den kritiske realistiske forståelse af kausalitet, må vi vende os mod Bhaskars

begreb om åbne henholdsvis lukkede systemer samt ideen om den vertikale kausalitetsforståelse. Kritiske realister kalder det system, som positivismens empiriske regelmæssigheder forekommer i, for lukkede systemer. Det, der ifølge kritisk realisme kendetegner lukkede systemer er, at man i eksempelvis naturvidenskabelige eksperimenter kan lukke andre generative mekanismer og strukturer ude, og således er der tale om en såkaldt horisontal kausalitetsmodel. Det vil sige, når begivenhed A indtræffer, så følger begivenhed B med høj sandsynlighed, blandt andet fordi systemet altså er lukket, og man således holder andre potentielle influerende faktorer ude (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Denne reducerende kausalitetsforståelse kan ikke lade sig gøre i forbindelse med studier i den sociale verden, da sådanne lukkede systemer ikke eksisterer på samme vis som i positivismens horisontale kausalitetsforståelse:

”Her er begivenhederne ikke prædeterminerede, før de sker, men afhænger af ”kontingente betingelser”, det vil sige må studeres i komplekse ”åbne systemer”.” (Andersen, 2007: 31)

Den kritiske realistiske vertikale kausalitetsforståelse skal forstås forankret i forholdet vedrørende den ovenfor diskuterede ontologiske dybde. Kritiske realister beskriver virkeligheden som differentieret gennem åbne systemer, der indeholder komplekse objekter, der alle besidder kausale potentialer, hvilket således gør dem generative. Buch-Hansen og Nielsen (2005) understreger, at blot fordi et objekt besidder kausale potentialer, så er det ikke ensbetydende med, at disse altid er aktive og således forårsager en begivenhed eller et fænomen. Hvorvidt et objekts kausale potentiale aktualiseres afhænger af de vilkår og betingelser, der gør sig gældende i forskellige kontekster. Et objekts generative mekanismer og de kontekstuelle betingelser afgør, hvorvidt et objekts kausale potentiale udløses. Således vil generative tendenser og mekanismer på det virkelige niveau potentielt have effekt på begivenheder på det faktiske niveau, der efterfølgende kan være sansemæssigt registrerede på det empiriske niveau. Andersen (2007) eksemplificerer dette gennem handlingen at kaste en bold. Han diskuterer, at den intenderede handling – at bolden bliver grebet – muligvis aldrig kommer til at ske. Bolden kan enten ramme dommeren eller en tilfældig tilskuer, eller måske er hold-

kammeraten fulmlende og kan ikke gribe bolden. Således afhænger det endelige resultat i dette åbne system – på det faktiske og empiriske plan – af en lang række kontingente faktorer. På samme vis kan vi forestille os en række kontingente mekanismer og strukturer på det virkelige niveau, der kan influere på det faktiske og empiriske niveau i en given klasse, hvor en elev grundet givne vanskeligheder modtager støtteforanstaltninger. Eksempelvis kan en lærers handicapforståelse eller forståelse af begrebet inkluderende støtteforanstaltninger være forankret i generative strukturer og mekanismer på det virkelige plan, hvilke får en effekt på det faktiske plan, som i sidste ende kan iagttages på det empiriske niveau.

Som diskuteret ovenfor er disse strukturer og mekanismer kontingente, og man kunne således tro, at de eksisterer i et veritabelt kaos. Ikke desto mindre betoner kritiske realister, at der er tale om strukturer og mekanismer, der er niveaudelte (Andersen, 2007; Buch-Hansen & Nielsen, 2005; Danermark, 2002b). Virkeligheden skal således forstås som værende hierarkisk opbygget, hvor visse niveauer forudsætter andre, og hvor kompleksiteten er uendelig. Det vil sige, at lokalisering af det endelige niveau ikke er mulig (Bhaskar, 1997). Buch-Hansen og Nielsen (2005) understreger, at der ikke er enighed blandt kritiske realister om, hvilke niveauer virkeligheden består af, men at det er muligt at skelne mellem fire overordnede niveauer. Det sociale niveau er det højeste niveau, der forudsætter det biologiske, hvilket igen forudsætter det kemiske niveau og slutteligt forudsætter dette niveau det fysiske niveau, som er det mest grundlæggende. Grundtanken er således, at det er umuligt at forstå – endsige iagttage på det empiriske niveau – sociale processer og fænomener i fraværet af biologiske, kemiske og fysiske generative mekanismer:

”Fænomener, der udspringer af de højere niveauers mekanismer, er derfor under påvirkning fra flere mekanismer end fænomener, der udspringer af mekanismer på virkelighedens lavere niveauer.”
(Buch-Hansen & Nielsen, 2005: 29)

Bhaskar (1997) anvender begrebet emergens til at forklare, hvorledes mekanismer og strukturer på lavere niveauer kan generere et nyt fæno-

men på et højere niveau, der besidder kausale potentialer, der ikke var mulige på de lavere niveauer. Formuleret på anden vis er der tale om et fænomen, der emergerer når kompleksiteten på lavere niveauer øges, hvilket afstedkommer at nye objekter fremtræder på et højere niveau, og disse objekter besidder nye strukturer og mekanismer (Buch-Hansen & Nielsen, 2005; Danermark, 2002b).

3.4.1.5 Struktur og aktør

Inden jeg forlader diskussionen af de fundamentale grundtræk ved kritisk realisme for at redegøre for de metodiske og videnskabelige implikationer, vil jeg kort diskutere forståelsen af forholdet mellem struktur og aktør anskuet gennem en kritisk realistisk optik. Den kritisk realistiske forståelse af og tilgang til denne klassiske dualisme mellem aktør og struktur fremhæver en række af kritisk realismes fundamentale grundtræk.

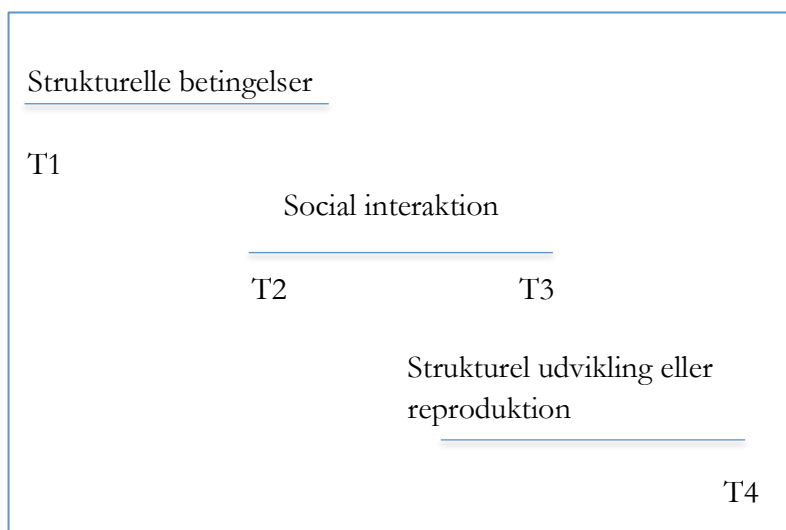
Buch-Hansen og Nielsen (2005) fremhæver, at man overordnet kan forstå og bearbejde dualismer på tre måder: reduktionistisk, hvor den ene komponent i den dualistiske relation fremhæves som værende signifikant i forhold til den anden. Den anden forholdemåde er dekonstruktion, hvor dualismens binære forhold dekonstrueres og opbygges på ny eller helt erstattes af nye begreber. Den tredje vej – en kritisk realistisk tilgang – betoner en ikke-reduktionistisk tilgang, der fokuserer på det gensidigt genererende forhold mellem de to poler. I princippet kan der drages en parallel fra den kritiske realismes forståelse af dualismer til forholdet mellem kvalitative og kvantitative metoder i mixed methods forskning; der er altså tale om en overskridelse af det dikotomiske forhold. Et forhold, hvor denne forståelse af dualismer kommer til udtryk i kritisk realisme, er i relation til den klassiske dualisme - aktør/struktur.

Den kritiske realistiske tilgang til dualismen aktør/struktur er således ikke at reducere forholdet til blot at omhandle den ene komponent, ej heller at dekonstruere det dualistiske forhold, men snarere at fokusere på det dialektiske forhold mellem aktør på den ene side og strukturer på

den anden, samt hvorledes disse er hinandens emergente produkter. Buch-Hansen og Nielsen (2005) diskuterer, at vi må forstå den sociale virkelighed som bestående af flere niveauer, der gensidigt påvirker hinanden:

”Strukturer emergerer fra aktørers interaktion, og de besidder egenskaber, som aktører ikke besidder. Omvendt opnår aktører i kraft af sociale strukturer bestemte egenskaber – men ikke desto mindre egenskaber, som ingen struktur kan siges at besidde.”
(Buch-Hansen & Nielsen, 2005: 50)

Således kan vi forstå aktør og struktur som indeholdende kausalitetspotentiale i et åbent system, hvor disse indgår i et dialektisk forhold til hinanden. Når vi således har konkluderet, at aktør og struktur er hinandens emergente produkter, synes det væsentligt at betone, at strukturer ikke determinerer aktørers handlinger, men snarere betinger dem. Andersen (2007) diskuterer, at strukturer kan begrænse individers handlemuligheder, men på samme vis kan strukturer generere handlemuligheder. Jævnfør ovenstående diskussion om kritisk realismes vertikale kausalitetsforståelse er det her centralt at fremhæve, at hverken strukturer eller aktør kan reduceres til hinanden. Derimod eksisterer strukturer altid forud for menneskelig perception og handling, og omvendt eksisterer aktører uafhængigt af strukturer - menneskelig praksis udfolder sig aldrig i et strukturelt vakuum (Buch-Hansen & Nielsen, 2005). Som følge af dette er det muligt at studere dette dialektiske forhold over tid, hvilket kan forstås som en – uendelig – cyklisk bevægelse mellem strukturelle betingelser, sociale interaktioner og følgelig strukturel udvikling (Archer, 1998). Således kan vi forestille os, at aktøren, f.eks. eleven der modtager en form for inkluderende støtteforanstaltninger, møder en række objektivt eksisterende strukturer i eksempelvis matematikundervisningen i en given almenklasse. Disse strukturelle betingelser påvirker aktøren som et objektivt fænomen på trods af, at aktøren ikke har viden om eller erfaring med fænomenet:



Figur 3.1 (Archer, 1995; Buch-Hansen & Nielsen, 2005)

Aktøren handler således indenfor de aktuelle strukturelle betingelser i en given praksis – eksempelvis i klasserummet – hvilket i figur 3.1 markeres ved T1. Aktøren kan således – mellem T1 og T3 – influere på de objektivt eksisterende strukturer. Dette kunne blandt andet være, at en elev med særlige vanskeligheder i en given klasse opponerede i forhold til de støtteforanstaltninger, som skolen som organisation har iværksat, idet eleven oplevede en eksklusion fra et af klassens fællesskaber. Således kan interaktionen mellem T2 og T3 afstedkomme en udvikling (morphogenesis) i den strukturelle kontekst, hvor aktøren transformerer strukturerne gennem deres aktivitet, og således vil T4 enten kunne blive T1 i en ny cyklisk bevægelse, eller der kan være tale om en strukturel reproduktion (morphostasis) (Archer, 1995; Buch-Hansen & Nielsen, 2005).

3.4.1.6 En grundlæggende verdensopfattelses metodiske implikationer

På baggrund af ovenstående grundtræk ved kritisk realisme som afhandlingens overordnede verdensanskuelse, vil jeg kort diskutere hvilke metodiske og videnskabelige implikationer, dette afstedkommer.

Først og fremmest synes det centralt at slå fast, at kritisk realisme som grundlæggende verdensopfattelse må anskues som værende en art ”tredje vej” mellem en positivistisk inspireret tilgang med fokus på en objektiv virkelighedsforståelse og en mere fortolkende tilgang med fokus på handlende individers mulige transformation af de strukturelle betingelser og en relativistisk epistemologisk forankring. Som nævnt ovenfor er kritisk realisme grundlæggende metodisk pluralistisk, og kritisk realisme fungerer således adækvat som filosofisk fundament for mixed methods forskning (bl.a. Danermark, 2002a; McEvoy & Richards, 2006). Bhaskar nævner tilsyneladende ikke selv mixed methods, men understreger metodepluralismen som et særligt karakteristika ved en kritisk realistisk metodisk tilgang. Det er værd at bemærke, at blandt andet Archer (1998) finder det traditionelle binære forhold mellem det kvalitative og kvantitative paradigme ufrugtbart på samme vis som i diskussionen om det dikotomiske forhold mellem kvalitative og kvantitative forståelser og tilgange, som mixed methods forskning forsøger at transcendere. I stedet foreslås at tale om intensivt og ekstensivt forskningsdesign. Den intensive metode kan sidestilles med en kvalitativ tilgang, hvor processer i enkelte tilfælde undersøges. Blandt andet gennem kritisk realistisk etnografi studeres individer i deres kausale kontekster. I den ekstensive metode – der er ækvivalent med den kvantitative tilgang – søges mønstre, regelmæssigheder og forskelle identificeret i et større kvantitativt data-materiale.

Danermark (2002b) diskuterer, at forholdet vedrørende forskningsspørgsmålenes diktatur, som diskuteret ovenfor, er sympatisk, men at det er ganske fundamentalt, at et metateoretisk udgangspunkt er til stede – og dette gerne i form af et ontologisk-metodologisk udgangspunkt. Hermed menes, at udgangspunktet for mixed methods må være informeret af grundantagelserne diskuteret i ovenstående, altså forholdet vedrørende videnskabens transitive og intransitive dimensioner, den stratificerede virkelighedsforståelse, ideen om ontologisk dybde og den kritisk realistiske vertikale kausalitetsforståelse. Det vil således sige, at vigtigheden af at lade de enkelte forskningsspørgsmåls beskaffenhed determinere

de metodiske valg altid må være forudsat af et gennemreflekteret metateoretisk ståsted – eller en grundlæggende verdensopfattelse.

En central metodisk implikation af det kritisk realistiske udgangspunkt er interessen i at identificere de forskellige mekanismer og strukturer, der ligger til grund for de fænomener, der ønskes forklaret gennem en besvarelse af forskningsspørgsmålene:

”Videnskab for en kritisk realist er forbundet med en bevægelse fra det empiriske eller det faktiske niveau til det virkelige niveau, idet fænomener på samfundets overflade herigennem forsøgsvis forklares ud fra uobserverbare mekanismer, strukturer og relationer.” (Buch-Hansen & Nielsen, 2005: 60)

Denne bevægelse fra det empiriske og faktiske niveau til det virkelige niveau, der kan ligge til grund for metodiske valg, kaldes *retroduktion* i en kritisk realistisk sammenhæng. Retroduktion er en slutningsform på linje med induktion, deduktion og abduktion og er således en måde at tænke på med det formål for øje at nå fra det empiriske og faktiske niveau til de underliggende generative mekanismer og strukturer på det virkelige niveau (Andersen, 2007; Buch-Hansen & Nielsen, 2005; Danermark, 2002b). Med udgangspunkt i et givent fænomen eller en manifest handling identificerer forskeren den præmis, det vil sige de underliggende og generative mekanismer og strukturer, der skaber det manifeste fænomens mulighedsbetingelser. Retroduktion er således en slutningsform, der tager højde for den kritisk realistiske realitets- og kausalitetsforståelse og har fokus på de underliggende generative mekanismer.

Jeg vil i kapitel 4 mere indgående diskutere, hvorledes disse overordnede metodiske implikationer kan operationaliseres gennem den kritisk realistiske etnografiske metode samt kvantitativ dataindsamling og analyse.

3.5 Afhandlingens forskningsdesign – en komplementær og integreret metodeindlejring

Som diskuteret ovenfor påpeger Grene et al. (1989), at der er fem overordnede rationaler eller formål med anvendelsen af mixed methods. Et

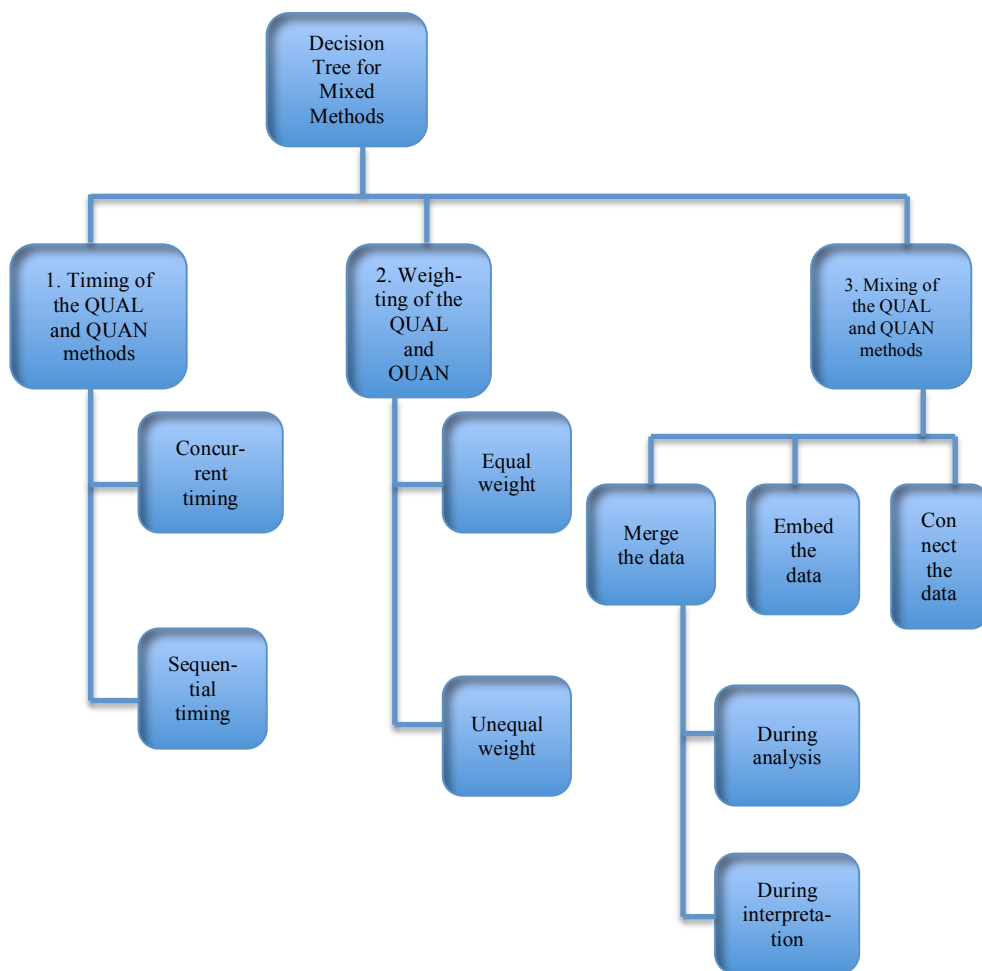
af disse rationaler er komplementaritet, hvor anvendelse af mixed methods er forankret i en ambition om, at såvel de kvalitative som de kvantitative data og analyse heraf skal afstedkomme en dybere og bredere forståelse af komplekse sociale fænomener:

”...a mixed methods study seeks broader, deeper, and more comprehensive social understandings by using methods that tap into different facets or dimensions of the *same complex phenomenon*. In a complementarity mixed methods study, results from the different methods serve to elaborate, enhance, deepen and broaden the overall interpretations and inferences from the study.” (Greene, 2007: 101)

De subjektive, relationelle og kontekstuelle faktorer, der er på spil i sociale komplekse fænomener som anvendelsen af inkluderende støtteforanstaltninger, og disses betydning for individets oplevelse af inklusion og muligheder for deltagelse, fordrer en metodisk tilgang, der kan afstedkomme en nuancerig viden om fænomenet. Antagelsen er videre, at anvendelse af kvantitative metoder alene ingenlunde vil give en dækkende forståelse og besvarelse af forskningsspørgsmålene, da en sådan singular metodisk tilgang ikke ville kunne foranledige viden om de mere procesuelle, subjektive og kontekstafhængige fænomener samt emergente og generative mekanismer. På den anden side ville en kvalitativ metodisk tilgang heller ikke kunne stå alene, da kvantitative metoder i denne sammenhæng i højere grad synes egnet til at påvise effekter af inkluderende støtteforanstaltninger særligt i forhold til elevens læring samt til at generere viden om de strukturelle mekanismer, der kan være bagvedliggende faktorer. Greene et al. (2007) understreger signifikansen af, at komplementariteten opnås gennem et design, der genererer data vedrørende forskellige aspekter ved det samme komplekse sociale fænomen.

Der er flere mixed methods forskningsdesigns, der har som overordnet rationale at afstedkomme komplementaritet i forbindelse med besvarelse af forskningsspørgsmålene. Således er ønsket om netop komplementaritet alene ingenlunde adækvat i forhold til at rammesætte forskningsdesignet inden for mixed methods traditionen, da vi alene med dette kriterium vil have flere designvarianter til rådighed. Creswell og Plano

Clark (2011) anbefaler en række centrale elementer i forbindelse med valget af mixed methods forskningsdesignet, hvorunder niveauet af interaktion mellem henholdsvis den kvalitative og den kvantitative tilgang diskuteres, vægtningen af det kvalitative henholdsvis det kvantitative samt hvorledes de to tilgange skal interagere. Denne beslutningsproces kan anskueliggøres i nedenstående figur:



Figur 3.2 (Doyle, Brady, & Byrne, 2009: 180)

Doyle et al. (2009) diskuterer, at den primære beslutning i forbindelse med valg af forskningsdesign er spørgsmålet om, hvorvidt der er tale om samtidig integration af den kvalitative henholdsvis den kvantitative til-

gang, eller om der er tale om en sekventiel tilgang, hvor den ene tilgang bygger ovenpå den anden. Jeg er af den opfattelse, at modellen er anvendelig i forbindelse med centrale diskussioner, der influerer afgørende på det egentlige valg af forskningsdesign, men modellen har ligeledes et brist, der kan få afgørende betydning for spørgsmålet om, hvorvidt mixed methods overhovedet er passende i relation til forskningsprojektet.

En diskussion af modellens styrker og svagheder i relation til nærværende undersøgelse, må tage afsæt i en nærmere undersøgelse af forskningsspørgsmålene. Forskningsspørgsmålenes beskaffenhed er ganske central i forbindelse med afhandlingens positionering indenfor mixed methods forskningstraditionen, idet de er af en sådan karakter, at en singular metode eller et enkelt datasæt ikke umiddelbart ville kunne imødekomme kompleksiteten i disse. Biesta kalder dette perspektiv for ”The dictatorship of the research questions” (Biesta, 2010). Således understreges signifikansen af, at forskningsspørgsmålenes beskaffenhed og rettetthed må være styrende for de metodologiske og metodiske refleksioner og valg, der foretages. Dette forskningsspørgsmålenes diktatur, der selvsagt skal forstås konstruktivt, synes inden for mixed methods at være tvunget i baggrunden af metodernes diktatur. Hesse-Biber (2010) diskuterer, at der er en tendens til, at mixed methods undersøgelser er såkaldt metodecentrerede, hvor de metodiske valg bliver dominerende og således ikke er afgørende influeret af forskningsspørgsmålenes beskaffenhed. Kardinalpunktet i denne kritik er, at forbindelsen mellem forskningsspørgsmålene og de metodologiske og metodiske refleksioner er fraværende, hvilket får en central betydning for den viden, der genereres. Hesse-Biber (ibid.) foreslår derimod en tilgang til mixed methods forskning, der i højere grad er styret af undersøgelsens forskningsspørgsmål og metodologi:

”The basic premise of the comprehensive approach is that methodology provides the theoretical perspective that links a research problem with a particular method or methods...We can think of methodology as a theoretical bridge that connects the research problem with the research method.” (Hesse-Biber, 2010: 11)

Således positionerer Hesse-Biber forskningsproblemet – eller forskningsspørgsmålene – processuelt foran de metodiske refleksioner og valg og forstår metodologien eller verdensopfattelsen som det, der forbinder forskningsproblemet med de specifikke metoder.

Intentionen med anvendelsen af mixed methods i foreliggende undersøgelse er således at opnå komplementaritet i forbindelse med besvarelsen af forskningsspørgsmålene, der må anskues i nær sammenhæng med undersøgelsens overordnede verdensanskuelser – eller metodologiske forankring. Dette forskningsmæssige ønske om komplementaritet udspringer, som diskuteret ovenfor, af forskningsspørgsmålenes beskaffenhed og refleksioner over, hvilken form for viden, samt overvejelser over hvorledes denne viden skabes, der må til for at imødekomme forskningsspørgsmålene med fyldestgørende svar. Dette vil medføre, at forskellige metodologiske perspektiver er i spil på samme tid, hvilket er centralt ved mixed methods forskning. Hesse-Biber (ibid.) påpeger, at dette multimetodologiske udgangspunkt er en nødvendighed, men ligeså en udfordring:

”Adopting a multimethodological perspective, then, is often a process in which one becomes both an insider and an outsider, taking on a multitude of different standpoints and negotiating these identities simultaneously...working from a mixed methodological standpoints requires a keen sense of interdisciplinarity.”
(Hesse-Biber, 2010: 74)

I navigeringen mellem disse forskellige metodologiske perspektiver fremhæver Hesse-Biber (ibid.) videre, at det er en nødvendighed at gøre sig bevidst, hvilket metodologisk udgangspunkt de enkelte forskningsspørgsmål udspringer fra. Med dette in mente synes det væsentligt at fremhæve, at nærværende afhandlings forskningsspørgsmål har en kvalitativ vægtning, hvilket diskuteres nedenfor. Dette rummer en central betydning i forhold til valget af mixed methods forskningsdesign.

Afhandlingens primære verdensopfattelse er diskuteret ovenfor, og ligeledes har jeg forsøgt at redegøre for denne verdensopfattelses sammenhæng med forskningsspørgsmålenes beskaffenhed samt valget af et mix-

ed methods forskningsdesign. Jeg vil i det følgende diskutere en kvalitativ tilgang til mixed methods forskning.

Igen vil jeg vende mig mod forskningsspørgsmålenes beskaffenhed, der som diskuteret ovenfor, ifølge Hesse-Biber (2010), har en afgørende influens på de metodiske valg. Spørgsmålet er imidlertid, hvorvidt der er forskningsspørgsmål, hvor en mixed methods tilgang synes særligt frugtbar. I et større systematisk review af mixed methods undersøgelser konkluderes, at der i betragteligt omfang er et fravær af fokus på at formulere forskningsspørgsmål, der er egnede til mixed methods forskningsdesign (Hesse-Biber, 2010). Det forekommer naturligt indledningsvist at sondre mellem kvalitative henholdsvis kvantitative forskningsspørgsmål for at komme en forståelse af mixed methods forskningsspørgsmål nærmere. Det er signifikant at påpege, at kvalitative og kvantitative tilgange til forskning har sine egne måder at strukturere forskningsspørgsmål på – struktureringer, der på den ene side influeres af metodologiske forankringer og på den anden side influerer det metodiske valg. Kvalitative forskningsspørgsmål er hyppigt rettet mod at generere viden om individers og fællesskabers tilskrivning af mening i forbindelse med interaktionen i sociale sammenhænge:

”The commanding focus of much qualitative research is on questions such as *what* is happening, *what* are peoples doing, and *what* does it mean to them? The questions address the content of meaning, as articulated through social interaction and as mediated by culture.” (Gubrium, 1997: 14)

Således er kvalitative forskningsspørgsmål blandt andet rettet mod sociale fænomeners indlejring i situerede og relationelle kontekster. Videre diskuterer Gubrium (ibid.), at særlige processer og dynamikker ved hverdagsliv undersøges gennem hvad- og hvordan-spørgsmål.

Relateret til nærværende afhandlings forskningsspørgsmål synes det anskueligt, at det første og indledende forskningsspørgsmål er rettet mod genereringen af viden i forhold til subjektive betydninger og meningstilskrivelser set i forhold til skolens anvendelse af inkluderende støttefor-

anstaltninger. De kvalitative metodologiske forankringer og metodiske tilgange har særegne styrker i forhold til de mere processuelle, relationelle og kontekstuelle aspekter ved støtteforanstaltningernes betydning for elevernes muligheder for deltagelse i fællesskaber og subjektive oplevelse af at være inkluderet.

Modsat kvalitative forskningsspørgsmål er kvantitative spørgsmål i højere grad rettet mod at be- eller afkræfte kausale sammenhænge – eksempelvis resultaterne af affiniteten mellem to eller flere variable (Hesse-Biber, 2010). I forbindelse med forskningsspørgsmålene i denne afhandling er det særligt andet forskningsspørgsmål, der forekommer kvantitativt forankret, idet spørgsmålet retter sig mod den eventuelle sammenhæng mellem de to variable; støttefunktionen og den enkelte elevs læring. Denne affinitet mellem de to variable er kendetegnende for et kvantitativt forskningsspørgsmål, hvor det således er den mulige sammenhæng mellem to variable, der udgør den kvantitative egenskab ved forskningsspørgsmålet. Ikke desto mindre er det også muligt at identificere sammenhænge mellem variablen støtteforanstaltninger og elevens deltagelsesmuligheder og oplevelse af at være inkluderet, men der synes i dette tilfælde at være tale om netop at identificere mulige sammenhænge, der nødvendigvis ligeledes må undersøges kvalitativt.

Imidlertid må det indvendes, at spørgsmålet om inkluderende støtteforanstaltningers betydning for den enkelte elevs læring ingenlunde kan besvares med en ensidig kvantitativ tilgang. Det vil fordre en nærmere og mere operationel forståelse af begrebet læring, der i nogen grad ville kunne anfægte en singularer metodisk tilgang. En kvantitativ tilgang vil kunne be- eller afkræfte korrelationen mellem anvendelsen af inkluderende støttefunktioner og elevens læring, det vil sige effekten af støtteforanstaltninger målt på læringsudbytte, men en kvantitativ tilgang vil ikke kunne generere viden om en given elevs subjektive oplevelse af støttefunktionens betydning for elevens oplevede læring. Spørgsmålet er således, hvorvidt summen af nærværende afhandlings forskningsspørgsmål er såkaldte mixed methods spørgsmål.

En enkel besvarelse af spørgsmålet om forskningsspørgsmålenes egnethed i forhold til en mixed methods undersøgelse er, at mixed methods forskningsspørgsmål er de spørgsmål, der fordrer brugen af netop kvalitative såvel som kvantitative tilgange for at nå en fyldestgørende besvarelse (Hesse-Biber, 2010). Forbindelsen mellem de enkelte forskningsspørgsmål er ganske fundamental og afgørende for, hvorvidt der overhovedet er tale om mixed methods forskningsspørgsmål. Creswell og Plano Clark (2011) diskuterer, at forskningsspørgsmålene i en mixed methods undersøgelse kan være forbundet konceptuelt eller være rammesat, så de fremstår uafhængige af hinanden. I et såkaldt sekventielt mixed methods design ville der være en stringent sammenhæng, men i et komplementært og integreret design er de enkelte forskningsspørgsmål ikke sekventielt afhængige af hinanden. Derimod er rammesætningen af forskningsspørgsmålene i afhandlingen tydeligt forankret i en kvalitativ verdensopfattelse netop med en rettethed mod generering af viden om elevens subjektive oplevelse af anvendelsen af støtteforanstaltninger. Forenklet kan det argumenteres, at forskningsspørgsmålets fokusering på hvilke *betydninger* inkluderende støtteforanstaltninger har for elevens oplevelse af at være inkluderet, af egen læring samt muligheder for deltagelse, kalder på en kvalitativ tilgang, hvorimod spørgsmålet om effekt kan relateres til designets kvantitative komponenter.

Forskningsspørgsmålenes beskaffenhed kalder således på en primær kvalitativ metodisk tilgang, men med et behov for kvantitative komponenter eller indlejringer med det formål for øje at opnå komplementaritet i forbindelse med besvarelsen af forskningsspørgsmålene. Set i forhold til Hesse-Bibers (2010) ovenstående argument vedrørende reflektioner over de enkelte forskningsspørgsmåls metodologiske forankringer er det centralt at fremdrage, at nærværende afhandlings forskningsspørgsmål overvejende er kvalitativt forankret med en kvantitativ komponent såkaldt indlejret. Det er essentielt at understrege, at dette ikke medfører en ensidig forankring eller et tilhørsforhold til det kvalitative paradigme i puristisk forstand som diskuteret i afsnit 3.4. Mixed methods forskning repræsenterer netop opgøret med den paradigmatiske

dikotomi og er ikke som udgangspunkt metodologisk abonent på en ensidig kvalitativ verdensopfattelse.

Afhandlingens mixed methods forskningsdesign tager således udgangspunkt i et såkaldt Embedded design også kaldet et Nested design – eller en komplementær og integreret metodeindlejring. De overordnede karakteristika, der definerer et embedded undersøgelsesdesign, er den primære forankring inden for rammerne af et traditionelt kvalitativt undersøgelsesdesign:

”The embedded design is a mixed methods approach where the researcher combines the collection and analysis of both quantitative and qualitative data within a traditional quantitative or qualitative research design.” (Creswell & Plano Clark, 2011: 90)

Dette ligger i forlængelse af ovenstående diskussion af komplementaritet som en del af formålet med anvendelsen af mixed methods forskning. Creswell og Plano Clark (ibid.) betoner, at indsamlingen af såvel den kvalitative som den kvantitative data og analyserne heraf kan foregå samtidigt eller sekventielt, hvilket indikerer, at de overordnede diskussioner om integration i et mixed methods perspektiv også er relevante i et embedded design eller integreret metodeindlejring. På samme vis er udgangspunktet i et embedded design erkendelsen af, at et enkelt datasæt ikke er dækkende i forhold til besvarelsen af forskningsspørgsmålene, men samtidig en erkendelse af, at forskningsspørgsmålenes primære forankring er kvalitativ. Nærværende afhandlings første forskningsspørgsmål kalder på en kvalitativ forankret metodologi og metodisk tilgang, der kan imødekomme den kompleksitet, der er indlejret i såvel perspektivet vedrørende elevens muligheder for deltagelse i skolens fællesskaber som perspektivet på elevens subjektive oplevelse af at være inkluderet. Afhandlingens andet forskningsspørgsmål synes mere kompliceret og har, jævnfør Hesse-Bibers (2010) betoning af de enkelte forskningsspørgsmåls metodologiske forankringer som værende central, rødder i såvel kvantitative som kvalitative metodologiske perspektiver. Med udgangspunkt i den komplementære og integrerede metodeindlejring må den kvantitative del af forskningsspørgsmålet og projektet gene-

relt forstås som en indlejret komponent i en overvejende kvalitativt forankret undersøgelse. Hermed skal det ingenlunde antages, at vi vender tilbage til det dikotomiske forhold mellem den kvalitative henholdsvis den kvantitative paradigmatisk forståelse i en puristisk forstand som diskuteret ovenfor. Snarere skal det komplementære og integrerede metodeindlejrede forskningsdesign forstås i lyset af ovenstående positionering inden for mixed methods forskning som en tredje vej ud af det dikotomiske forhold mellem det kvalitative og det kvantitative paradigme.

Creswell og Plano Clark (2011) samt Greene (2007) fremdrager, at den prototypiske variant af embedded design er den såkaldte *embedded-experiment-variant*, hvor en mindre kvalitativ undersøgelse indlejres i et større kvantitativt forskningsdesign. I nærværende undersøgelses tilfælde er der tale om en variant, hvor de kvantitative data samt analyse heraf indlejres i et større kvalitativt forankret forskningsdesign. Denne variant, hvor den kvalitative komponent er den primære, eksisterer i disparate varianter; mixed methods casestudie, mixed methods narrativ tilgang og mixed methods etnografisk tilgang (Creswell & Plano Clark, 2011; Morse & Niehaus, 2009).

Nærværende afhandling er således positioneret inden for det såkaldte embedded eller nested mixed methods forskningsdesign også kaldet en integreret og komplementær metodeindlejring med en videre positionering indenfor den kritisk realistiske etnografi. Jeg redegør for min forståelse og operationalisering af dette i afsnit 4.4.

3.5.1 Et spørgsmål om integration

Integration mellem den kvalitative henholdsvis den kvantitative tilgang og forståelse er kvintessensen i forbindelse med mixed methods forskning. Imidlertid forholder det sig således, at det ikke umiddelbart forekommer, at integrationsaspektet behandles indgående i litteraturen vedrørende mixed methods forskning. I det følgende vil jeg diskutere, hvorfor jeg finder det signifikant at tillægge integrationen særlig fokus.

En af de kritiske positioner i forhold til den dominerende litteratur vedrørende mixed methods forskning forholder sig til den antagelige ensidige fokusering på mixed methods typologier og specifikke designvarianter. I forlængelse af denne kritik betones vigtigheden af at fokusere på integrationen af kvalitative og kvantitative aspekter blandt andet i forbindelse med analyse og fortolkning og således lægge mindre vægt på det tekniske i anvendelsen af mixed methods (Frederiksen, 2013; Gundelach, Skovgaard Nielsen, & Frederiksen, 2014). Denne integration kan forekomme på en række forskellige tidspunkter og have varierende formål. I et overordnet perspektiv definerer Moran-Ellis et al. (2006) integration på følgende vis:

”Integration, then, involves the generation of a tangible relationship among methods, data and/or perspectives, retaining the integrity of each, through a set of actions clearly specified...” (Moran-Ellis et al., 2006: 51)

Således er det centralt, at der er tale om konkrete relationer mellem de enkelte metoder, datasæt og perspektiver, men samtidigt, at den enkelte metodologiske og metodiske position bibeholder sin integritet, hvilket stemmer overens med perspektiverne i den integrerede og komplementære metodeindlejring. Moran-Ellis et al. (2006) påpeger endvidere, at integrationen skal hvile på et systematisk grundlag, hvilket vil sige, at ekspliciteringen af præmisserne for integrationen er væsentlig.

Frederiksen (2013) diskuterer, at den generelle forståelse af integration er den, at integration sikres gennem systematiske designvalg blandt andet gennem valg af gængse mixed methods typologier. Spørgsmålet er naturligvis, i hvor høj grad reel integrationen mellem det kvalitative og det kvantitative sikres blot gennem diskussion og valg af mixed methods forskningsdesign, som disse diskuteres i litteraturen. Det er en generel antagelse i forbindelse med mixed methods forskning, at integration er central og nødvendig, hvilket er en implicit præmis ved mixed methods, men når diskussionen falder på, hvorledes denne integration operationaliseres, er diskrepansen i litteraturen betragtelig.

Frederiksen (ibid.) diskuterer, at vi kan drage nytte af at flytte fokus fra de mere eller mindre instrumentelle diskussioner angående mixed methods forskningsdesign til i højere grad at interessere os for integrationsformer. På trods af, at Frederiksen (ibid.) selv foreslår egentlige typologier blot i forhold til integrationsformer, synes det centralt at udvide og kvalificere mixed methods forskning gennem et blik på integrationsformerne i et givent forskningsdesign. Moran-Ellis (2006) påpeger, at integrationsaspektet i forbindelse med mixed methods forskning kan anskues som en konkretisering af relationen mellem ellers adskilte elementer i forskningsprocessen. Denne konkretisering gennem diskussionen af integrationsformer, af det kvantitative og det kvalitatives relationelle forhold, synes i nogen grad at være fraværende i den ellers dominerende litteratur på området (Creswell & Plano Clark, 2011; Greene, 2007; Johnson et al., 2007; Tashakkori & Teddlie, 2010), hvorfor Frederiksens (2013) ærinde er konstruktivt. Bryman (2007) påpeger, at der er forsvindende lidt fokus på, hvad det betyder at integrere metodisk, analytisk og fortolkningsmæssigt i litteraturen omkring mixed methods forskning, og at det er nødvendigt at identificere og operationalisere de varierende måder, hvorpå integration i mixed methods forskning kan sikres:

”...there ought to be greater recognition of approaches to integration in mixed methods investigations. This would entail or require greater attention to the different generic forms that integration can take and the identification of exemplary examples of each category.” (Bryman, 2007: 20)

Frederiksen (2013) og Gundelach (2014) foreslår seks integrationsformer eller -forståelser, der kan fungere som ovennævnte håndgribelige relation mellem de adskilte dele af en undersøgelse. Disse vedrører såvel timingen for integrationen, samt hvorvidt der er tale om integration på teori, design, metode, data, analyse- eller fortolkningsniveau. Det er betydningsfuldt at fremhæve, at integrationsformerne ikke skal forstås hierarkisk og ikke indgår i særlige typologiske sammenhænge, men kan indgå i forskellige konstellationer. Ligeledes betoner Frederiksen (ibid.), at det ikke er et mål i sig selv, endsige altid muligt eller forskningsmæssigt for-

nuftigt, at samtlige integrationsformer er repræsenteret i et forskningsprojekt.

I nærværende afhandling er der tale om designintegration samt metode- og fortolkningsintegration. Som diskuteret i ovenstående i forbindelse med den komplementære og integrerede metodeindlejring, eller som diskuteret i Creswell og Plano Clark (2011) *The Embedded Design*, er der tale om en designvariant, hvor en sekundær tilgang er indlejret i en overordnet og primær tilgang. Denne designvariant rammesætter såvel vægtningen af henholdsvis det kvalitative som det kvantitative samt timingen i forhold til integrationen. I forbindelse med valget af en komplementær og integreret metodeindlejring som design- og metodevariant i nærværende afhandling, er det centralt at bemærke, at der er tale om en såkaldt *Concurrent* – eller samtidig – model, hvor dataindsamlingen foregår parallelt (Creswell, Plano Clark, Gutmann, & Hanson, 2003). Således sikrer designintegration, at der skabes relationer mellem de enkelte delelementer i et mixed methods studie, og ydermere rammesætter designintegrationen prioriteringen og timingen i undersøgelsen.

Analyserne af henholdsvis de kvalitative og de kvantitative data foregår parallelt, men adskilt, hvorimod fortolkningsprocessen i forhold til analyserne integreres. Fortolkningsintegration omhandler i Frederiksen (2013) og Gundelachs (2014) forståelse hvorledes analyseresultaterne fra de enkelte datasæt sættes i såvel relation til såvel hinanden som til teori, tidligere forskningsresultater og overordnede hypoteser. Videre påpeger Frederiksen (ibid.), at gennem fortolkningsintegration sikres vilkårene for generering af mening og sammenhæng i ellers potentielt adskilte dele og enkeltstående resultater.

Kapitel 4

Empiriens tilsynekomst og metodiske valg

Jeg har i det foregående kapitel understreget nødvendigheden af et stringent metodologisk fundament – eller en grundlæggende verdensanskuelse. Dette metateoretiske perspektiv vil selvsagt have en betragtelig betydning for de metodiske valg, det vil sige, en grundlæggende verdensanskuelse med ontologiske og epistemologiske antagelser får en afgørende betydning for den måde, hvorpå data indsamles, samt i forhold til hvorledes denne data analyseres og fortolkes: ”Meta-theory influences the way data are collected and analysed about the social world” (Scott, 2005: 634).

I det følgende vil jeg redegøre for afhandlingens empiriske grundlag og de metodiske valg, der skal anskues i tæt forbindelse med forskningsspørgsmålenes beskaffenhed og ovenstående metodologiske diskussioner. De indledende afsnit redegør for det kvalitative feltarbejde på to folkeskoler, og i det efterfølgende afsnit redegøres for det kvantitative datagrundlag og dataindsamling. Slutteligt i kapitlet diskuteres overvejelser i forhold til afhandlingens validitet og reliabilitet og etiske overvejelser.

4.1 Indgangen til et felt

Folkeskolen som forskningsfelt er komplekst, og det i en sådan grad at jeg kort vil redegøre for min indledende kontakt og indgang til de to folkeskoler, der indgår i projektets kvalitative undersøgelse. Indgangen til et felt – eller mere konkret indgangen til at kunne foretage feltarbejde og få adgang til data – går først og fremmest gennem såkaldte *gatekeepers*, hvilket vil sige centrale personer, der har autoritet til, og interesse i, at lade forskere komme ind i et felt (Højlund, 2003). Indgangen til feltet er

imidlertid langt mere kompleks end blot at få fysisk eller administrativ adgang til en skole. Den egentlige adgang er af mere social karakter, hvor det er afgørende at skabe konstruktive sociale kontakter til aktørerne i et givent felt – en kontakt, der blandt andet er forankret i gensidig tillid og åbenhed.

Den indledende kontakt til omkring ti folkeskoler blev foretaget i februar 2013, og to skoler meldte positivt tilbage i forhold til at indgå i projektet. Gatekeeperne var i denne sammenhæng skolelederen på de to folkeskoler, der tilkendegav deres interesse i at indgå i et projekt, hvor skolernes anvendelse af støtteforanstaltninger skulle undersøges. I forbindelse med min henvendelse til de pågældende skoleledere, beskrev jeg nøje projektets forskningsinteresser og metoder gennem skriftlig og telefonisk henvendelse. Endvidere diskuterede jeg i samtaler med de enkelte skoleledere, og senere med de lærerteams, der indgår i projektet, mine teoretiske perspektiver på centrale begreber som inklusion og støtteforanstaltninger samt de overordnede forskningsmæssige interesser.

Det egentlige feltarbejde skulle foregå i en tre måneders periode med start i april 2013. Den 1. april 2013 skete der imidlertid det, at en konflikt mellem Kommunernes Landsforening, Regeringen og Danmarks Lærereforening endte i en såkaldt lockout, hvorfor lærerne ikke arbejdede i perioden mellem den 1. april til den 26. april 2013. Dette medførte selvsagt, at det planlagte feltarbejde på de to skoler måtte udskydes, hvilket påvirkede hele projektets tidsplan. Det tog skolerne noget tid at få overskud til at fortsætte samarbejdet efter arbejdskonflikten på folkeskoleområdet, men midt i februar 2014 påbegyndtes feltarbejdet på Kystskolen³ og sidst i samme måned på Allerupskolen.

Der blev afholdt flere møder med de to lærerteams, hvor det primære formål var at oplyse om projektets forskningsinteresser, etiske retningslinjer og metoder samt afstemme gensidige forventninger. Ligeledes blev centrale begreber som inklusion og støtteforanstaltninger diskuteret

³ Samtlige personnavne og navne på institutioner er anonymiserede og således pseudonymer

blandt andet med det formål at sikre en begrebsmæssig konsensus, så der ikke herskede tvivl om, hvad der kunne forstås ved disse afgørende begreber.

I forbindelse med de afklarende møder med de to lærerteams er det centralt at fremhæve et tema, der har haft afgørende betydning for min forskerposition og adgang til data. Møderne fandt, som beskrevet ovenfor, sted efter den omfattende arbejdskonflikt i april 2013. Det fremstod tydeligt, at lærerne var sårbare og præget af en betragtelig skepsis og mistilid i forhold til udefrakommende – en skepsis jeg også blev genstand for. Denne skepsis kom blandt andet til udtryk ved, at lærere og støttepersoner stillede spørgsmål til, hvem jeg skulle rapportere til, såfremt undersøgelsens resultater skulle vise pædagogisk praksis, der i højere grad var ekskluderende end inkluderende. Min argumentation var forankret i den forskningsmæssige ambition om, at vi i fællesskab skulle skabe viden om inkluderende støtteforanstaltningers betydning for elever. Jeg fandt det særligt signifikant at eksplicitere dette perspektiv og konstruere min sociale identitet i feltet som en pædagogisk medspiller, der til syvende og sidst havde en række af de samme målsætninger og intentioner som de professionelle i feltet. Forskerens adgang til data og deltagelsesmuligheder i feltet afhænger således i høj grad af, hvorledes denne positionerer sig selv og (med)konstruerer den situerede sociale identitet i de pågældende felter (Goffman, 1959).

4.2 De to skoler og klasser

I den konkrete undersøgelse er der, i forbindelse med det kvalitative feltarbejde, tale om to mellemstore folkeskoler. Der er tale om en indskolingsklasse henholdsvis en klasse i udskolingen. Det er sandsynligt, at anvendelsen af inkluderende støtteforanstaltninger og disses betydning for elevens muligheder for deltagelse i skolens fællesskaber, læring og subjektive oplevelse af inklusion vil komme forskelligt til udtryk afhængigt af, om der er tale om indskolings- eller udskolingsalder, hvorfor jeg finder det væsentligt, at såvel ud- som indskoling er repræsenteret. Denne aldersforskel vil selvsagt ligeledes rumme implikationer for data-

genereringen af elevers subjektive oplevelse af at være inkluderet. Jeg vil nedenfor diskutere en række forhold vedrørende feltarbejde blandt børn.

De to klasser, hvor indskolingsklassen er 3.x på Kystskolen, og udskolingsklassen er 8.y på Allerupskolen, består af henholdsvis 18 og 30 elever med en forholdsmæssig jævn fordeling mellem piger og drenge. Jeg fulgte begge klasser i en periode på tre måneder én skoledag om ugen, hvilket giver et tidsmæssigt empirisk grundlag på 43 lektioner i 3.x og 42 i 8.y. I 3.x observerede jeg lektioner i matematik, historie, dansk, engelsk samt billedkunst, og i 8.y var der tale om observationer i dansk, geografi, kristendom og idræt. I samtlige af de observerede lektioner i 3.x og 8.y var lærer henholdsvis støtteperson til stede. Før jeg gik i gang med feltarbejdet udsendte jeg informations- og samtykkebreve til klassernes elever og forældre (se bilag 1 & 2).

4.2.1 Elever i undersøgelsen

De elever, der indgår i den kvalitative del af undersøgelsen, er identificeret i samarbejde med de to skolars ledere, afdelingsledere og klasse-teams. De to elever præsenteres i det følgende i anonymiseret form. Signe går i 8.y på Allerupskolen og er 15 år gammel og har et betydeligt medfødt synshandicap, hvilket fordrer anvendelse af hjælpemidler og støtteforanstaltninger. Signe er fagligt velfungerende og, til dels, også socialt. Lærerne omkring klassen fortæller imidlertid i forbindelse med de indledende møder, at Signe til tider ikke oplever sig som en aktiv deltager i klassens fællesskaber. Hun deltager dog i så vid udstrækning som muligt i samtlige af klassens aktiviteter. Ved de indledende samtaler, hvor lærerne præsenterer Signes forskellige vanskeligheder og styrker, fremgår det imidlertid, at der er visse aktiviteter, hvor Signe ikke deltager på samme vilkår som resten af klassens elever. Et eksempel herpå er i forbindelse med idræt, hvor lærerne, støttepersoner og Signe selv fortæller, at netop idrætsfaget er vanskeligt, da Signes synshandicap medfører, at hun ikke kan deltage i eksempelvis boldspil og springgymnastik. Signe modtager støtte inden for klassens rammer i et omfang, der overstiger den politisk fastsatte grænse på ni lektioner, der afgrænser almenundervis-

ningen fra egentlig specialundervisning. Der redegøres nærmere for denne afgrænsning i afsnittet vedrørende inkluderende støtteforanstaltninger nedenfor.

I 3.x på Kystskolen, der som nævnt ovenfor er en mindre klasse på 18 elever, går Abdi, der er af anden etnisk oprindelse end dansk og har diagnosen ADHD for hvilket, han får medicin. Abdi har vanskeligheder i forhold til opmærksomhed og impuls kontrol, hvilket kommer til udtryk i hans adfærd i timerne. Abdis faglige niveau er godt – især Abdis læsefærdigheder er, ifølge lærerteamets indledende redegørelse, gode. Abdis familiære baggrund er ifølge lærerteamet kompliceret, hvilket i visse perioder kan påvirke Abdi negativt. Abdi modtager 8 støttelektioner om ugen, hvilket ligger lige under den fastsatte 9 lektioners grænse. Abdi leger med flere af drengene i klassen i frikvartererne, og han laver ligeledes legeaftaler efter skolen med flere kammerater. Lærerteamet fortæller ved et indledende møde, at der er flere i klassen, der er bange for Abdi qua hans adfærd.

4.2.2 Støttepersoner og lærere i undersøgelsen

I 8.y på Allerupskolen er der flere støttepersoner i forhold til Signe. Kirsten, der er klasselærer og desuden underviser klassen i dansk, er støtte på Signe i flere lektioner herunder de to geografielektioner på den pågældende ugentlige dag, hvor jeg gennemførte feltarbejde i 8.y. I dansktimerne er Mette støtte i forhold til Signe. Mette er ligeledes læreruddannet og har kendt Signe i en årrække, hvor hun har været støtte. Monika, der er nyuddannet lærer, er støtte på Signe i idrætstimerne. Såvel Kirsten som Mette har gennemgået et grundlæggende kursus for støttepersoner til blinde elever på Synscenter Refsnæs.

I 3.x på Kystskolen fungerer Diana som gennemgående støtteperson for Abdi. Diana er forholdsvis ny i forhold til støttefunktionen og har alle 8 ugentlige støttetimer i relation til Abdi. Diana er uddannet lærer og arbejder også i forbindelse med skolens tilbud i forhold til adfærd, kontakt

og trivsel. Abdis matematiklærer, Maria, indgår i den kvalitative del af undersøgelsen. Maria arbejder tæt sammen med Diana om Abdi.

4.3 Feltarbejde med børn

At bedrive feltarbejde blandt børn og professionelle voksne i folkeskolen er en særlig forskningsgenre, og at få adgang til individers verdener og subjektive oplevelser af fænomener såsom støtteforanstaltninger kræver en række metodiske og etiske overvejelser. Måden hvorpå man kommer ind i et felt, samt måden hvorpå man som forsker positionerer sig selv og bliver positioneret af børn, lærere og støttepersoner har afgørende betydning for adgangen til data, det vil sige for de observationer man kan foretage, samt for de interviews, der skal foretages. Da et centralt aspekt ved nærværende afhandlings forskningsspørgsmål er at generere viden om elevers subjektive oplevelse af at være inkluderet, er forskerens kontakt til eleven samt elevens tillid til forskeren af absolut afgørende karakter. En eksemplificering af dette afgørende forhold - hvorledes positionering af forskeren kan have en signifikant betydning for adgangen til data – eller til elevers umiddelbare oplevelse af egen verden – kan findes i min første dag på feltarbejde i 3.x:

Jeg er kommet ind i klassen lidt før otte og bliver præsenteret af klassens matematiklærer. Efter endt præsentation tager jeg mig lidt tid til, at eleverne kan stille mig spørgsmål og lære mig blot en smule at kende. Flere elever spørger, hvad jeg forsker i, og et par drenge mener, at det må være bajer, der er mit genstandsfelt. Efter at have snakket lidt om skoleforskning samt hvorfor, jeg overhovedet er i klassen, sætter jeg mig ned bagerst i klassen på en stol. Der går omkring ti minutter, og matematiklæreren har en elev udenfor klasse, der er ked af det og ikke vil ind. Hun benvender sig til mig fra tavlen og siger: "Vil du ikke lige holde skansen et øjeblik, jeg henter lige X?"

Efter omtrent et kvarter i 3.x synes det således tydeligt, at jeg er blevet positioneret af lærerens spørgsmål som en art lærerautoritet, der har fået overdraget ledelsesretten og således skal opretholde ro og orden i klassen under matematiklærerens fravær. Denne indledende oplevelse i forbindelse med mit feltarbejde understøtter, på adækvat vis, den antagelse,

at det første møde med feltet ofte fremstår som en art narrativt højdepunkt i en forskers oplevelse af indgangen til et felt (Højlund, 2003). Denne indledende positionering kan have haft en betydning for min videre kontakt til klassens elever og særligt til Abdi, som jeg gerne skulle skabe en god og tillidsvækkende kontakt til. Højlund et al. (ibid.) understreger signifikansen af den indledende præsentation til et felt og bemærker de potentielle implikationer af negativ positionering:

”Denne konkrete introduktion er derfor betydningsfuld for den videre konstruktion af data, fordi den indledningsvis definerer forskerens rolle og har konsekvenser for den legitimitet, man optræder med, den opmærksomhed man får, og dermed de muligheder, man har for at observere i forskellige situationer. Ethvert feltarbejde rummer forskellige muligheder, der bestemmes af selve det sociale rum og af feltarbejderens personlige møde med sine informanter.” (Højlund, 2003: 88)

Denne indledende kontakt til et felt, og den fortløbende positionering foretaget af aktører i felten eller forskeren selv, har således afgørende betydning for, hvorvidt feltarbejdet er konstruktivt i relation til at skabe viden.

Højlund (2003) diskuterer, at der i løbet af de sidste årtier er forekommet en signifikant stigning i interessen for at inddrage børns perspektiver på og oplevelser af deres hverdagsliv i skolen og andre institutioner. Forskningsmæssigt, særligt i forbindelse med etnografien, har dette medført en orientering mod at undersøge, analysere og beskrive børns betydningsdannelser og meningstilskrivelser af fænomener i deres liv og i forbindelse med deres deltagelse i forskellige sociale og kulturelle sammenhænge. Denne forskningsmæssige interesse i at undersøge og beskrive børneperspektiver er dog, ifølge Højlund (ibid.), ikke uden problemer. Selve begrebet barneperspektiv kan ikke forstås som et samlet begreb, der udsiger noget om børns perspektiver på deres eget liv. Snarere må vi selvsagt forstå børneperspektiver som en uendelig række af sameksisterende oplevelser af, hvad det vil sige at være barn i forskellige sammenhæng. Videre understreger Højlund (ibid.), at børneperspektivet ikke er en empirisk størrelse:

”...et barneperspektiv ikke er en empirisk størrelse, der fremkommer ved studier af børns udsagn og handlinger alene, men er en analytisk konstruktion, der hænger sammen med de teoretiske overvejelser, man gør sig i forbindelse med opbygningen, udførelsen og analysen af et feltarbejde...såvel barneperspektiv som børnekultur er produkter af forskningsprocessen skabt i samspillet mellem empiri og teori.” (Højlund, 2003: 29)

Det vil sige, at barneperspektivet kan forstås som en konstruktion, der foregår mellem barnets oplevelser (erfaret gennem eksempelvis interview eller observation) på den ene side og forskerens forståelser, konceptualiseringer og fortolkninger på den anden. Højlund (ibid.) fremhæver videre, at det centrale i det etnografiske feltarbejde er at transcendere de lokale perspektiver og sætte disse ind i et mere generelt sprogbrug og forståelseshorisont. Dette skal ikke forstås således, at det enkelte barns oplevelser tilsidesættes, men snarere at disse indsættes i mere generelle måder at forstå og beskrive verden på. I denne forbindelse synes det centralt, at de metodiske tilgange er brede og komplementerende og i høj grad forholder sig til de forskningsspørgsmål, der er styrende for processen, hvilket jeg ligeledes understregede i forbindelse med ovenstående diskussion af mixed methods. I forbindelse med børneforskning inden for felter som psykologi, sociologi og uddannelsesforskning, er der også en bred opfattelse af, at multiple metodikker på adækvat vis imødekommer ovenstående udfordringer:

”...the understanding of children, their lives and their development requires a multiplicity of methodological approaches. The method selected should fit the question that is asked.” (Hogan & Greene, 2005: 4)

På samme vis som jeg ovenfor diskuterer en nær affinitet mellem nærværende undersøgelses forskningsspørgsmål og de grundlæggende metodologiske positioner, vil jeg ligeså fremhæve den tætte sammenhæng mellem disse positioner, forståelsen af feltarbejde med børn, og de konkrete metoder, der anvendes i felten. Højlund (2003) pointerer, at feltarbejde omhandler børns handlinger i forskellige kontekster samt deres viden og ikke repræsentationer af deres perspektiver:

”De forståelser, der produceres gennem feltarbejde blandt børn, peger i stedet mod mere komplekse forklaringer af de sociale og kulturelle betingelser, som børn aktuelt lever i og med.” (Højlund, 2003: 31)

Det vil sige, at vi i et kritisk realistisk perspektiv kan forstå den viden, der produceres i feltarbejdet med børn, som viden, der udsiger noget om de strukturelle forhold og generative mekanismer, der gør sig gældende som betingelser, som børnenes hverdagsliv udspiller sig i og med. Dette forhold diskuteres videre nedenfor.

4.3.1 At skabe viden gennem etnografisk feltarbejde

Overordnet betragtet handler etnografisk feltarbejde om tilstedeværelse og deltagelse i et eller flere specifikke felter. Feltarbejde er ingenlunde konstitueret af en bestemt tilgang til det at skabe viden, men derimod noget, der fortløbende må tilpasses det specifikke genstandsfelt og de overordnede forskningsspørgsmål (Højlund, 2003). Videre kan man diskutere, at feltarbejdet omhandler at forholde sig åbent – med en systematisk forankring - og undre sig over de forskellige fænomener, man som forsker iagttager, og således undersøge, hvilke generative strukturer og mekanismer, der er baggrunden for de observerede fænomener. Ovenfor, i forbindelse med kritisk realisme som en grundlæggende filosofisk verdensopfattelse og dennes metodiske implikationer, fremhævede jeg sondringen mellem en ekstensiv henholdsvis en intensiv forsknings-tilgang. Den intensive metode kan sidestilles med en kvalitativ tilgang, hvor processer i specifikke kontekster undersøges med et eksplorativt fokus på de generative mekanismer og strukturer, der ligger til grund for observerede fænomener. Den umiddelbare åbenhed og undren, der kendetegner etnografisk feltarbejde, der kan henføres til den intensive forskningstilgang, er ingenlunde ensbetydende med en ikke-systematisk forskningstilgang. Systematikken ligger i graden af eksplicitering og transparens i forhold til det overordnede forskningsdesign samt de teoretiske rammer. I nærværende afhandling er feltarbejdet, som den intensive tilgang i et overordnet mixed methods forskningsdesign, en del af den komplementære og integrerede metodeindlejring diskuteret ovenfor. Endvidere er den metodologiske forankring rammesættende for feltar-

bejdet og afstedkommer, at dette tager form af en art disciplineret opmærksomhed:

”Som enhver anden metode er feltarbejdet en disciplineret opmærksomhed. Disciplineringen ligger dels i de analytiske begreber og den tradition, feltarbejdet trækker på for at sikre sin egen autoritet, dels i en bevidsthed om altid at skulle vende opmærksomheden i den retning, som det konkrete tiltrækker.” (Hastrup, 2010: 56)

Denne disciplinerede opmærksomhed i relation til feltarbejdet skærpes således blandt andet af den tradition, feltarbejdet trækker på. Som diskuteret i de foregående afsnit har nærværende afhandling en forankring i kritisk realisme, der således fungerer som en måde at forstå verden på samt en måde at anskue vidensgenerering på. Dette har den metodiske konsekvens, at feltarbejdet skal forstås på baggrund af kritisk realisme, og den erkendelsesinteresse som konstituerer dette blik.

Hastrup (ibid.) understreger, at feltarbejdet adskiller sig fra bl.a. mere eksperimentelle former for videnskabelse ved det forhold, at viden i feltarbejdet skabes *in situ*. Feltarbejdet er således særligt kendetegnet ved at studere fænomener situeret i en særlig kontekst eller på tværs af flere specifikke og betydningsbærende kontekster. Således beskrives feltarbejdet som en overgribende kvalitativ metode, da denne er forankret i anvendelsen af multiple dataindsamlingsmetoder, hvilket er i overensstemmelse med en række fundamentale metodiske overvejelser i forbindelse med kritisk realisme som diskuteret ovenfor.

4.4 Kritisk realistisk etnografi

I forbindelse med kritisk realisme har det længe været diskuteret, hvorvidt kritisk realisme alene er en metateori eller en grundlæggende verdensanskuelse, eller hvorvidt det ligeledes er meningsfuldt at tale om kritisk realisme som en metodisk tilgang (se bl.a. Andersen, 2007; Yeung, 1997). Jeg vil i det følgende argumentere for, hvorfor kritisk realisme skal forstås – og appliceres – som en grundlæggende verdensanskuelse såvel som en række konkrete metodiske fremgangsmåder.

Etnografi, som metodisk greb, er i sig selv metodologisk tom. Det vil sige, såfremt etnografisk arbejde ikke er forankret i metodologiske diskussioner og positioneringer er dette ineffektivt og retningsløst:

”If ethnography is to be an effective method of social research it therefore needs to be grounded in an ontological, epistemological and methodological position that can provide a deeper understanding than subjectivism is capable of, one which is able to link the subjective understandings of individuals with the structural positions within which those individuals are located.” (Rees & Gatenby, 2014: 135)

Disse metodologiske forankringer rummer selvsagt betydelige implikationer for de metodiske tilgange, det vil sige for de måder, hvorpå data er indsamlet (Scott, 2005). Rees et al. (2014) kritiserer den gængse forståelse og brug af etnografi med udgangspunkt i, at etnografi typisk anskues som en metode snarere end en egentlig sociologisk praksis. Videre understreges, at etnografien har sin egentlige styrke i at identificere de paralleller, der eksisterer mellem individet og dets forståelse af og ageren i verden og de underliggende strukturer og mekanismer, der er medgenererende. Når etnografi således anskues som en art sociologisk praksis – og ikke blot en metode – er dette forankret i den forståelse, at etnografiske møder med individer og oplevelser af fænomener forbindes med forskellige kontekstuelle strukturer og mekanismer i et eksplorativt perspektiv. Det vil sige, hensigten er ikke blot at beskrive, men snarere at forklare forskellige fænomener.

Rees et al. (ibid.) definerer (den traditionelle) etnografi på følgende vis:

”...a family of methods involving direct and sustained social contact with agents, and of richly writing up the encounter, respecting, recording, representing at least partly in its own terms, the irreducibility of human experience.” (Rees & Gatenby, 2014: 133)

Endvidere fremhæves, at etnografien som forskningsmetode overordnet betragtet er baseret på feltarbejde med særligt fokus på observationer og indsamling af kulturspecifikke artefakter og videre, at etnografien i et historisk perspektiv har været forholdsvis metodologisk tavs:

”Early ethnographers...offered little reflection on or sensitivity to their philosophical beliefs. We might describe them as ‘naive realists’ who considered immediate sensory experience as enough to precisely record the truth...and indeed there remained much anti-philosophical empiricist thinking in ethnographic literature until relatively recently.” (Rees & Gatenby, 2014: 133)

I kritikken af de traditionelle, og dominerende, etnografiske tilgange henviser Rees et al. (2014) til et systematisk review, der understreger, at der overordnet set kan opereres med to primære varianter af etnografi: en fænomenologisk og en postmodernistisk. Begge etnografiske positioner repræsenterer i høj grad det, der i ovenstående metodologiske kapitel karakteriseres som den epistemologiske vending. I denne epistemologiske vending ligger den epistemologiske fejlslutning ifølge Bhaskar (1989), hvor udtalelser om det værende bliver reduceret til eller analyseret ud fra udtalelser om viden – således bliver ontologiske spørgsmål altså transformeret til epistemologiske udtryk. Denne epistemologiske fejlslutning har således haft den konsekvens, i forbindelse med etnografien, at forståelsen af strukturer og disses generative egenskaber er blevet negligeret. En etnografisk tilgang, der er forankret i kritisk realisme, rummer potentialet til at overskride de begrænsninger, der ligger i de mere traditionelle forståelser af etnografi:

”An adequate philosophical underpinning to ethnographic enquiry must be one which accepts that there is a reality beyond individuals, but which does not over-extend its claims about how much we can know about that reality (in response to postmodernism) or about the degree to which external reality controls the decisions of individuals (in response to phenomenology).” (Rees & Gatenby, 2014: 136)

Således bliver det tydeligt, at en kritisk realistisk forankret etnografi må søge at beskrive og forklare umiddelbart observerbare fænomener på baggrund af overvejelser omkring de underliggende, i forhold til den stratificerede ontologiske forståelse, forhold, der muliggør disse. Denne form for etnografisk tilgang er grundlæggende informeret af en metodologisk position, der understreger, at menneskelig handlen på en og sam-

me tid er muliggjort og begrænset af underliggende strukturer og mekanismer.

Spørgsmålet bliver således, hvad der særligt kendetegner kritisk realistisk etnografi, samt hvilke potentialer denne rummer i forbindelse med besvarelse af forskningsspørgsmålene i nærværende afhandling. De ontologiske og epistemologiske forankringer er indgående diskuteret i kapitlet ovenfor, men det synes centralt at slå fast, at kritisk realisme tager udgangspunkt i det forhold, at underliggende generative mekanismer og strukturer påvirker individers ageren i verden, samt at disse bliver reproducerede og transformeret af agents handlen i verden. Disse mekanismer og strukturer er ikke nødvendigvis åbenbare på det empiriske niveau, det vil sige, vi kan ikke altid observere disse, men vi kan derimod observere effekterne af disse i forbindelse med etnografisk arbejde:

”However, whilst deep structures and generative mechanisms are not readily apparent, they can be observed and experienced through their *effects*.” (Rees & Gatenby, 2014: 137)

Rees et al. (2014) understreger således, at individers egne beskrivelser af eksempelvis sociale fænomener kan være et muligt udgangspunkt for kritisk realistisk etnografi, men at disse selvsagt ikke kan stå alene. Hermed menes, at den kritisk realistiske etnografi, som påpeget ovenfor, ikke alene søger beskrivelser, men netop ønsker at forklare, hvilke strukturer og mekanismer, der muliggør disse forskellige fænomener. Dette medfører en række metodiske implikationer og endog metodiske og analytiske genvordigheder. Som tidligere diskuteret er generative strukturer og mekanismer ikke umiddelbart observerbare på det empiriske niveau. Det vil sige, at det ikke er muligt at gå ud i en given klasse og lave observationer og således generere viden om de strukturer og mekanismer, der gør sig gældende i den pågældende kontekst blot på denne baggrund. Rees et al. (ibid.) diskuterer, at idet disse dybereliggende strukturer og mekanismer ikke er umiddelbart tilgængelige på det empiriske niveau, må de konstrueres teoretisk gennem retroduktion, hvilket ligeledes er diskuteret tidligere i denne afhandling.

Retroduktion, som slutningsform, bidrager til det eksplanatoriske ærinde, der særligt kendetegner kritisk realisme som overordnet verdensanskuelse samt den kritisk realistiske etnografi. Dette forløber, som nævnt i ovenstående, med udgangspunkt i det deskriptive, der i nærværende undersøgelse er repræsenteret gennem feltnoter fra observation i de to klasser. Dernæst anvendes interview blandt andet med det formål at generere viden om, hvilke bevæggrunde respondenternes handlinger er forankrede i. Rees og Gatenby (ibid.) illustrerer denne progression på følgende vis:

”A critical realist explanation will thus involve a gradual transition ‘from *actions* through *reasons* to *rules* and thence to *structures*’. Beginning with actions, these constitute the phenomena under study, presupposing conditions in terms of which reasons are formulated. Reasons, in turn, are inferred from actors’ accounts as to why the actions have taken place. Such reasons are made intelligible in terms of the rules they invoke, through the identification of structures or objects responsible for such rules.” (Rees & Gatenby, 2014: 138)

Citatet illustrerer på eklatant vis den metodiske progression, der med sine klare metodologiske forankringer kendetegner den kritisk realistiske etnografi. Det skal understreges, at ovenstående rummer tydelige paralleller til den ontologiske dybde diskuteret i det metodologiske kapitel ovenfor. Observationer af fænomener på det empiriske niveau er forudsat af individers hensigter eller grunde til at foretage specifikke handlinger. Disse hensigter eller ræsonnementer, der ligger til grund for handlinger, er påvirket af regler, der gør sig gældende i forskellige arenaer eller sammenhænge. Slutteligt er disse regler konstituerede af en række strukturer og generative mekanismer, der eksisterer på det virkelige niveau.

Med denne overordnede diskussion af kritisk realistisk etnografi med klare metodologiske forankringer synes det tydeligt, at kritisk realisme ingenlunde blot er en filosofisk metateori eller verdensopfattelse, men at den desuden kan fungere metodisk. Det forholder sig imidlertid således, at kritisk realisme i langt højere grad appliceres som netop en filosofisk metateori og langt mere sjældent som en eksplicit metodisk tilgang. En

af årsagerne hertil er sandsynligvis epistemologiske genvordigheder med at identificere og analysere de underliggende strukturer og generative mekanisme, der – som nævnt ovenfor – ikke er tilgængelige på det empiriske niveau, men derimod må teoretiseres frem gennem retroduktion. Et systematisk review, der har kortlagt anvendelsen af kritisk realisme i forskningsprojekter i samfundsvidenskab fra 1979 – 2006 finder, at blot 5% af de inkluderede studier, der er informeret af kritisk realisme, rummer empirisk arbejde – såvel kvalitativt som kvantitativt (Bygstad & Munkvold, 2011). Årsagen til dette må findes i det forhold, at der blandt andet synes at mangle en eksplicit metodisk og analytisk struktur eller tilgang:

“We argue that the limited amount of empirical research based on the critical realism perspective can be partly explained by the lack of a more explicit methodology for data analysis, to aid the researcher in the search for generative mechanisms. While there is a sound methodological basis in critical realism research at a general level, there are many practical questions facing the IS researcher that embarks on a quest for generative mechanisms.” (Bygstad & Munkvold, 2011: 2)

Det vil sige, at for at rammesætte såvel dataindsamlingen som dataanalyse i et kritisk realistisk perspektiv, er det nødvendigt at operere med en eksplicit struktur herfor. Som diskuteret ovenfor er det, vi indledningsvist gør i forbindelse med kritisk realistisk etnografi at beskrive handlinger i sociale sammenhænge eller med andre ord beskrive effekter, der kan registreres på det empiriske niveau. I den kritiske realistiske etnografi må vi imidlertid gå skridtet videre og søge efter multikausale potentialer, der eksisterer på de dybereliggende niveauer, det vil sige, finde de strukturer og mekanismer, der udgør mulighedsbetingelserne for de empirisk observerede fænomener:

“The layer that we readily perceive, ‘the empirical’, is a world of effects which provide evidence, for Bhaskar (1998b), of pre-existing casual tendencies to explain those effects. Causes are viewed as tendencies rather than as certainties because they are in no way linear or easy to establish. The relationship between effects and causes is multidimensional with several causal tendencies usually behind any effect.” (Barron, 2013: 119)

Kvintessensen i den kritisk realistiske etnografi er således at søge at indhente og beskrive data på det empiriske niveau – bl.a. gennem observation og interview – og dernæst søge at identificere og beskrive de kausale potentialer, der muligvis er afgørende for de empirisk observerbare fænomener.

4.5 En kritisk realistisk etnografis metodiske valg

Jeg har i ovenstående diskuteret grundantagelserne i forbindelse med kritisk realistisk etnografi og den metodiske samt epistemologiske progression, der ligger heri. Jeg har påpeget, at det centrale greb i en kritisk realistisk etnografi består af at indhente og beskrive data på det empiriske niveau og dernæst søge at identificere og beskrive de kausale potentialer, der muligvis er afgørende for de empirisk observerbare fænomener. Jeg vil i det følgende beskrive de to dataindsamlingsmetoder, der er anvendt i afhandlingens kvalitative del. Der er tale om:

1. Deltagerobservation
2. Interviews

4.5.1 Deltagerobservation

Deltagende observation omhandler, overordnet betragtet, observation af individer i forskellige kontekster, hvor mennesker lever, agerer og relaterer til hinanden i hverdagssammenhæng. Der forefindes en lang række forskellige varianter af observation, men grundlæggende er observation som metode historisk betragtet en central grundbestanddel i etnografien. Observation som dataindsamlingsmetode har dybe rødder i såvel sociologien som psykologien, og særligt antropologien benyttede sig af observation som en grundlæggende metode, hvor forskeren gerne skulle være på feltarbejde i flere år af gangen (Kristiansen & Krogstrup, 1999). Observationsstudier inddeles typisk i en række typologier, der blandt andet angiver graden af forskerens deltagelse i de settings denne undersøger samt graden af systematik eller struktur i forbindelse med observationerne. Disse typologier, eller forståelser af observation som metodisk til-

gang, må selvsagt forstås i tæt sammenhæng med et projekts forskningsspørgsmål samt de grundlæggende metodologiske antagelser.

Kristiansen og Krogstrup (ibid.) diskuterer disse typologier som liggende på et kontinuum. I forhold til graden af struktur eller systematisering kan vi betragte laboratorieforsøget i den ene ende af et sådant kontinuum og observation i naturlige hverdagsomgivelser i den modsatte ende. Der kan drages paralleller til diskussionen i kapitel 3 vedrørende en kritisk realistisk forankret anfægtning af den reduktionistiske monokausale forståelse, der ligger til grund for positivismen, hvor laboratorieforsøg kritiseres for at forsøge at isolere empiriske regelmæssigheder, hvilket er en kunstig, og ifølge Bhaskar umulig, eliminering af de faktorer og mekanismer, der gør sig gældende på det virkelige niveau. Observation i et laboratorium, hvorunder man forsøger at isolere disse empiriske regelmæssigheder, foregår på et yderst struktureret og systematiseret grundlag. På den anden side er observation i naturlige og situerede omgivelser ofte af en mere ustruktureret karakter, hvor forskere observerer med en mere umiddelbar åbenhed blandt andet med det formål at kvalificere analysekategorier. Det kan diskuteres, at et struktureret observationsstudie indsnævrer ens eget blik, idet graden af struktur kan hindre forskeren i at identificere data, der ligger uden for strukturens ramme:

“En generel regel er, at forskerens råderum bliver reduceret i takt med graden af standardisering. Jo mere standardiseret observationsguiden er, og jo mindre åben samfundsforskeren er over for at opnå en indsigt, der ligger ud over guiden, des snævrere bliver synsvinklen” (Kristiansen & Krogstrup, 1999: 48)

En ræsonnabel indvending til ovenstående er imidlertid, at en betragtelig mangel på struktur i forbindelse med observation ligeledes rummer en fare for ikke at finde et fokus, hvor alt således er lige gyldigt. I forbindelse med indeværende afhandlings positionering på dette kontinuum af struktur og systematisering i forhold til observation som en komponent i den kritisk realistiske etnografi, ligger denne mod en mere ustruktureret tilgang. Dette begrundes i de forhold vedrørende den kritisk realistiske etnografis metodiske progression og erkendelsesmæssige inte-

resse, der er diskuteret ovenfor. Data indhentes og beskrives indledningsvist på det empiriske niveau – bl.a. gennem observation – og dernæst identificeres og beskrives de kausale potentialer, der muligvis er afgørende for de empirisk observerbare fænomener. Det skal understreges, at deltagerobservationerne i de to klasser i forbindelse med feltarbejdet ikke har været positioneret således på nævnte kontinuum, at disse har været komplet ustrukturerede jævnfør faren for ikke at have et eksplicit fokus. Observationerne har først og fremmest været informeret af de tre nøgletemaer i nærværende afhandlings forskningsspørgsmål. Det vil sige, at observationerne har været rettet mod: elevens *deltagelse* i almenundervisningens fællesskaber, elevens *læring* i de forskelligartede kontekster observationerne foregik i og endelig elevens *oplevelse* af at være inkluderet. Dette sidstnævnte tema – elevens oplevelse af at være inkluderet – er selvsagt metodisk problematisk i forhold til observation som metodisk greb. Det fordrer et førstepersons perspektiv i forhold til generering af viden i forhold til, hvorvidt et individ oplever sig inkluderet i et eller flere fællesskaber. Ikke desto mindre er det muligt at observere tegn på – i forhold til aspekter som kommunikation, relation til lærere og klassekammerater med mere – hvorvidt en elev sandsynligvis oplever grader af inklusion. Imidlertid er det afgørende at holde sig for øje, om der er tale om observerbare fænomener eller, som diskuteret ovenfor effekter på det empiriske niveau, hvor kardinalpunktet er, at vi efter de deskriptive redegørelser for observationerne på det empiriske går mere eksplorativt til værks og derfor undersøger grundene til, at fænomenerne på det empiriske niveau fik det udtryk, de gjorde. Dette medfører blandt andet det kvalitative interview, som havde det formål at spørge ind til de oplevede fænomener og således klarlægge årsager og derfra videre til identifikation af underliggende generative mekanismer og strukturer.

Ydermere er den deltagende observation i de to klasser informeret af resultaterne af det kritisk realistiske systematiske review diskuteret i kapitel 2. Gennem processen, der kendetegner det kritisk realistiske systematiske review, blev der identificeret fem programteorier, der hver rummer antagelser om, hvorfor og hvordan interventioner virker eller

ikke virker i forhold til inkluderende støtteforanstaltninger. Disse fem programteorier er:

1. Uddannet støttepersonale
2. Kollaborative undervisningsformer
3. Elevengagement
4. Afhængighed og marginalisering
5. Time on task

Disse programteorier har udgjort en række observationskategorier, hvorfor jeg, i den indledende observation på det empiriske niveau, har forsøgt at identificere og registrere effekter, der kan henledes til disse observationskategorier.

Kristiansen og Krogstrup (1999) diskuterer, at deltagende observation kan gradueres således, at der er tale om total deltagelse på den ene side og partiel deltagelse på den anden. Denne distinktion rummer, i Kristiansen og Krogstrups (ibid.) udlægning, et problem, da der henføres til mængden af tid, som forskeren investerer i det felt, han eller hun vil observere:

”I observation skelnes mellem *total* deltagelse og *partiel* deltagelse. I den totale deltagelse opholder forskeren sig i længere og sammenhængende tid i det felt, han undersøger. Ved partiel deltagelse overværes kun en del af aktiviteterne i den sociale kontekst, der studeres.” (Kristiansen & Krogstrup, 1999: 54)

Problemet med denne sondring er, at den blot forholder sig til forskerens valg af, hvor længe og i hvilken grad denne vil opholde sig i de dele af de sociale kontekster, der er genstand for observationerne. Graden af deltagelse synes at blive reduceret til et simpelt spørgsmål om tid, samt hvilke aktiviteter, der skal observeres. Jeg finder det mere adækvat, at forstå positioneringen af deltagelsesbegrebet på førnævnte kontinuum gennem en distinktion af graden af deltagelse set på baggrund af, hvorledes og i hvilken grad forskeren er situeret i sociale kontekster. Forskeren vil uundgåeligt være deltager i en social sammenhæng, eller i et praksis-

fællesskab, og må til en vis grad have en forståelse for de koder, værdier og normer, der eksisterer i den givne sociale kontekst. I tillæg til den ovenstående og ikke fyldestgørende forståelse af graden af deltagelse i relation til observationer, må vi skelne mellem graderne af inklusion (eller medlemskab) i et givent fællesskab. Den komplette deltager er fuldgældigt medlem af en social sammenhæng (eksempelvis en klasse) og afslører ikke sin egentlige identitet. I de fleste sammenhænge, hvor der er tale om observation i klasser i grundskolen, vil dette være et højest utænkeligt scenarium. Den marginale deltager er derimod kendt som observatør, men forholder sig grundlæggende passivt i forhold til aktiv deltagelse i den sociale kontekst. Den observerende deltager er ligeledes kendt som observatør, men tager ikke del i de forskellige aktiviteter. Slutteligt er den deltagende observatør kendt som observatør og deltager aktivt i forskellige aktiviteter (Robson, 2002). Det er centralt at holde sig for øje, at forskeren kan forsøge at positionere sig i forhold til disse forskellige deltagelsespositioner, men at denne ligeledes bliver positioneret af de andre aktører i den sociale kontekst. Som eksemplificering herpå kan nævnes situationen i matematikundervisningen i 3.x på Kystskolen, som diskuteret ovenfor, hvor jeg af matematiklæreren blev positioneret i en meget deltagende rolle, da jeg fik overdraget en art autoritet og kontrolfunktion.

Overordnet betragtet har jeg i forbindelse med mine observationer i 3.x og 8.y været observerende deltager henholdsvis deltagende observatør. Jeg har særligt i forbindelse med traditionel klasseundervisning siddet bagerst i klassen og observeret. Andre gange har jeg været langt mere deltagende eksempelvis i forbindelse med gruppearbejde, hvor jeg har hjulpet enkelte grupper, i frikvarterer hvor jeg har snakket og leget med eleverne samt i en række andre situationer.

4.5.1.1. Etnografiske feltnoter

Jeg har anvendt feltnotater som den primære datakilde i forbindelse med den deltagende observation i de to klasser. I det følgende vil jeg kort

redegøre for min anvendelse af feltnotater samt diskutere denne måde at registrere data på.

På samme vis som ovenstående typologier kan anvendes til en forståelse af graden af struktur og systematisering henholdsvis graden af deltagelse, kan vi ligeledes forstå tilgangen til og anvendelsen af feltnotater på et kontinuum i forhold til en positionering af, hvornår feltnoter foretages, samt hvor meget denne aktivitet kan forekomme forstyrrende på forskerens observationer samt på aktørerne i det observerede felt. Således kan feltnotater skrives, medens forskeren observerer, eller forskeren kan nedfælde sine notater efter endt observation. Krogstrup og Kristiansen (1999) påpeger, at forskeren skal undgå at skrive feltnotater, når denne interagerer med aktørerne i det givne observerede felt, da dette kan afstedkomme en oplevelse af at blive overvåget, hvilket kan påvirke adfærden hos de observerede aktører. Dette forhold kan være rationelt, da skrivning af feltnotater kan være forstyrrende og direkte hæmmende for aktørernes handlen i felten. Imidlertid er det ligeså problematisk at vente helt med at skrive feltnotater til eksempelvis dansklektionen i 3.y er overstået, da dette rummer risikoen for, at forskeren glemmer signifikante hændelser. Der er således tale om en balancegang, hvor essensen er at registrere data i feltnoterne på en sådan måde, at dette ikke forstyrrer og eventuelt hæmmer aktørerne i det observerede felt, men på den anden side med en vis struktur og systematik for øje, således at forskeren får registreret centrale hændelser. Jeg bevægede mig på dette kontinuum således, at der var tider, hvor jeg sad bagerst i klasserne og nedfældede oplevede fænomener på flere forskellige niveauer, hvilket diskuteres nedenfor, og andre gange, hvor jeg bevægede mig rundt i klassen eller i frikvarterene og snakkede med eleverne eller lærerne, og efterfølgende gik jeg hen og skrev i min notatmappe. Der er ingen tvivl om, at de tilfælde, hvor jeg ventede med at nedskrive mine feltnoter, udgør oplevelser med størst grad af interaktion med eleverne, lærerne og støttelærerne.

Nødvendigheden af en transparent systematik i forbindelse med de etnografiske feltnoter er ganske central, hvilket Krogstrup og Kristiansen ligeledes understreger:

”Det er vigtigt, at dette arbejde udføres grundigt og systematisk, da feltnotaterne ofte udgør selve grundstammen i forskerens datamateriale. Kvaliteten af den endelige analyse og rapport beror i høj grad på feltnotaternes beskaffenhed.” (Kristiansen & Krogstrup, 1999: 151)

De etnografiske feltnoter i nærværende undersøgelse har en central rolle, hvorfor jeg finder det væsentligt at diskutere den anvendte systematik. Som diskuteret ovenfor i forbindelse med afsnittet vedrørende kritisk realistisk etnografi tager jeg udgangspunkt i en art metodisk progression, der i høj grad er metodologisk forankret. Vi søger indledningsvist, på et deskriptivt niveau, at beskrive handlinger eller effekter i sociale sammenhænge, der kan registreres på det empiriske niveau. I den kritisk realistiske etnografi går vi skridtet videre og søge efter multikausale potentialer, der eksisterer på de dybereliggende niveauer, det vil sige, søger at identificere de strukturer og mekanismer, der udgør mulighedsbetingelserne for de empirisk observerede fænomener. Det er centralt at understrege, at denne deskriptive tilgang til feltnotater ingeniunde er neutral forstået således, at samtlige stimuli er lige gyldige, og at alt således skal nedfældes:

”Writing fieldnote descriptions, then, is not a matter of passively copying down ”facts” about ”what happened.” Rather, these descriptive accounts select and emphasize different features and actions while ignoring and marginalizing others.” (Emerson, Fretz, & Shaw, 2011: 9)

Jeg har diskuteret ovenfor, at mine observationer bl.a. er struktureret af de tre centrale kategorier i afhandlingens forskningsspørgsmål samt de fem programteorier, der er resultatet af det kritisk realistiske systematiske review. Det vil derfor sige, at mine nedslag i forbindelse med mine feltnotater ingeniunde er tilfældige, og at alle former for interaktioner, fænomener og aktiviteter således er blevet registreret.

Jeg har arbejdet med tre niveauer i mine etnografiske feltnotater:

1. Et deskriptivt niveau hvor jeg har redegjort for de umiddelbare samtaler, interaktioner, hændelser og indtryk så neutralt som muligt. Praktisk har jeg opdelt min notesbog i tre kolonner, hvor kolonne 1 var tilegnet dette deskriptive niveau
2. Et tematisk eller kategorisk niveau hvor jeg annoterer hvilke af de tre overordnede kategorier eller fem programteorier fænomenet kan henføres til om muligt
3. Et kommentar- og refleksionsniveau hvor jeg har nedfældet umiddelbare tanker og fortolkninger og søgt at sammenkæde til andre observationer

Denne niveaudeling har gjort mig mere teoretisk og analytisk bevidst og opmærksom og har kontinuerligt fået mig til at bevæge mig fra et deskriptivt niveau, hvor jeg har registreret fænomener på det empiriske niveau, til et abstraktionsniveau, hvor jeg gennem mine opmærksomhedskategorier er påbegyndt indledende analytiske arbejder. I forbindelse med etnografiske feltnotater er dette kendt som *in-process memos* (Emerson et al., 2011). In-process memos indebærer netop opbygningen af analytiske kategorier og deres indbyrdes relationer:

”...fieldworkers should also devote time and effort to more systematically develop analytic themes from their data. Ethnographic fieldworkers characteristically seek to collect and analyze data simultaneously, allowing analytic concerns generated by initial observations and interviews to guide and focus the collection of new data.” (Emerson et al., 2011: 123)

Jeg vil afslutningsvist i dette afsnit redegøre for en række af de forskellige kontekster, der har været genstand for observationer:

Aktivitet	Observationseksempel
Deltagelse i klassen om morgenen inden mødetid og før lærerens tilstedeværelse	- Observation af elevernes ankomst til skolen - Observation af lærer og støttelærers ankomst til klassen
Deltagelse i dansk- og matema-	- Observation af undervisningen i

tiklektioner (traditionel tavleundervisning)	klassen - Observation af interaktion mellem elev-støttelærer, lærer-elev og elev-elev
Deltagelse i gruppearbejde	- Observation af elevernes indbyrdes samarbejde, adfærd og kommunikation - Hjulpet elever med konkrete problemer
Deltagelse i støtteelev og støttepersons arbejde på tværs af kontekster	- Observeret når eleven med støttebehov og støttelærer går ud af klasselokalet for at arbejde
Deltagelse i frikvarterer	- Været med eleverne ude i frikvarterer - Observationer uden deltagelse af lærer og støttelærer
Deltagelse i lærer og støttelærers pauser	- Været med i kaffepauser med klassernes lærere og støttelærere
Deltagelse i overgang mellem fag og deltagelse i praktisk-musiske fag	- Gået med eleverne mellem faglokaler - Deltaget i billedkunst og idræt

Figur 4.1 Oversigt over forskellige observerede aktiviteter og kontekster

4.5.2 Interviews

Som diskuteret tidligere udgør det kvalitative interview en central rolle i afhandlingens mixed methods forskningsdesign, hvilket diskuteres i det følgende. Jeg har på baggrund af Rees og Gatenby (2014) påpeget en metodisk progression, der er nøje forankret i et kritisk realistisk perspektiv, hvor observationer af fænomener på det empiriske niveau forudsættes af individers hensigter eller grunde til at foretage specifikke handlinger. Disse hensigter eller ræsonnementer, der efter alt at dømme bl.a. er konstitueret af generative strukturer og mekanismer på det virkelige niveau, kan søges identificeret gennem interviewet som metodisk tilgang. Jeg vil i det følgende diskutere det kvalitative interview og sætte dette ind i en kritisk realistisk ramme.

Jeg har foretaget fem semistrukturerede interviews fordelt således:

4 individuelle interviews	Interview med Signe (varighed 1. time) Interview med Abdi (varighed ca. 1. time) Interview med Abdis støttelærer, Diana (varighed 45. minutter) Interview med Abdis matematiklærer, Maria (varighed ca. 45. minutter)
1 gruppeinterview	Gruppeinterview med Signes lærer, Kirsten, og støttelærer Mette (varighed 1. time)

Figur 4.2 Oversigt over gennemførte interviews

Interviewene blev gennemført i et uforstyrret lokale og blev indledt med en kort introduktion til formål, emner og form, således at respondenterne havde en fornemmelse af, hvad der skulle foregå. Dette var særligt centralt i forhold til de to elevinterview for at skabe en relation og en tillid, der synes fundamental i forbindelse med samtale om emner, der potentielt kan være vanskelige for børnene at tale om. Jeg gjorde ligeledes opmærksom på, at samtalerne blev optaget på to diktafoner. Det forhold, at jeg brugte to diktafoner udgjorde ligeså samtaler, der gjorde interviewet mindre formelt, da alle kunne grine af, at jeg før havde oplevet, at diktafonen ikke virkede. Samtlige interview faldt i den sidste halvdel af feltarbejdets tre-måneders periode, således at jeg havde indsamlet en del data forud for de enkelte interviews. Årsagen til, at jeg har valgt at foretage et gruppeinterview med Signes dansklærer, der samtidig var Signes støttelærer i en række andre fag og Signes støttelærer, Mette, er, at jeg vurderede, at sandsynligheden for at få en mere nuanceret og dynamisk samtale var større, når jeg kunne inddrage to lærere, der begge havde oplevelser med undervisningen af Signe fra multiple positioner – lærer og støttelærer.

Overordnet betragtet er den forskningsmæssige hensigt – og derved den erkendelsesmæssige interesse – med interviewet at få adgang til menneskers oplevelser af fænomener i deres umiddelbare livsverden (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Dette rummer dog det centrale metodologiske perspektiv, at der er markante forskelle på, hvordan vi forstår menneskers umiddelbare oplevelse af fænomener i deres livsverden. Brinkmann og Tanggaard (ibid.) diskuterer, at en fænomenologisk interviewtradition søger beskrivelser af, hvordan subjekter oplever forskellige fænomener fra et førstepersonsperspektiv. Trækkes der derimod på en mere diskursteoretisk forankret socialkonstruktionistisk tradition, er interessen hos intervieweren snarere rettet mod, hvorledes individet konstruerer sin virkelighed sprogligt og kommunikativt. Således vil jeg endnu en gang betone, at den metodiske tilgang – i dette tilfælde det kvalitative interview – i sig selv er metodologisk tomt. Interviewets metodologiske forankring er altafgørende i forbindelse med en forståelse af, hvorvidt interviewet som metode er adækvat til en besvarelse af en undersøgelses forskningsspørgsmål. På trods af dette metodologiske ståsted kan interviewet karakteriseres som interaktionistisk forstået således, at interviewet altid foregår mellem mennesker, og således er en social praksis, der per definition er situeret i en specifik tidsmæssig, spatiel, historisk og kulturel kontekst. Smith og Elger (2014) uddyber dette forhold således:

”...a dialogue where the meanings, explanations, and emotions articulated by interviewees are taken seriously by researchers. Thus the interview as a process of human interaction involves the mutual construction of meanings and the possibility of the joint construction of knowledge about experiences, events, and activities.”
(Smith & Elger, 2014: 110)

Det kvalitative forskningsinterview søger således at få adgang til respondentens forståelser, tolkninger og holdninger til de fænomener, der er i fokus i forskningsprocessen. Det er imidlertid centralt at betone, at det kvalitative interview i en kritisk realistisk ramme ligeledes søger at skabe viden om de underliggende mekanismer og strukturer, der muliggør disse forståelser, fortolkninger og holdninger. Smith og Elger (2014) fremhæver, at såfremt det kvalitative forskningsinterview skal skabe viden om

disse underliggende faktorer, må interviewet være rammesat og guidet metodologisk. Jeg har i forbindelse med interviews med elever og lærere og støttelærere søgt at sikre dette i forbindelse med de semistrukturerede interviewguides (se bilag 3 – 7). Spørgsmålet er imidlertid, hvordan det kvalitative forskningsinterview kan give adgang til aspekter ved den stratificerede ontologi, der som nævnt ovenfor er central i forbindelse med kritisk realisme. Smith og Elger (ibid.) fremhæver en række faktorer, der kan bidrage til kvaliteten af det kritisk realistisk informerede kvalitative forskningsinterview. Først og fremmest fremhæves signifikansen af, at interviewet rettes mod specifikke episoder og handlinger frem for generaliseringer og abstraktioner. Dette kan bl.a. medføre, at respondenter sammenligner sine oplevelser og erfaringer med andre episoder og kontekster, hvilket kan tydeliggøre forskelle og mønstre, der kan have oprindelse i faktorer på det virkelige niveau. Endvidere er sammenhængen mellem data fra observationer væsentlig, da inddragelsen af observerede episoder på det empiriske niveau kan anvendes til at anspore respondenter til at reflektere over begivenheden og dens mulighedsbetingelser.

Jeg vil i kapitel 5 vedrørende afhandlingens analytiske strategi diskutere, hvorledes læsningen og fortolkningen af kvalitative data foregår. Jeg har transskriberet samtlige interviews på baggrund af en samlet skabelon. I denne skabelon har jeg tre kolonner, hvor jeg har anført tid for observationen, de konkrete observationer på det empiriske niveau samt en tredje kolonne, hvor jeg har anført refleksioner bl.a. i forhold til de programteorier, der blev identificeret i afhandlingens kritisk realistiske systematiske review.

4.5.3 Validitet og reliabilitet

Først og fremmest må det betones, at anvendelsen af mixed methods, som dette diskuteres i kapitel 3, netop skal sikre en højere grad af komplementaritet, hvilket rummer positive betydninger for reliabiliteten og validiteten i nærværende afhandling. Validitets- og reliabilitetsbegrebet får to forskellige udtryk alt efter, om vi diskuterer dette i relation til kvalitative henholdsvis kvantitative metoder og data. I denne sammenhæng,

hvilket vil sige i forbindelse med de kvalitative data, må validitet forstås således, at der er tale om, hvorvidt data fra observationer og interview i realiteten afspejler de fænomener, vi rent faktisk undersøger (Kvale, 1997). Validitet, eller gyldighed, vedrører altså til en vis udstrækning kriterier for sandhed og troværdighed. Overordnet betragtet eksisterer der en række definitioner vedrørende validitetsbegrebet, og på samme vis eksisterer der en række validitetsproblemer; særligt i forbindelse med kvalitative valideringsmetoder (Kruuse, 2007). Spørgsmål om validitet er tæt knyttet til de kriterier for sandhed, som vi opererer med. Blandt andet omhandler korrespondens-kriterier det forhold, at der skal være overensstemmelse mellem de beskrivelser og resultater, forskeren fremlægger, og den reelle virkelighed, denne søger at beskrive. Dette rummer imidlertid en række problemer for den åndsvidenskabelige videnskabs-tradition, hvor der netop ofte anlægges et førstepersonsperspektiv, hvor forskeren er optaget af respondentens subjektive oplevelser, handlegrunde og situerede hverdagsliv. I erkendelse af dette og i forbindelse med at øge såvel validitet som reliabilitet, vil jeg i stedet anlægge et perspektiv på kriteriet for sandhed, der er forankret i det procedurale. Qvortrup (2013) påpeger, at særligt kvalitativ forskning må være forankret i et andet sandhedskriterium; kriterier om metodologisk, metodisk og empirisk transparens:

”Ved et ”proceduralt” sandhedsbegreb forstår jeg et begreb om sandhed, hvor sandhed handler om det, man kunne kalde vidensprocedurer, dvs. om procedurer for vidensproduktion og videnskommunikation. Det betyder, at ”sandhed” betegner en kommunikationskode, ikke et ontologisk eller kognitivt fænomen. Med det mener jeg, at sandhed ikke er en egenskab ved fænomenet eller ved vores perception af fænomenet, men en egenskab ved den måde, hvorpå vi *kommunikerer* om fænomenet. Hvis vi kommunikerer på grundlag af særlige kriterier, kan vi kalde de udsagn, kommunikationen resulterer i, for sande.” (Qvortrup, 2013: 6)

Således er sandhed ikke en egenskab i verden eller en egenskab ved de fænomener, vi undersøger. Sandhedsbegrebet knyttes derimod til de forskningsmæssige procedurer, vi anvender, og til måden hvorpå vi kommunikerer denne. Afhandlingens kapitler 3, 4 og 5, vedrørende de

metodologiske og metodiske diskussioner samt angående den analytiske strategi, er netop et udtryk for dette; det procedurale sandhedsbegreb eller den metodiske og empiriske transparens.

4.6 De kvantitative data

Som diskuteret ovenfor, i forbindelse med afhandlingens positionering indenfor mixed methods paradigmet, er der tale om en såkaldt embedded designvariation eller en komplementær og integreret metodeindlejring, hvor kvantitative data sættes ind i en primært kvalitativ ramme. Jeg vil i det følgende beskrive de indsamlede og anvendte kvantitative data og i det efterfølgende kapitel diskutere de kvantitative analysestrategier, der skal forstås i en nøje sammenhæng med såvel de kvalitative metodiske diskussioner ovenfor samt den overordnede metodologiske ramme.

Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis ved Institut for læring og filosofi, Aalborg universitet (LSP) har i 2013 og 2014 gennemført en større kortlægningsundersøgelse af dagtilbud og skoler i Fredericia og Brønderslev kommuner. Der er tale om forsknings- og udviklingsprojektet *Forskningsinformeret læringsmiljøudvikling*, der omfatter 54 dagtilbud og 28 skoler samt de kommunale ressourcemiljøer, der bl.a. indbefatter pædagogisk-psykologisk rådgivning. Kortlægningen fra de to kommuner rummer således data fra 8915 skoleelever fra 0. klasse til og med 9. klasse, 660 lærere, 192 pædagoger, 69 ledere og 4674 forældre. Overordnet betragtet er der tale om overordentligt gode svarprocenter i data, hvilket diskuteres nedenfor. Hensigten med kortlægningerne er, at kommunerne skal anvende resultaterne til en fremadrettet udvikling af dagtilbud og skoler, det vil sige, udviklingsprocesser, der er informeret af forskningsviden. Tallene i de enkelte kortlægninger er selvsagt ikke forskningsviden i sig selv, men disse er analyseret af Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, hvilket præsenteres for kommunerne i rapporterne ”Resultater fra kortlægningsundersøgelse i Fredericia kommune 2014” og ”Resultater fra kortlægningsundersøgelse i Brønderslev kommune 2014”. På denne baggrund kan kommunerne således analysere egen pædagogiske praksis og

initiere udvikling, der ikke famler i blinde og er præget af ad-hoc løsninger, men derimod er informeret af forskningsviden (Qvortrup, Nordahl, Skov Hansen, & Hansen, 2014a; Qvortrup, Nordahl, Skov Hansen, & Hansen, 2014b).

Forskningsdelen af de to kortlægningsprojekter er kvantitativ såvel som kvalitativ, og desuden er der tale om pædagogiske interventioner i form af kapacitets- og kompetenceudvikling. Nærværende afhandling anvender blot dele af de kvantitative data fra de to kortlægningsprojekter. Det forekommer blandt andet ikke relevant at inddrage data fra dagtilbud og forældrebesvarelser i denne kontekst, hvorfor kun data fra elev- henholdsvis klasselærerbesvarelser anvendes. Den kvantitative del af projekterne består af tre kortlægninger (T1 – T3), der skal beskrive progressionen i effekterne af det udviklingsarbejde, der initieres på baggrund af data fra den første kortlægning. Det skal igen understreges, at nærværende afhandling udelukkende anvender kvantitative data fra T1, samt at anvendelsen af disse på ingen måde er forbundet med Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis' samarbejde med Fredericia og Brønderslev kommune. I forbindelse med udarbejdelsen af spørgsmålene i de enkelte kategorier, i relation til kortlægningen, er jeg blevet inddraget og har bidraget med spørgsmål, der både kunne anvendes i den overordnede kortlægning samt i direkte forbindelse med nærværende afhandlings forskningsspørgsmål. I det følgende vil jeg beskrive datas karakteristika, og i det efterfølgende kapitel vil jeg nærme mig en diskussion af de analytiske muligheder, de kvantitative data afstedkommer set i sammenhæng med afhandlingens overordnede metodologiske perspektiver og forskningsspørgsmål.

Data er konstitueret af besvarelser på survey af fem informantgrupper:

1. Elever
2. Pædagogiske medarbejdere⁴
3. Klasselærer⁵

⁴ Refererer til lærere og pædagoger

⁵ Kategorien klasselærer refererer til klasselærerens vurdering af den enkelte elev

4. Ledelse
5. Forældre

Som nævnt ovenfor anvendes i nærværende afhandling data fra to informantgrupper – elever og klasselærere. Da der er tale om kommunale udviklingsprojekter, hvor signifikansen af kortlægningen er central for skolernes fortsatte udvikling, er der sat tydelige rammer for, hvorledes informanterne skal besvare spørgsmålene i kortlægningen. Hermed menes, at der er klare forventninger fra ledelsen i de to kommuners forvaltninger til, at samtlige ansatte og børn/elever svarer på spørgsmålene. Dette afstedkommer en generel høj svarprocent, hvilket illustreres i nedenstående figur:

Informanter	Inviteret	Besvaret	Svarprocent
Elever	9798	8915	90,99
Lærere	797	660	82,81
Klasselærere	9796	9281	94,74

Figur 4.3 Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis, 2014a & 2014b

Overordnet betragtet er der tale om særdeles tilfredsstillende svarprocenter, og med et datamateriale, der bygger på 18.856 respondenter samt omtalte høje svarprocenter, er der tale om data, der må betragtes som værende repræsentativ, hvilket underbygges af tidligere kortlægninger foretaget på samme teoretiske og metodiske baggrund (Nordahl, 2010; Qvortrup et al., 2014a; Qvortrup et al., 2014b).

4.6.1 Operationalisering af måleinstrument

Med udgangspunkt i det forhold at der er tale om en række forskellige respondentgrupper, er der følgelig anvendt forskellige spørgeskemaer rettet mod de enkelte respondentgrupper. Dette skal naturligvis forstås på den baggrund, at der er signifikante variationer i måder at stille spørgsmål på afhængigt af, om respondenterne er voksne eller børn samt

lærer eller elev. Dette forhold må tages i betragtning i forhold til operationaliseringen af måleinstrumentet.

I forhold til elevbesvarelseserne i 0. til og med 3. klassetrin er der anvendt samme design, som det er tilfældet i forbindelse med den del af undersøgelsen, der er rettet mod børnehavebørn. Spørgeskemaet til eleverne fra 0. til 3. klasse er således baseret på viden om målgruppens kognitive udvikling og på viden om børn som informanter (Qvortrup et al., 2014a; Qvortrup et al., 2014b). Skemaet rummer 47 udsagn, der knytter sig til elevernes læring, trivsel og udvikling i skolen. Udsagnene er omsat til enkle grafiske illustrationer og støttet af en lydfil, hvor en stemme læser udsagnet op. Besvarelsen udtrykkes ved en grafisk skala bestående af henholdsvis en sur, neutral og glad smiley, og eleven responderer således på spørgsmålet ved at vælge den smiley, der på adækvat vis stemmer overens med elevens oplevelse af et givent udsagn. Under besvarelsen er det muligt for eleven at følge progressionen i besvarelsen samt at gå tilbage til forrige spørgsmål, såfremt barnet har brug for at se spørgsmålet igen. Denne metode er anvendt ved tidligere lignende kortlægninger og er således afprøvet og evalueret (ibid.). I forbindelse med kortlægningen og erfaringer med børn i denne aldersgruppe og deres besvarelser, er der mindre validitet set i forhold til spørgeskemaer rettet mod voksne respondenter. Dette må forstås på den baggrund, at der er flere potentielle faldgruber i forhold til at afgøre, hvorvidt vi måler det, vi siger, vi måler. Dette skyldes bl.a., at den forskningsmæssige erfaring og tilgængelige litteratur i høj grad er forankret i konstruktion og analyse af spørgeskemaer rettet mod voksne respondenter. Spørgsmålet er blandt andet, hvorvidt børn er pålidelige som informanter i forbindelse med besvarelse af spørgeskema. Qvortrup et al. (ibid.) understreger, at der foreligger grundig dokumentation for, at børn er pålidelige som informanter. Elever i 0. til 3. klasse befinder sig kognitivt og udviklingsmæssigt på et niveau, hvor der kan foreligge større usikkerhed i forhold til, hvorvidt de forstår spørgsmålene, og om de formår at reflektere over disse og sætte dem i relation til eget liv. Qvortrup et al. (2014a & 2014b) påpeger imidlertid, at den naturlige variation i gruppens svar samt frekvensfordelin-

gen indikerer, at resultaterne er valide. Ydermere har det pædagogiske personale, der har siddet sammen med børnene i forbindelse med deres besvarelser, rapporteret, at børnene forstod spørgsmålene samt formålet at svare på disse (ibid.).

Vi kan således i forbindelse med data fra elever i 0. – 3. klasse se en række statistiske indikatorer, der peger på at data er valid. Ikke desto mindre er der, som nævnt ovenfor, en stående metodologisk, metodisk og etisk diskussion vedrørende børn som informanter, men på den anden side er det kun gennem spørgsmål rettet mod eleverne selv, at vi kan generere central viden vedrørende deres oplevelse af fænomener i deres hverdagsliv. Disse metodologiske og metodiske genvordigheder må imødekommes gennem gennearbejdede spørgeskemaer, hvor konstruktionen af disse anerkender ovenstående:

“Children should be taken seriously and methodological effort should be aimed at improving data quality. When surveying children, special attention should be paid to questionnaire construction, and questionnaires should be thoroughly pretested.”
(Borgers, Leeuw, & Hox, 2000: 67)

Således understreges korrelationen mellem konstruktionen af spørgeskemaet og kvaliteten af data samt signifikansen af at præteste spørgeskemaet. Som nævnt er spørgeskemaet til eleverne anvendt i lignende kortlægninger og må således anskues som værende prætestet og evalueret. Som beskrevet ovenfor er spørgeskemaet til eleverne i 0. til og med 3. klasse konstitueret af grafiske repræsentationer, og der er en auditiv del, der støtter elevernes forståelse af spørgsmålet. Borgers et al. (ibid.) har gennem et større litteraturstudie foreslået en række anbefalinger i forbindelse med spørgeskemaundersøgelser rettet mod børn. En af disse anbefalinger rummer netop det forhold, at spørgeskemaer rettet mod børn i alderen 4 til 7 skal være simpelt og overskueligt konstruerede, hvilket er tilfældet med det spørgeskema, der er anvendt i forbindelse med de kvantitative data i nærværende afhandling.

I forhold til eleverne fra 4. til og med 9. klasse er spørgeskemaet konstitueret af 100 tekstbaserede spørgsmål. Elever med læsevanskeligheder har kunnet få hjælp gennem computerbaseret oplæsning af spørgsmålene. Borgers et al. (2000) understreger, at børn – på samme vis som voksne – kan opleve problemer med at forstå spørgsmålene eller finde det vanskeligt at give et dækkende svar. På baggrund af dette, samt det forhold at børns kognitive, sociale og kommunikative udvikling er væsensforskellig afhængigt af de enkelte aldersgrupper, er det afgørende, at konstruktionen af spørgeskemaet er gennearbejdet. Borgers et al. (ibid.) diskuterer, at et kendskab til børns kognitive udvikling er central i for konstruktionen af spørgeskemaet og som følge heraf afgørende for kvaliteten af data. Som diskuteret ovenfor ligger der en erkendelse af dette signifikante forhold bag konstruktionen af spørgeskemaet til eleverne fra 0. til 3. klasse. På samme vis synes det tydeligt, at spørgeskemaet rettet mod eleverne fra 4. til og med 9. klasse stemmer overens med viden om elevernes kognitive udvikling. Eleverne i denne aldersgruppe har – for størstedelens vedkommende – udviklet skriftsproglige færdigheder og kan således læse de enkelte spørgsmål, forstå disse og fremkomme med et svar, der refererer til deres egne oplevelser.

Det er gennemgående for konstruktionen af spørgeskemaerne, at de er forankrede i forståelsen af *kontekstuelle* henholdsvis *individuelle* variable, hvor førstnævnte kan omhandle faktorer som læringsmiljø, relationer, skolekultur, støtteforanstaltninger og specialundervisning. Individvariablerne omhandler derimod faktorer som faglige kompetencer, adfærd og sociale kompetencer (Qvortrup et al., 2014a; Qvortrup et al., 2014b). De kontekstuelle variable er kortlagt ud fra følgende områder:

- Undervisning med vægt på matematik, dansk og brug af it
- Undervisning med vægt på innovation
- Relationer mellem lærer og elev
- Relationer mellem elever
- Elevers trivsel og inklusion
- Specialundervisning

De individuelle variable er kortlagt gennem fire variabelområder:

- Elevernes adfærd
- Elevernes sociale kompetencer
- Elevernes motivation og arbejdsindsats
- Elevernes skolefaglige resultater

4.6.2 Datas karakteristika og kvalitet

De kvantitative datas egenskaber kan beskrives ud fra flere niveauer, der siger noget om datas kvalitet og tillige om de analytiske muligheder, der ligger i data. I forbindelse med indsamling og analyse af kvantitative data er det afgørende at diskutere, hvilke analytiske muligheder og umuligheder, der ligger implicit i datas egenskab. Dette vil jeg diskutere mere indgående i kapitel 5 vedrørende afhandlingens analytiske strategi. Overordnet set kan datas kvalitet og analytiske muligheder vurderes på baggrund af typen af spørgsmål, der er anvendt, samt de skalaniveauer, som har været til rådighed i forbindelse med respondentens svar. Spørgsmålene i data – i forbindelse med nærværende afhandling - er lukkede spørgsmål, hvor respondenterne får en række på forhånd definerede svarkategorier. Det interessante er imidlertid, hvilke skalaniveauer, der opereres med i data, da dette er determinerende i forhold til de videre analytiske muligheder. Overordnet kan vi sondre mellem kategoriale variabler og kontinuerlige variabler. De kategoriale variabler kan yderligere deles op i nominal skala og ordinal skala. Den anvendte skala i data, der indgår som kvantitativt materiale, er således nominal. Det vil sige, at de talværdier, der figurerer i programmet SPSS, er kodet, så de siger noget om hvilken kategori, det enkelte observationspunkt tilhører. Talværdien er imidlertid arbitrær og indikere ikke en rangorden på samme vis som tilfældet er i den ordinale skala. De kontinuerlige skalaniveauer er intervalskala henholdsvis ratioskala, der giver flere analytiske muligheder end de kategoriale skalaer (Field, 2013; Møller Jensen & Knudsen, 2014). Som nævnt ovenfor er data i den kvantitative del af afhandlingen kategorial i et nominalt skalaniveau. Jeg vil i kapitel 5 diskutere, hvad dette medfører af analytiske implikationer.

4.6.3 Validitet og reliabilitet

I forhold til datas kvalitet er der en række centrale forhold, der må vurderes og diskuteres. Reliabiliteten refererer til målingens pålidelighed og er et udtryk for, hvorvidt målingerne er fri for diverse fejlkilder. Fejl i bl.a. konstruktionen af spørgsmål eller andre fejlkilder afstedkommer, at målingerne bliver mindre pålidelige. Møller Jensen et al. (2014) påpeger, at målefejl rummer en central betydning for signifikansen i statistiske analyser, og at en kendt fejl er uklare eller tvetydige formuleringer i spørgsmål eller svarkategorier, der kan medføre, at respondenter bliver i tvivl om spørgsmålets indhold, og derved er sandsynligheden for et tilfældigt svar større. Reliabiliteten vurderes som værende god i forbindelse med de data, der ligger til grund for de to ovenstående projekter, hvilke som nævnt ligeledes anvendes i nærværende afhandling:

“De gennemførte analyser viser, at gyldigheden i undersøgelserne er god. Dette gælder også i børns svar. Vi kan derfor hævde, at undersøgelsen har god gyldighed, når det gælder de områder, som måles (Nordahl et al., 2012). I kortlægningsundersøgelsen har vi beregnet reliabiliteten – eller pålideligheden i undersøgelsen – ud fra de områder, som er målt. Resultaterne af disse statistiske analyser viser, at reliabiliteten i hovedsagen er tilfredsstillende.” (Qvortrup et al., 2014b)

Validitet udtrykker målingens gyldighed, det vil sige, hvorvidt vi måler det, vi har intentioner om at måle. Sammenhængen mellem reliabiliteten og validiteten er afgørende forstået således, at såfremt målingerne er fejlbehæftede, så kan vi ikke påstå, at målingerne er valide. Særligt væsentligt er begrebsvaliditeten, der rummer den forståelse, at der skal foreligge en overensstemmelse mellem målingerne og de teoretiske forankringer, der informerer de enkelte centrale begreber:

“Begrebsvaliditet indebærer en drøftelse af, om det teoretiske begreb, der tages sigte på at måle, faktisk bliver målt gennem de operationaliseringer, som er foretaget af det aktuelle begreb eller fænomen. Dette nødvendiggør en afklaring af det begreb, som skal måles, og en operationalisering af begrebet i tema, underbegreber, udsagn eller spørgsmål.” (Qvortrup et al., 2014a: 36)

Således er det centralt, at konstruktionen af spørgsmål og eventuelle underspørgsmål er dækkende i forhold til det begreb, der undersøges. En eksemplificering af begrebsvaliditet i forhold til data i nærværende afhandling er rækken af spørgsmål til eleverne, der er informeret af Qvortrups (2012) forståelse af inklusionsbegrebet, hvor den psykiske eller oplevede inklusion er særlig signifikant. Spørgsmål som; *jeg kan godt lide at gå i skole* samt *mine klassekammerater kan lide mig* er spørgsmål, der er informeret af den teoretiske forståelse af inklusion som konstitueret bl.a. af elevens subjektive oplevelse. Særligt i relation til faktoranalyser, som foretages i kommende kapitler, testes begrebsvaliditeten, og således vurderes begrebskonstruktionerne i spørgeskemaet. Datas ydre validitet omhandler generaliserbarhed og repræsentativitet. Som diskuteret ovenfor, foreligger der en forholdsvis høj grad af repræsentativitet i nærværende data. I forhold til generaliserbarhed er data, som diskuteret, konstitueret af kortlægninger fra to kommuner, der naturligvis deler karakteristika med andre danske kommuner, men ligeledes vil der være en række forhold, der er særlige for netop Fredericia og Brønderslev kommune. I forbindelse med de kvantitative data anvendt i analyserne i denne afhandling er generaliserbarheden påvirket af det forhold, at populationen af respondenter er betragtelig, samt at svarprocenten er høj, og således må det vurderes, at det er muligt at foretage generaliseringer. Ikke desto mindre synes det fundamentalt at holde sig for øje, at data er genereret i en særlig (kommunal) kontekst, og vi må anerkende, at kommuner i Danmark er forskellige i demografi og i visse tilfælde måder at organisere skolen på.

4.7 Ethiske overvejelser

Enhver form for forskning rummer en række etiske implikationer, hvilke fordrer, at forskeren er eksplicit i forhold til dennes etiske betragtninger. Det er en grundlæggende præmis i nærværende afhandling, at såfremt vi skal generere viden om inkluderende støtteforanstaltningers betydning for elever i almenskolen, må vi mobilisere elevernes stemmer og subjektive oplevelser. Som jeg vil diskutere i det følgende kapitel, har forskningen ikke beskæftiget sig tilstrækkeligt med elevernes egne oplevelser af

blandt andet inkluderende støtteforanstaltninger samt deres oplevelser af at være inkluderet henholdsvis ekskluderet i skolens fællesskaber.

Historisk betragtet har børneforskning være karakteriseret af et børnesyn, hvor barnet eller den unge ikke umiddelbart blev anset som værende kompetent nok til, at deres stemmer og subjektive perspektiver på eget hverdagsliv havde nogen reel forskningsmæssig værdi (Qvortrup et al., 2014a; Qvortrup et al., 2014b). Det synes plausibelt at tale om et egentligt paradigmeskifte, hvor vi har set en bevægelse fra børn som objekter i forskningsprocessen, til at børns subjektive betragtninger vedrørende deres egne hverdagsliv tillægges mere forskningsmæssig værdi:

"Research where children are involved and recognised as important participants is relatively recent. Previously research tended to be conducted on children by researchers who observed and tested their development and competences. Now, conversely, researchers talk about doing research with children, where children's opinions and views are sought." (Einarsdottir, 2007: 198)

Det er således af afgørende betydning at understrege, at børneperspektivet er en fundamental nødvendighed, når vi forsøger at skabe forskningsviden vedrørende forhold, der har en signifikant betydning for måder, hvorpå børn lærer, udvikler sig eller oplever et givent fænomen. Når elevernes egne oplevelser af forhold omkring inklusion, eksklusion og støtteforanstaltninger er signifikante, indtræder imidlertid en række etiske forhold, som må overvejes. Disse etiske refleksioner må foretages på baggrund af forskningsspørgsmålenes karakter og rettethed, hvilket vil sige, at erkendelsesinteressen markerer de potentielle etiske dilemmaer og udfordringer. I nærværende tilfælde er erkendelsesinteressen således at skabe viden om inkluderende støtteforanstaltningers betydning for elevers læring, deltagelsesmuligheder og personlige oplevelse af at være inkluderet. Det er tydeligt, at genstandsfeltet rummer kimen til en række etiske udfordringer og deraf forhold, man som forsker må forholde sig til. Et væsentligt omdrejningspunkt i forbindelse med det empiriske feltarbejde, det vil sige observationerne og interview med Signe og Abdi, har været en bevidsthed om risikoen for, at min forskningsmæssige inte-

resse kunne bidrage til eventuelle marginaliserende mekanismer. Set i lyset af de tydelige markører, der var aktuelle i forhold til Signe og Abdis anderledeshed, forelå den risiko, at jeg kunne medvirke til at gøre disse markører mere fremtrædende eller mere betydningsfulde. Dette kan imødekommes gennem en række etiske overvejelser og foranstaltninger, der må anses som værende generelle i forhold til børneforskning og ikke specifikt rettet mod børn med særlige behov og forudsætninger, men således kan være en generel etisk rettesnor:

“Ethical matters, including informed consent, access, relationships, confidentiality and protection, are fundamental in all research, but in research with children these take on an extra substance.” (Einarsdottir, 2007: 204)

Disse etiske refleksioner kan således struktureres i forhold til relationer og positioner, informeret samtykke og beskyttelse af respondentens person. Det synes nærliggende at antage, at forskning, hvor børn indgår som centrale respondenter, differentierer sig fra forskning blandt voksne af den årsag, at børn er mere sårbare bl.a. i forhold til at blive marginaliseret i sociale kontekster som følge af eksempelvis observationer. Desuden kan det diskuteres, at børn, qua deres forskellige kognitive niveauer, kan have vanskeligheder med at forstå forskningsprocessen som praksis samt forstå de mulige konsekvenser af deres adfærd eller samtaler med forskeren (bl.a. Greig, Taylor, & MacKay, 2013; Hogan & Greene, 2005). I forhold til relationer og positionering er det centralt, at børns deltagelse i forskningsprocessen i vid udstrækning må foregå på deres præmisser. Hermed mener jeg, at det er signifikant – og forskerens ansvar – at eleven føler sig tryk i relationen mellem forsker og respondent, hvilket i høj grad hviler på den præmis, at graden af information vedrørende forskerens ærinde og formål er adækvat. Såfremt eleven (og dennes forældre) er informeret fyldestgørende, er incitamentet til at give samtykke præget af en højere grad af sandsynlighed. Einarsdottir (2007) påpeger, at i de tilfælde, hvor yngre elever indgår som respondenter, kan der herske tvivl om, hvorvidt det er muligt at tale om informeret samtykke ud fra det perspektiv, at det kan være vanskeligt for forskeren at sikre sig, at eleven rent faktisk har forstået forskningsprojektets indhold

og ambitioner samt de eventuelle implikationer af deltagelse heri. Her må det understreges, at inddragelsen af elevens forældre er central (se bilag 1 & 2) i forhold til at sikre, at der foreligger samtykke. I relation til nærværende afhandlings respondenter var der ikke nogen tvivl om, at Signe havde fuld forståelse for mit ærinde og projektets erkendelsesinteresser. Ligeledes havde Signe forståelse for observationerne i klassen og viste interesse i forbindelse med interviewet – en interesse, der indikerede, at Signe gerne ville være med til at gøre en forskel i forhold til andre elever, der havde behov for støtte. Abdi, der som diskuteret ovenfor er yngre, havde ikke den samme forståelse for projektets indhold. Det er endda muligt, at Abdi ikke havde erkendt, at det var ham, som jeg var interesseret i i forbindelse med det etnografiske feltarbejde på skolen. I tilfælde, hvor observerede og interviewede elever har en alder og et kognitivt niveau, hvor de ikke kan nå en fyldestgørende forståelse af forskerens intentioner og forskningsprojektets indhold, er det blot i højere grad forskerens ansvar at beskytte eleven.

Anonymitet er central i forbindelse med at overholde de etiske fordringer, der gør sig gældende i forbindelse med forskningsprojekter, der har menneskelige forhold som sit genstandsfelt. Overordnet betragtet tilslutter jeg mig følgende forståelse af anonymitet:

“Confidentiality in research means that unless otherwise agreed to, the participants’ identities should be protected so that the information collected does not embarrass or in other ways harm them (Bogdan & Biklen, 1998).” (Einarsdottir, 2007: 206)

Således anvender jeg, som beskrevet ovenfor, pseudonymer for såvel skoler som elever og fremdrager ikke personhenførbare oplysninger i forbindelse med afhandlingen. Afslutningsvis vil jeg bemærke, at jeg i løbet af hele projektet har stået til rådighed i forhold til elever, lærere, støttelærere og forældre, såfremt disse har haft spørgsmål til projektet. Dette har jeg tydeliggjort i de forskellige informationsbreve, der er udsendt til projektets deltagere.

Kapitel 5

Analytisk strategi i et mixed methods-perspektiv

Som diskuteret i kapitel 3, vedrørende afhandlingens positionering inden for mixed methods-forskning, har jeg diskuteret, at det er formålstjenligt at flytte fokus fra instrumentelle diskussioner angående forskellige designtypologier til i højere grad at interessere sig for integrationsformer. Jeg fremhævede desuden, at nærværende afhandling anvender designintegration samt metode- og fortolkningsintegration, og at analyserne af henholdsvis de kvalitative og de kvantitative data foregår parallelt, men adskilt, hvorimod fortolkningsprocessen i forhold til analyserne integreres. I det følgende kapitel vil jeg redegøre for afhandlingens analysestrategi, hvor jeg indledningsvist vil diskutere den overordnede analytiske rammesætning, der bl.a. må anskues som en direkte konsekvens af den metodologiske positionering i kapitel 3. Som diskuteret i forbindelsen med integrationsformer i relation til mixed methods-forskning, foregår analyserne af de kvalitative henholdsvis kvantitative data parallelt, og jeg vil i det følgende fremdrage de særlige analytiske forhold, der gør sig gældende i forbindelse med analyserne af de kvalitative såvel som de kvantitative data.

5.1 Perspektiver på organisering og læsning af data

Perspektiver på organisering af kvalitative og kvantitative data vedrører i vid udstrækning refleksioner over, hvorledes data skal læses og sættes ind i en overordnet analytisk ramme. Hermed mener jeg, at det er af afgørende betydning, at der foreligger en intern stringent sammenhæng mellem afhandlingens forskningsspørgsmål og metodologiske udgangspunkt:

“... one’s approach to analysis of all kinds – including sorting data and building explanations – should be both strategic and internally consistent.” (Mason, 2002: 147)

Med det formål for øje at sikre en stringent og strategisk sammenhæng mellem afhandlingens analytiske greb og de ontologiske og epistemologiske grundantagelser, jeg diskuterede i kapitel 3 angående den grundlæggende verdensopfattelse, vil jeg anvende Masons (2002) fortolkende og refleksive tilgang til læsning af data. Data, i form af feltnoter fra observationer, lydfiler fra interview eller spørgeskemadata, er i rå form uorganiserede stykker af information. Den indledningsvise organisering af kvalitative og kvantitative data omhandler en art positionering i forhold til, hvorledes man vil læse denne. Mason (ibid.) fremhæver tre varianter i forhold til læsning af data: bogstavelig eller konkret læsning, fortolkende og refleksivt.

En bogstavelig eller konkret læsning af data indebærer en interesse i datas umiddelbare fremtrædelsesformer såsom form, struktur, stil og layout. En bogstavelig læsning af interviewtransskription vil således indbefatte en orientering mod de enkelte ord, sekvenser i interaktion eller strukturen i den kommunikative interaktion. I forbindelse med denne undersøgelses metodologiske position vil en analytisk tilgang på det bogstavelige eller konkrete niveau ingeniunde være fyldestgørende, idet der i en sådan tilgang ikke foreligger en anerkendelse af en stratificeret ontologisk forståelse og dennes empiriske og analytiske implikationer. Det er tvivlsomt, at en bogstavelig læsning af data ville føre til, at man kunne skabe viden om underliggende generative mekanismer og strukturer, der er forudsætninger for fænomener på det empiriske niveau. En konkret tilgang til læsning og analyse af data ville således være særdeles mangelfuld i forbindelse med såvel kvalitative som kvantitative data.

Jeg diskuterede i kapitel 3, at retroduktion er en grundlæggende kritisk realistisk slutningsform i forbindelse med analytiske greb. Jeg fremdrog, at retroduktion er en slutningsform på linje med induktion, deduktion og abduktion, og er en måde at tænke på i forhold til at nå fra det empiriske og faktiske niveau til de underliggende generative mekanismer og struk-

turer på det virkelige niveau. Med udgangspunkt i et givent empirisk fænomen identificerer forskeren de præmisser, hvilket vil sige de underliggende og generative mekanismer og strukturer, der skaber det manifesterede fænomens mulighedsbetingelser, og således er retroduktion en slutningsform, der tager højde for den kritisk realistiske realitets- og kausalitetsforståelse og beror på transfaktisk argumentation. Læsning af data må tage højde for dette retroduktive greb, hvilket ikke er en reel mulighed i en bogstavelig læsning af data. Således synes det meningsfuldt at læse data på en mere fortolkende og refleksiv måde, hvilket i højere grad synes i overensstemmelse med den retroduktive slutningsform og det metodologiske udgangspunkt.

En fortolkende læsning af data omhandler det forhold, at forskeren konstruerer eller dokumenterer en version af, hvad data kan betyde eller repræsentere (Mason, 2002). En fortolkende læsning transcenderer således det konkrete niveau i forhold til læsning af data, der allerhøjest kan vedrøre det empiriske niveau i en kritisk realistisk forståelse og således ikke være adækvat i en analytisk forstand:

“... read a section of an interview transcript as telling you something about implicit norms or rules with which the interviewee is operating, or discourses by which they are influenced, or something about how discourses are constituted, or as indicating some kind of *causal mechanism* in social action.” (Mason, 2002: 149, min fremhævelse)

Uden at være eksplicit forankret i kritisk realisme drager Mason paralleller fra en beskrivelse af en fortolkende læsning af data til det forhold, at denne kan forstås som retroduktion på den måde, at en fortolkende læsning af data er en måde hvorpå, det er muligt at nå fra det empiriske og faktiske niveau til de underliggende generative mekanismer og strukturer på det virkelige niveau. Det er imidlertid centralt at pointere, i forbindelse med Masons (ibid.) kategoriseringer af læsning af data, at det ikke må forstås som en art statisk og mekanisk tilgang til læsning af data, men derimod som en dynamisk vekselvirkning mellem de forskellige tilgange. Jeg finder det dog signifikant at understrege, at den fortolkende og refleksive læsning af data er orienteringspunktet i forbindelse med beskri-

velsen af analysestrategien og den egentlige læsning og organisering af data i relation til denne afhandling.

Det forekommer åbenbart, at enhver form for læsning af data er lig med en begyndende organisering af data, samt at der må foreligge en række eksplicitte og systematiske overvejelser i forhold til, hvorledes dette skal foregå. Mason (2002) diskuterer, at tværsektoriel kategorisering eller kodning af data er en måde, hvorpå man kan skabe et konsistent system, der kan appliceres på store og blandede datasæt. Mason (ibid.) fremhæver videre, at såkaldt simpel seriel kodning, hvilken består af en række overordnede overskrifter, der fungerer som en række simple og deskriptive markører i relation til, hvad enkelte afsnit i eksempelvis interviewtransskriptioner omhandler, kan skabe et konstruktivt overblik. Dette kan anvendes til at give en meget overordnet fornemmelse af tematikker i data i forhold til navigering i store mængder data. Jeg anvender simpel seriel kodning i forbindelse med den indledende gennemgang af de kvalitative data. Det vil sige i forbindelse med transskription af interviews med lærere, støttepersoner og Signe og Abdi og i relation til de etnografiske feltnoter. Mason (ibid.) understreger imidlertid, at en simpel seriel indeksering rummer en række problemer herunder, at de overordnede kategorier – eller overskrifter – kan være så brede og diffuse, at de sætter visse analytiske grænser. Således er det væsentligt at understrege endnu en gang, at denne form for dataorganisering kun er en del af den indledende organisering i relation til nærværende afhandling og blot med det formål at foretage nogle præliminære og overordnede tematiske grovsorteringer.

Det er således tydeligt, at det er nødvendigt med en mere kompleks og dybdegående tværsektoriel kategorisering af data. En måde at gøre dette på er at skabe en række indholdskategorier (indexing categories), hvor man kan arbejde med forskellige niveauer af kategorier eller koder:

“...you may want to create more than one type of category (or level of categorization). So, you may end up with a fairly complex set of both unrelated and interrelated categories and subcategories.” (Mason, 2002: 151)

I forbindelse med denne form for organisering af data anvender jeg programmet NVivo til den ikke-numeriske data, hvilket vil sige data fra interviews og feltnoter. I forbindelse med organisering og analyse af de betragtelige mængder kvantitative data anvendes analyseprogrammet SPSS⁶.

Mason (2002) betoner, at det er væsentligt at afgøre hvilke kategorier, man vil anvende, samt hvorfor disse er meningsfulde i en analytisk sammenhæng og i relation til de metodologiske antagelser, der arbejdes ud fra. Således er det afgørende, at de forskellige koder, der anvendes, stemmer overens med de ontologiske grundantagelser, der ligger bag de fænomener, der ønskes viden om. Dette kan naturligvis henføres til diskussionen ovenfor vedrørende en konkret henholdsvis fortolkende og reflekterende læsning af data. I nærværende tilfælde vil de anvendte koder have en nær affinitet til de centrale begreber i forskningsspørgsmålet samt været informeret af de metodologiske grundantagelser, således at koderne ikke blot repræsenterer sektioner af tekst eller interviewsekvenser, men derimod ligeledes repræsenterer underliggende mekanismer og strukturer. Anvendelsen af tværsektoriel kategorisering er i forbindelse med denne afhandling informeret af de tre centrale begreber i forskningsspørgsmålene: deltagelse, læring og oplevelse af inklusion samt resultaterne af det kritisk realistiske systematiske review. Disse vil blive anvendt i forbindelse med de indledende analytiske greb og organisering af data i forbindelse med simpel seriel kodning. Dernæst vil disse tre centrale begreber udvikle sig til et mere komplekst system af kategorier med forskellige subkategorier, hvilke vil være teoretisk såvel som empirisk informeret. Denne teoretiske forankring vil blive diskuteret senere i dette kapitel.

5.2 Når en analysestrategi bliver kritisk realistisk

Som diskuteret ovenfor må der foreligge en sammenhæng mellem metodologiske grundantagelser og de egentlige analytiske greb. Jeg har allerede i kapitel 3 diskuteret, hvorledes sammenhængen mellem de grundlæg-

⁶ Statistical Package for the Social Sciences

gende videnskabsteoretiske positioner hænger nøje sammen med såvel forskningsspørgsmålene som de metodiske greb. I forlængelse af denne diskussion, som jeg påbegyndte ovenfor, vil jeg i det følgende redegøre for, hvorledes analysestrategien er informeret af afhandlingens metodologiske forankring.

Som diskuteret ovenfor vil analyserne af de kvalitative data blive organiseret og analyseret gennem programmet NVivo og de kvantitative data i programmet SPSS. Jeg har ligeledes fremhævet, at jeg vil foretage en overordnet gennemgang af data med udgangspunkt i en simpel seriel kodning, hvor jeg vil foretage nogle præliminære og overordnede tematiske kodninger. I forbindelse med den videre analyse har jeg ligeså diskuteret, at jeg vil anvende et mere komplekst og dybdegående tværsektorielt kategoriserende greb, hvilket bliver rammesat af en generel model for kritisk realistisk analyse samt en analytisk rammesætning, der er særlig rettet mod interviewdata (Bygstad & Munkvold, 2011; Crinson, 2001).

5.2.1 En retroduktiv analytisk ramme

Det primære formål med nedenstående analytiske ramme er at skabe analytiske muligheder, der er befordrende for retroduktion, hvor et empirisk fænomens underliggende mulighedsbetingelser søges identificeret:

“...retroduction is a mode of inference in which events are explained by postulating (and identifying) mechanisms which are capable of producing them.” (Bygstad & Munkvold, 2011: 5)

Retroduktion, der er diskuteret tidligere og er et centralt greb i analysestrategien, rummer imidlertid et potentielt problem. De underliggende generative mekanismer og strukturer er ikke fænomener, der umiddelbart lader sig observere på det empiriske plan. Kritikere vil således indvende, at retroduktion og identificeringen af mulige generative mekanismer ikke hviler på et empirisk grundlag og således kan tilskrives nogen form for sandsynlighed eller gyldighed (ibid.). Det er imidlertid afgørende at pointere, at retroduktionen afstedkommer hypoteser vedrørende mekanismer og strukturer, der kan forklare empiriske fænomener. Bygstad og Munk-

vold (2011) diskuterer dette forhold gennem en henvisning til Popper, der understreger, at formodninger spiller en central rolle i forskning:

“...as noted by Popper, the engine of scientific enquiry is conjectures, and many scientific concepts do not “occur” in our empirical data. The critical realist position is that there are indeed methodological ways to formulate conjectures, building on systematic knowledge.” (Bygstad & Munkvold, 2011: 4)

Kardinalpunktet er, ifølge Bygstad et al. (ibid.), at man i forbindelse med et kritisk realistisk analytisk greb søger en art regelmæssigheder i den stratificerede ontologi – ikke i de empiriske data, samt at disse formodninger forankres i teoretiske redegørelser. Denne systematik må forstås som en analytisk progression, der er forankret i den kritisk realistiske forståelse af en stratificeret ontologi. Jeg vil i det følgende redegøre for afhandlingens systematiske og progressive analytiske model, der er inspireret af Bygstad og Munkvold (2011) og Crinson (2001).

Udgangspunktet er, som i empirisk forskning generelt, de observerede fænomener, data fra spørgeskema eller interviewdata, hvorefter analyserne bevæger sig mod et retroduktivt perspektiv:

I Transskribere- de interviews & feltnoter	II Simpel seriel kodning	III Fortolkning - konceptu- elle temaer	IV Teoretisk genbeskrivel- se	V Retroduk- tion
Transskribere- de data fra interviews & feltnotater	Overordne- de kodning – simple seriel og tværsek- toriel katego- risering	Abstraktion gennem konceptuel- le temaer – induktivt gennem fortolkning af kodet data	Konceptuelle kategorier – deduktivt gennem teo- retiske per- spektiver (teoretisk genbeskrivel- se)	Identifika- tion af mulige mekanis- mer, der er betingelsen for generer- ingen af fænomen

Figur 5.1 Analytisk skema

Som skemaet illustrerer indledes det analytiske arbejde med transskriberinger af det kvalitative datamateriale, hvilket naturligvis er en særdeles gængs fremgangsmåde i analysearbejdet. Således har den kritisk realistiske analytiske strategi samme udgangspunkt som en lang række andre analytiske tilgange. Niveau II omhandler den indledende kodning i overordnede overskrifter som beskrevet ovenfor i forbindelse med simpel seriel kodning med overordnede kategorier og efterfølgende tværsektoriel kategorisering. I niveau III arbejdes der induktivt med etableringen af en række konceptuelle kategorier på samme vis, som bl.a. en hermeneutisk analytisk tilgang kunne være struktureret. Det vil sige, at der her etableres en række overordnede kategorier, der repræsenterer en begyndende struktur i det egentlige retroduktive arbejde. I niveau IV begynder analysen imidlertid at differentiere sig fra de traditionelle fortolkende analytiske tilgange, idet det retroduktive greb, hvilket som tidligere nævnt rummer en forståelse af en ontologisk dybde, her påbegyndes. På dette analytiske niveau arbejdes deduktivt med identificeringen af teoretisk forankrede kategorier, der rummer et forklarende potentiale. Således går analysen fra en mere abstrakt og induktiv forankring mod en mere teori-forankret og deduktiv tilgang. Som en del af analysestrategiens niveau IV vil de kvantitative data blive analyseret. Formålet hermed er bl.a. at identificere underliggende kategorier eller såkaldte latente variable, der kan afstedkomme en reducere af begrebers og fænomeners kompleksitet. I relation til nærværende afhandling vil dette dreje sig om de tre centrale kategorier indeholdt i forskningsspørgsmålene: deltagelse, læring og oplevelse af inklusion. Niveau V drejer sig om kernen i det retroduktive analytiske greb: identificeringen af formodede generative mekanismer og strukturer, der udgør mulighedsbetingelserne for de enkelte fænomener. Ovenstående skema må forstås som en operationalisering af et kritisk realistisk perspektiv på analyse af data, hvor de metodologiske grundpræmisser imødekommes og således sikre en stringent analysestrategi, der ikke er løsrevet fra det overordnede metodologiske udgangspunkt.

5.3 Analyse af de kvantitative data

Jeg har i afsnit 4.6 beskrevet de kvantitative data og vil i det følgende diskutere, hvilke analytiske muligheder, disse data tillader, samt hvilke sammenhænge, der foreligger mellem analysestrategien i forhold til de kvantitative data og afhandlingens forskningsspørgsmål og metodologiske position. Analyserne af de kvantitative data vil også være informeret af ovenstående diskussion af en kritisk realistisk analytisk ramme, men der forekommer naturligvis en række forhold, der er særligt knyttede til analyserne af de kvantitative data.

Der er to signifikante forhold, der får en determinerende betydning for analyserne af de kvantitative data i nærværende afhandling. For det første, hvilket ligeledes er diskuteret ovenfor, rummer skalaniveauerne en række muligheder og begrænsninger i forhold til analyser, hvilket jeg diskuterer mere indgående i det følgende. Derudover har de metodologiske antagelser, der som diskuteret er forankrede i kritisk realisme, en række implikationer for analyserne af de kvantitative data.

Som diskuteret i kapitel 4 er de kvantitative data i undersøgelsen karakteriseret ved at være kategorielle, det vil sige, at de er kodet i et nominalt skalaniveau, der er det laveste skalaniveau:

“Nominalskalaen og ordinalskalaen er såkaldte kategoriskalaer, som ikke opfylder forudsætningerne for, at man kan beregne gennemsnit og standardafvigelse, som netop er grundstenene i mange dataanalyser.” (Møller Jensen & Knudsen, 2014: 16)

Årsagen til, at nominalskalaen ikke tillader analyser, der rækker meget ud over de beskrivende analyser, skal findes i det forhold, at talværdierne er arbitrære og ikke rummer information om andet end kategoriernes indbyrdes relation, hvilket gør det vanskeligt at beregne gennemsnit og standardafvigelse. I relation til analyserne af de kvantitative data i nærværende undersøgelse får datas skalaniveauer den betydning, at det kun giver mening at foretage beskrivende analyser. Dette diskuteres i det følgende.

Det forholder endvidere således, at det ud fra et metodologisk perspektiv kun er meningsfuldt udelukkende at foretage beskrivende analyser af de kvantitative data. Såfremt vi et øjeblik ser bort fra, at skalaniveauerne i data ikke tillader andet end beskrivende analyser ville en typisk kvantitativ analyse indeholde lineær regressionsanalyse eller multipel regressionsanalyse. Regressionsanalyser anvendes med det formål at teste sammenhænge mellem en afhængig variabel og en eller flere uafhængige variabler. Således kan regressionsanalyser anvendes til at forudsige de afhængige variabler, og der er således tale om kausale sammenhænge og isolering af empiriske regelmæssigheder. Set i lyset af afhandlingens grundlæggende metodologiske antagelser, der er forankret i en kritisk realistisk forståelse af en realistisk ontologi og en relativistisk epistemologi, er ideen om regressionsanalyser i direkte modstrid med antagelserne om multikausalitet og en stratificeret ontologisk forståelse. Hele grundantagelsen i afhandlingens metodologi, metode og analytiske strategi er netop, at der foreligger en række underliggende, og ikke umiddelbart empirisk tilgængelige, generative mekanismer og strukturer, der udgør mulighedsbetingelserne for de fænomener, vi kan tilgå på det empiriske niveau. Ovenstående er således et eklatant eksempel på, hvorledes metodologiske grundantagelser umuliggør visse analytiske greb, hvilket bidrager til argumentationen for, at analyse af de kvantitative data i nærværende sammenhæng alene udgøres af beskrivende analyser.

5.3.1 Beskrivende analyser

Overordnet betragtet skal analyserne af de kvantitative data, samt de kvalitative, bidrage til en besvarelse af afhandlingens forskningsspørgsmål. Jeg diskuterede i kapitel 2 vedrørende mixed methods, at forskningsspørgsmålenes beskaffenhed rummer en betydning for, i hvilke sammenhænge kvantitative henholdsvis kvalitative metoder er mest hensigtsmæssige. Jeg bemærkede endvidere, at analyserne af de kvantitative data skal bidrage til at identificere eventuelle sammenhæng mellem variablerne støtteforanstaltninger og elevens læring, men også sammenhængen mellem disse støtteforanstaltninger og elevens deltagelsesmuligheder

og oplevelse af at være inkluderet lader sig behandle ud fra de kvantitative data.

I forbindelse med analyser af de kvantitative data synes det meningsfuldt at operere med begrebet sandsynlighed. Qua den tidligere diskuterede metodologiske position er det ikke meningsfuldt at tale om isolerede lineære korrelationer, hvor en variabel kan forudsige en anden variabel. Analyser af kvantitative data kan derimod afstedkomme, at vi kan tale om en højere grad af sandsynlighed for, at der forekommer en sammenhæng mellem variabler. Blandt andet for at understrege det forhold, at analyserne af de kvantitative data ikke endegyldigt kan bevise, at anvendelsen af inkluderende støtteforanstaltninger medfører positive betydninger for elevens deltagelsesmuligheder, læring og oplevelse af inklusion, men derimod kan medføre en øget sandsynlighed herfor, anvendes begreberne nulhypotese (H_0) og alternativhypotese (H_1). Den hypotese, der testes, er forankret i forskningsspørgsmålene og kaldes i forbindelse med statistiske analyser for nulhypotesen. Alternativhypotesen modsiger nulhypotesen og repræsenterer i princippet det, man forventer at finde frem til gennem analyserne. I forbindelse med analyserne af de kvantitative data forholder H_0 og H_1 sig således:

H_0 : Der forekommer ikke en sammenhæng mellem anvendelsen af støtteforanstaltninger og elevens deltagelse i almenundervisningens undervisning, læring og subjektive oplevelse af inklusion.

H_1 : Der forekommer en sammenhæng mellem anvendelsen af støtteforanstaltninger og elevens deltagelse i almenundervisningens undervisning, læring og subjektive oplevelse af inklusion.

Grundlaget for denne anvendelse af hypoteser i relation til kvantitative analyser er en antagelse om, at man ikke kan påvise alternativhypotesen, men at vi derimod kan afvise nulhypotesen. Det vil sige, at vi gennem de statistiske analyser kan afvise, at der ikke foreligger en sammenhæng, og at vi således kan sandsynliggøre alternativhypotesen:

“The reason why we need the null hypothesis is that we cannot prove the experimental hypothesis using statistics, but we can collect evidence to reject the null hypothesis. If our data gives us confidence to reject the null hypothesis then this provides support for our experimental hypothesis...this doesn't prove the experimental hypothesis – it merely supports it.” (Field, 2013: 62)

Nu diskuterede jeg imidlertid ovenfor, at der foreligger en række statistiske begrænsninger qua afhandlingens metodologiske udgangspunkt samt det skalaniveau, som data ligger i. Jeg vil i det følgende beskrive, hvorledes analyserne af data vil forsøge at afvise H_0 .

De anvendte data er kvalitetssikret bl.a. gennem frekvensanalyser, der har til hensigt at skabe et indledningsvist overblik samt bidrage til en kvalitetssikring bl.a. gennem oversigt over spredning og standardafvigelse. Brugen af frekvenstabeller viser, hvorvidt der er tale om normalfordeling, hvilket indikerer pålidelighed, da der således er sandsynlighed for, at respondenterne ikke har svaret tilfældigt på de enkelte spørgsmål (Qvortrup et al., 2014a; Qvortrup et al., 2014b).

5.3.2 Faktoranalyser og krydstabeller

Som tidligere diskuteret er kategorierne deltagelse, læring og oplevelse af inklusion ganske centrale i afhandlingens forskningsspørgsmål og som en logisk følge heraf ligeledes i relation til analyserne. Det er imidlertid brede og potentielt diffuse kategorier. Disse vil være centrale teoretiske begreber i forbindelse med de følgende analyser, men jeg finder det endvidere nødvendigt at reducere begrebernes kompleksitet statistisk, hvortil faktoranalyser er et adækvat analytisk greb.

Faktoranalysen, der også kan henføres til strukturanalyser, har til hensigt at afdække strukturer i data. I dette tilfælde er der tale om at afdække, hvorvidt de forskellige variable har en sammenhæng, der afstedkommer at de enkelte kategorier bliver stærkere. Hvis to svar korrelerer på overbevisende måde, kan man antage, at disse repræsenterer samme underliggende kategori (Møller Jensen & Knudsen, 2014). Faktoranalyse kan således anvendes med henblik på at reducere antallet af variable eller

identificere underliggende dimensioner. Såvel Field (2013) som Møller Jensen et al., (2014) understreger, at en eksplorativ anvendelse af faktoranalyse kan afstedkomme, at komplekse og muligt diffuse begreber bliver udtrykt som en funktion af flere forskellige målbare variable. Field (2013) kalder disse underliggende dimensioner for latente faktorer, der ikke umiddelbart lader sig måle. Et eksempel herpå kunne være begrebet deltagelse. Ved at koble en række udsagn sammen gennem faktoranalysen kan vi konstruere en samlet faktor kaldet deltagelse.

Som en sidste komponent i analyserne af de kvantitative data indgår krydstabeller. Opstilling af data i krydstabeller medfører, at det er muligt at teste, hvorvidt der er en sammenhæng mellem forskellige variable. Det er her centralt, at vi taler om sandsynlighed for en sammenhæng og ikke lineære kausale mekanismer. Jeg har tidligere fremhævet, at data i nominal skala ikke egner sig til korrelationsanalyser. Dette er imidlertid ikke noget problem i forhold til krydstabeller og den såkaldte Chi-Square test.

Jeg har i ovenstående redegjort for afhandlingens analytiske strategi med øje for de forhold, der gør sig gældende i et mixed methods-perspektiv. I de følgende tre kapitler vil jeg udfolde analyserne, hvilke er struktureret tematisk. Det vil sige, at de for afhandlingen, og i særdeleshed forskningsspørgsmålene, så væsentlige dimensioner *deltagelse* i skolens fællesskaber, *læring* og *oplevelse* af inklusion hver vil udgøre et analytisk kapitel, hvor teoretiske diskussioner og kvantitative og kvalitative analyser vil være rammesat af den kritisk realistiske analysestrategi.

Kapitel 6

Deltagelse - det handler om at være der og ikke være der på samme tid

6.1 Indledning

“Så kunsten er jo at være der og ikke være der...samtidigt.” Mette, støttelærer

De følgende tre kapitler konstituerer afhandlingens analytiske del og er som tidligere beskrevet rammesat af de i forskningsspørgsmålene overordnede kernebegreber: *deltagelse*, *læringsudbytte* og *oplevelse* af inklusion. I nærværende kapitel er deltagelsesbegrebet og støtteforanstaltningernes betydning herfor det empiriske og analytiske kardinalpunkt.

Som diskuteret i kapitel 2 er det en grundforståelse i afhandlingen, at inklusion må anskues multidimensionalt på en sådan vis, at der sondres mellem forskellige typer af fællesskaber, der eksisterer samtidigt og sammenflettede i skolen, og ydermere at inklusion kan gradbøjes således, at graden af at være inkluderet i et givent fællesskab kan bevæge sig fra blot at være fysisk til stede i et fællesskab, uden at dette nødvendigvis medfører individets aktive deltagelse, læringsudbytte samt subjektive oplevelse af at høre til fællesskabet eller at opleve sig inkluderet til en art fuld inklusion, hvor der er tale om fysisk inklusion, psykisk inklusion i form af oplevet inklusion og endelig social inklusion i form af aktiv deltagelse.

På baggrund af analyserammen ovenfor (figur 5.1) indledes kapitlet med en diskussion af en række resultater af den overordnede simple serielle kodning sammenholdt med trin tre i analyserammen, der indeholder indledende fortolkning og induktiv etablering af kategorien deltagelse –

denne proces er informeret af de identificerede programteorier i det kritisk realistiske systematiske review i kapitel 4. Det er i denne forbindelse centralt at fremhæve, at udvælgelseskriterierne i forbindelse med analyseniveau II, den simple serielle kodning, er åben og ikke-ekskluderende, jævnfør Mason (2002). I analyseniveau III, der indbefatter en begyndende struktur, hvilket er diskuteret ovenfor, etableres en række overordnede kategorier, på baggrund af tematiske mønstre i data. Det vil sige, at udvælgelseskriterierne i niveau III beror på en fortolkende læsning af data, hvor disse samles under forskellige temaer, der således udgør en begyndende struktur. Denne del af analysen er guidet af de fem identificerede programteorier fra afhandlingens systematiske review.

Dernæst vil jeg foretage en teoretisk genbeskrivelse, jævnfør den analytiske ramme, hvor kategorien deltagelse diskuteres gennem teoretiske perspektiver og således operationaliseres analytisk. Som en central del af dette vil jeg analysere de kvantitative data, hvilket er diskuteret ovenfor i forbindelse med afhandlingens analytiske strategi. Jeg vil foretage beskrivende analyser samt faktoranalyse med henblik på at identificere underliggende dimensioner og således skærpe deltagelsesbegrebet som en del af den teoretiske genbeskrivelse. Ydermere vil jeg foretage krydstabulering for at lokalisere eventuel sammenhæng mellem den afhængige variabel deltagelse og den uafhængige variabel støtteforanstaltning. Analysen, i forhold til inkluderende støtteforanstaltningers betydning for elevens deltagelse, vil herefter have en retroduktiv karakter med henblik på at identificere underliggende generative mekanismer og strukturer.

6.2 Analytiske niveauer II og III - At deltage eller ej – empiriske øjeblikke

Den overordnede simple serielle kodning af de kvalitative data, hvilket vil sige de transskriberede feltnoter samt interviews med lærere, støttepersoner og elever på Allerupskolen og Kystskolen, har som beskrevet ovenfor til formål at skabe et begyndende overblik over data. Som det fremgår af bilag 10 er deltagelseskategorien overordentligt bredt repræsenteret i forbindelse med de simple serielle kodninger af de kvalitative

data. Mere specifikt forekommer deltagelseskategorien 215 gange i relation til feltnoterne fra klasseobservationerne og interviews med lærere, støttepersoner og elever. Jeg har i forbindelse med denne indledende simple serielle kodning identificeret data, der gennem elevens adfærd eller kommunikation med andre, lærerens adfærd og kommunikation med eleven og støttepersonens adfærd og kommunikation indikerer implikationer for elevens, det vil i dette tilfælde sige Signe og Abdis, deltagelse i de forskellige fællesskaber, der sammen konstituerer skolen som kontekst.

Det begyndende overblik, som de simple serielle kodninger afstedkommer, fragmenterer deltagelsesbegrebet i flere overlappende empiriske udtryk. Hermed mener jeg, at det er muligt at identificere, hvorledes deltagelse tager forskellige udtryk i forskellige fællesskaber, og ligeledes er det muligt at identificere en række forhold, der tilsyneladende har signifikante implikationer for elevens deltagelse.

Elevens særlige forudsætninger og behov

Først og fremmest synes det tydeligt i forbindelse med de kodede data, at Signe og Abdis særlige forudsætninger og behov udgør en central betydning for deres deltagelse i undervisningen, men ligeledes i forhold til en række andre fællesskabstyper i skolen, der ikke er formelt voksenorganiseret. Signe, der som tidligere beskrevet er blind, beskriver adskillige gange i interviewet, at hun ofte bliver forstyrret og distraheret i forbindelse med opgaveløsning. Signe giver udtryk for, at hun, qua den manglende synssans, er særdeles auditivt opmærksom, hvilket er en force for hende, men ligeledes kan være en årsag til, at hun let bliver forstyrret:

"Hvis vi sidder og laver en opgave og dem, der sidder ved siden af, bare sidder og snakker, så bliver jeg let distraheret af lyden.... Selvfølgelig lægger man mærke til, at der er nogen omkring en, men det er mere i... for eksempel når vi har noget, hvor jeg virkelig skal koncentrere mig...for eksempel når vi har matematik."

Signe fortæller flere gange, at hendes synsvanskeligheder i flere kontekster har en hæmmende effekt på hendes deltagelse, hvilket blandt andet

fremgår af ovenstående, hvor Signe påpeger, at generel uro og støj i klassen påvirker hende i højere grad qua den øgede auditive sensibilitet. Signe giver også udtryk for, at de særlige forudsætninger, som synsedsættelsen udgør, ikke alene påvirker deltagelsen i forhold til det rent faglige og undervisningsmæssige, men ligeså i forhold til Signes deltagelse i klassens generelle sociale liv:

"Man kan sige, det der måske er svært for mig, det er... helt at følge med i det sociale...også fordi...at man kan sige...det er svært i den her alder at følge med i, hvor er de andre lige henne...og være med i de ting, de andre laver i fritiden."

Der er således noget, der indikerer, at det er meningsfuldt at diskutere deltagelsesbegrebet på baggrund af forestillingen om multiple fællesskaber, hvor Signe giver udtryk for, at de særlige behov og forudsætninger hun har, rummer implikationer for deltagelse i relation til deltagelse i den lærerstyrede undervisning og ligeså i forhold til de selvorganiserede fællesskaber, der eksisterer i forhold til klassens sociale liv.

Abdi, som har diagnosen ADHD og har vanskeligheder i forhold til opmærksomhed, koncentration og impuls kontrol, fortæller om lignende oplevelser, hvor hans særlige forudsætninger og behov har implikationer i forhold til hans deltagelse i undervisningen:

Abdi: "Jeg synes, det er svært at koncentrere sig."

I: "Hvad har du mest brug for Diana til, tænker du?"

Abdi: "Hjælpe...til at koncentrere mig og matematik og sådan noget."

Ovenstående er således eksempler på Signe og Abdis egne oplevelser og forståelser af, hvorledes deres forudsætninger og behov kan sætte rammerne for deres deltagelse i undervisningssammenhænge og andre fællesskabstyper. Kategorien deltagelse i den simple serielle kodning rummer en række eksempler på, hvorledes Signe og Abdi handler i forhold til disse implikationer for deres deltagelse, særligt i undervisningssammenhænge:

Signe: "Hvis jeg skal have en eller anden forklaring, og der er noget larm...ikke også? Tit når vi har matematik om tirsdagen, det er de sidste to timer...og der er man jo helt fuldstændig færdig...der har vi både...jeg er over ved fysioterapeuten. Hun kommer og laver nogle ting med mig, og så har vi fysik"

I: "Så det er en hård dag?"

Signe: "Ja, og vi har tysk og engelsk. Så har vi matematik der til sidst, og der kan man sige, der er mange gange...hvis der er et eller andet, jeg ikke lige kan være med til, så går mig og Mette simpelthen ud."

Når Signe oplever, at hun bliver forstyrret af larm i klassen, vælger hun således, sammen med sin støtteperson, at gå ud af klassen og arbejde i mere rolige omgivelser. Der er tale om et aktivt og reflekteret valg fra Signes side, der tilsyneladende hænger nøje sammen med Signes alder og evne til selvrefleksion og behovsvurdering. Der kan her drages paralleller til en række af de programteorier, der blev identificeret og diskuteret i kapitel 2 vedrørende afhandlingens kritisk realistiske systematiske review. Signe og Mette vælger flere gange at gå til andre lokaler for at arbejde og for at undgå uro og forstyrrelser i klassen. Vi kan både fremdrage programteorien vedrørende uddannet støttepersonale, idet det fordrer særlig viden og kompetencer i forhold til kontinuerlige vurderinger af elevens behov og deltagelsesmuligheder. Endvidere kan programteorien vedrørende time on task fremhæves i denne forbindelse og derved udvide deltagelsesbegrebet. Når Signe eller Mette vælger at gå udenfor klassen, er det blandt andet med det formål for øje at skabe befordrende læringsbetingelser for Signe, hvilket indebærer mere time on task.

Det synes umiddelbart at forholde sig anderledes i forhold til Abdi, der som tidligere nævnt, er noget yngre end Signe. Som nævnt i ovenstående er Abdi klar over, at han har en række vanskeligheder, der blandt andet rummer implikationer for hans deltagelse i klassens undervisning. Abdi påpeger selv i interviewet, at Diana hjælper ham med at sætte fokus på koncentrationen i forhold til opgaveløsning og opmærksomhed i undervisningen, og ligeledes fremdrager Abdi, at han til tider har brug for luft – eller et skift i kontekst – hvilket, Diana hjælper ham med:

I: "Nogle gange har jeg lagt mærke til i klassen, at dig og Diana, I lige går udenfor klassen."

Abdi: "Ja."

I: "...måske for at lave en opgave eller..."

Abdi: "Nej, det er når jeg skal have lidt luft...gå ud på torvet og få lidt luft."

I: "Er det rart, at du kan gøre det?"

Abdi: "Ja".

Abdi bruger den foreliggende mulighed, der eksisterer i anvendelsen af støtteforanstaltninger, til at gå udenfor klassen, når han oplever at have brug for ro eller behøver et skifte i aktivitet eller fysisk og relationel kontekst. Den simple serielle kodning af data i forhold til kategorien deltagelse peger imidlertid også på, at Abdi på ganske spontan og impulsiv vis vælger at forlade klassen for at få en pause uden støttelærerens involvering:

Klassen laver matematikopgaver og skal tegne forskellige geometriske figurer. Abdi siger flere gange, at han ikke kan finde ud af det og sidder ved sit bord med hovedet i hænderne. Diana kommer hen til Abdi og forklarer opgaven, hvorefter hun går hen til en anden elev i klassen, der har brug for hjælp. Abdi går stadig ikke i gang med opgaven og virker meget urolig. Han laver en del høje lyde, og eleverne omkring ham bliver forstyrret. Abdi begynder at rykke sin sidekammerat i øret og bliver ved på trods af, at kammeraten flere gange beder ham lade være. Maria går ned til Abdi og hjælper ham i gang med opgaven. Der går ikke lang tid, før Abdi mister koncentrationen og opmærksomheden på opgaven. Han begynder at larme og forstyrre de andre, Diana tysser på ham. Pludselig går Abdi ud på gangen og lukker døren efter sig. Han råber lidt derude, og Diana går ud og henter ham igen. Efter lidt tid ved sin plads, hvor Abdi ikke arbejder med matematikopgaven, går han hen til vinduet bagerst i klassen. Han åbner vinduet og hopper pludselig ud af det. Det går lidt tid, og Abdi kommer gående stille og roligt ind af døren.

Således er der data i forbindelse med de simple serielle kodninger, der peger på, at Abdi anvender strategier, hvor han ekskluderer sig selv fra undervisningen, hvilket selvsagt påvirker hans deltagelse, således at den-

ne ændrer karakter. Sammenholder vi imidlertid ovenstående med Abdis udtalelse vedrørende ”at få lidt luft” foreligger muligheden, at Abdi vælger at forlade undervisningen for at få en pause, og således kan det antages, at Abdi ændrer sin deltagelse for i højere grad at kunne deltage efter de præmisser, der gør sig gældende i undervisningen. Der er adskillige eksempler på, at enten Abdi selv eller Diana foretager valg, der har til hensigt at give Abdi en pause og derved ændre hans umiddelbare deltagesbetingelser:

Diana tager Abdi og tre andre drenge med uden for klassen, da hun tilsyneladende vurderer, at Abdi har brug for at komme lidt væk fra klassen og arbejde i en mindre gruppe. Jeg bliver siddende i klassen og vurderer, om jeg skal gå uden for til den lille drengegruppe. Jeg er lige ved at gå udenfor, da døren springer op og Diana kommer ind i klassen med Jakob. Jakob og Abdi kan ikke arbejde sammen, fortæller Diana, da hun går forbi mig. Abdi kommer løbende efter Jakob, og Diana og tager noget ud af Jakobs hånd. Diana skiller de to drenge af. Diana foreslår Abdi og en af de andre kammerater, at de skal løbe en tur rundt om skolen. Drengene løber afsted.

I forbindelse med data fra interview med Diana, der er støttelærer for Abdi, og med matematiklæreren Maria er der en række forekomster i relation til kategorien deltagelse, hvor det er tydeligt, at Abdis deltagelse i høj grad er påvirket af hans aktuelle sindstilstand, og af hvorledes han overhovedet har det den givne dag. Såvel Diana som Maria giver ligeledes udtryk for, at en central komponent i deres pædagogiske tilgang til Abdi omhandler at flytte fokus fra det, som han finder vanskeligt:

Maria: Ja, mange gange sidder Abdi jo oppe ved mig...ved bordet der. Så kan han blive meget frustreret, og så er min opgave at berolige ham og fortælle ham; ”det er faktisk ok, at du bliver frustreret nu, det kan jeg godt se på dig”. Så jeg anerkender ham og viser, at jeg lytter, og at jeg er der. Så skal jeg lige distrahere ham...”nå, men hvad lavede du for resten...?”. Så flytter jeg fokus og gør det muligt for ham at komme tilbage til det, der skulle kigges på. Han har brug for, at man kan tage et stille og roligt øjeblik sammen med ham og egentlig skabe en boble, hvor...”her kan

vi lige snakke sammen stille og roligt". Det er en udfordring i klassen her, da der er flere elever, der skal nurses på flere niveauer.

Det synes tydeligt flere steder i de simple serielle kodede data, at Abdis vanskeligheder med opmærksomhed og impuls kontrol imødekommes ved netop at forsøge at aflede ham og derved henlede hans opmærksomhed på noget andet. Diana, Abdis støttelærer, påpeger imidlertid, at det ikke altid er muligt at forberede Abdi på mulige ændringer i dagens begivenheder eller henlede hans opmærksomhed på eksempelvis et forestående skift i aktivitet:

Diana: Jeg kan støtte ham ved at orientere ham i passende tid...men det er ikke altid nemt, for man kan heller ikke give en masse orientering på én gang, for så bliver han forvirret og spørger igen og igen; "hvornår skal vi det, og hvornår skal vi det" og går dermed glip af undervisningens indhold...det er altid en balance.

I forlængelse af de data, der kan henføres til elevernes særlige forudsætninger og behov og sammenhængen med elevens deltagelse, er der fund i forbindelse med den simple serielle kodning, der indikerer, at anvendelsen af hjælpemidler og støttelærerens viden om disse samt forberedelse i forhold til hjælpemidler har en signifikant betydning for elevens deltagelse.

Hjælpemidler

Den indledende simple serielle kodning af data peger på, at elevens deltagelse i høj grad hænger sammen med anvendelsen af tekniske hjælpemidler og støttelærerens forståelse af og anvendelse af disse. Dette gør sig særligt gældende i forhold til Signe, der qua den betydelige synsnedsettelse er afhængig af en række hjælpemidler. Der foreligger en lang række eksempler i data på tilfælde, hvor mangler i hjælpemidler eller elevens, lærerens eller støttelærerens forståelse af disse rummer implikationer for elevens deltagelsesmuligheder.

Såvel data fra interview med Signe, Kirsten og Mette som feltnoter fra observationer indikerer, at der ofte er mangler i forhold til Signes Pron-

to⁷ samt problemer med computeren. Dette kan omhandle tekniske vanskeligheder, men oftest er der tale om forhold, hvor læreren eller støttelæreren ikke har fået lagt opgaveark eller tekster ind på Signes hjælpemidler:

I en geografitime er der en ændring i planen. Klassen skal arbejde med noget andet, end det de, og støttelæreren Kirsten, forventer. Klassen skulle have anvendt skolens computere til en opgave, men computerne er ikke tilgængelige alligevel. Geografilæreren uddeler opgaveark til klassen, men arket er ikke på Signes computer, hvilket Kirsten og Signe sidder og taler om. Signe og Kirsten sidder og taler om opgaven, mens geografilæreren kalder på klassens opmærksomhed og trækker et kort over Europa ned foran tavlen. Kirsten hvisker noget til Signe, der lægger hovedet ned på bordet.

Observationen eksemplificerer, når hjælpemidler bliver en hæmmende faktor i forhold til elevens aktive deltagelse i undervisningen. I ovenstående tilfælde er der ikke tale om tekniske genvordigheder, men derimod manglende planlægning eller kommunikation mellem lærer og støttelærer. Der kan i denne sammenhæng drages en tydelig parallel til programteorien fra det kritisk realistiske systematiske review angående kollaborativ undervisning, hvor essensen blandt andet er et tæt samarbejde og tydelig kommunikation i forhold til ansvarsfordelingen mellem lærer og støttelærer, hvilket ikke synes tilfældet i ovenstående. Nedenstående er et andet eksempel fra de kvalitative data, hvor manglende samarbejde og kommunikation får betydelige implikationer for Signes deltagelse i undervisningen:

8.y har dansk og skal se en film om Henry Heerup. Signe griner flere steder i filmen, og Mette fortæller sagte Signe, hvad der sker, når ikke der er lyd på. Efter filmen rulles gardinerne op igen, og lyset falder ind i klassen. Kirsten har en lille bog omhandler Heerup med, og eleverne skiftes til at læse højt fra bogen. Teksten ligger ikke på Signes computer, så hun bliver sprunget over. Efterfølgende skal eleverne arbejde med en række opgaver vedrørende filmen og bogen om Heerup. Kirsten siger til Signe, at opgavearket desværre ikke er lagt ind på computeren. Eleverne arbejder i

⁷ Punktskriftscomputer

små grupper, og snakken går lystigt om filmen, bogen og opgaven. Signe deltager ikke. Mette læser stille op af bogen for Signe.

Ovenstående er således et eksempel på, hvilke konsekvenser for Signes deltagelse i undervisningen det manglende samarbejde og den manglende forberedelse og kommunikation mellem dansklæreren og støttelæreren rummer. Det er centralt at fremhæve, at når jeg i denne sammenhæng betoner det manglende samarbejde og den manglende kommunikation, er der tale om ovenstående specifikke undervisningssituation og ikke et generelt billede. Det synes tydeligt, at det manglende arbejdsark på Signes computer udgør en substantiel betydning for Signes deltagelsesmuligheder, hvilket hun ligeledes selv giver udtryk for:

Signe: Ja, og der kan man også sige...også sådan noget som...bare men hensyn til når vi sidder i det daglige arbejde, og tingene ikke bliver langt ind på Pronto-en...tingene måske ikke lige bliver skannede ind til tiden.

I: Ja, det har jeg nemlig set flere gange...jeg tror bl.a. der var en geografitime, hvor der var et ark, der ikke var kommet ind på computeren. Der var også en gang, hvor I havde vikar, hvor der var et ark...hvad betyder det for dig, det der med at det ikke er inde?

Signe: Det betyder...det er et stort problem for mig. For det første så kan jeg selvfølgelig ikke helt være med i tingene og sidder og måske sådan lidt "hvad skal jeg så?". Og også bare de andres syn på mig...kan jeg høre at det bliver lidt...måske...det der...at jeg laver ingenting. Jeg...de andre skal sidde og lave mine opgaver også.

I: Er det noget du fornemmer eller?

Signe: Ja, vi havde jo...her for et par måneder siden...der havde vi jo møde med alle pigerne, fordi der simpelthen har været så meget med det her sociale, at jeg ikke havde været involveret i det ordentligt, og jeg følte måske ikke, at de fik mig nok med...og omvendt ikke også...de følte, at jeg ikke deltog.

Signe giver udtryk for, at det har en betragtelig betydning for hendes deltagelse, når undervisningsmateriale og opgaver ikke er lagt ind på hendes Pronto eller personlige computer. Hun påpeger, at hun bliver hægtet af i forhold til undervisningen, hvilket er en betydningsfuld kon-

sekvens, men ligeledes finder Signe, at dette influerer på klassekammeraternes opfattelse af hende. Hun fortæller, at hun er bange for, at de andre i klassen forledes til at tro, at hun ikke laver noget, og at de andre oplever, hun ikke deltager aktivt i undervisningen og gruppearbejde.

Signe: Ja, vi havde jo...ber for et par måneder siden...der havde vi jo møde med alle pigerne, fordi der simpelthen har været så meget med det her sociale, at jeg ikke havde været involveret i det ordentligt, og jeg følte måske ikke, at de fik mig nok med...og omvendt ikke også...de følte, at jeg ikke deltog.

I: Ja.

Signe: Og der kan man sige, der snakkede vi netop om det her med grupper, hvor jeg siger "Jamen, det er jo ikke...hvor de andre siger, "du får altid bare lov til at slippe, af Kirsten".

I: Ja.

Signe: Hvor at det jo er en fuldstændig misforståelse, fordi...det der simpelthen er problemet er, at Kirsten får måske ikke langt tingene ind til tiden...

I: Netop...

Signe: Altså nu for eksempel, vi havde stoveord, dem har jeg ikke fået lavet for de sidste...næsten tre måneder.

I: Fordi de ikke kommer ind?

Signe: Ja.

I: Så, der kan man faktisk sige, at det – at de ikke kommer ind på din maskine – det betyder rigtig meget...

Signe: Det betyder rigtig meget.

I: Både fagligt og socialt?

Signe: For mange ting...også fordi de andre så skal sidde og skrive ned for mig også.

I: Ja.

Signe: Og have mine opgaver også...jeg måske lidt forventer, at så må de fortælle...også fordi på en eller anden måde, så bliver ansvaret lagt over på de andre...

I: Ja.

Signe: Så er det deres ansvar at finde ud af...hvad skal jeg så have, og det kan man sige, det er simpelthen...vi har fået støtte i samfundsfag næste år, og det er fordi der er så mange artikler i samfundsfag fra dagen inden eller den dag...og så kan...så er der jo ikke nogen chance for...når der ikke er nogen støtte på, så kan jeg da slet ikke...

Manglerne i forhold til Signes hjælpemidler, i denne sammenhæng primært punktskriftscomputeren, rummer således en tydelig betydning for Signes deltagelse i undervisningen i relation til såvel læring som Signes oplevelse af ”at være med”. Dog rummer det ligeledes en ikke uanseelig betydning for Signes oplevelse af klassekammeraternes opfattelse af hende. Signe giver i ovenstående interview udtryk for, at hun er bekymret for, at de andre i klassen oplever Signe som doven og uinteresseret, og hun finder det centralt, at det er nødvendigt for klassekammeraterne at vide, at det snarere skyldes, at hun ikke har sammen adgang til diverse tekster og arbejdsark, hvilket betyder noget for hendes deltagelsesmuligheder. Signe udtrykker således, at der foreligger en sammenhæng mellem de tekniske mangler og klassekammeraternes opfattelse af hende. Denne sammenhæng bekræftes til dels af klasselæreren Kirsten og Signes støtte-lærer Mette i relation til Signes deltagelse i gruppearbejde:

I: Hvad gør I i forbindelse med gruppearbejde? Signe sagde selv, at det sociale er svært, men især at gruppearbejde er svært, fordi hun oplever, at de andre synes, hun ikke laver noget, eller kommer lidt for let igennem tingene. Hvad gør I for at hjælpe i de her gruppesammenhænge?

Kirsten: Der har det virkelig også været svært, hvor...alt det her projektarbejde. Der kan de andre lynhurtigt finde noget, og hun fik også fundet noget og lagt det ind og hørte det på computeren. Der skulle en ny Java version til, for hun kunne høre det ordentligt.

I: Ja.

Kirsten: Så der er hun båret lidt af på det tekniske også, og det er til stor irritation for de andre, og selvfølgelig er det det. Plus, hendes kropssprog...det er en hæmning for de andre, hvis hun sidder med hovedet nede i bordet...og håret det falder ind over, og hun sidder med sine høreboffer. De andre...de kan hverken se eller høre, hvad det er, hun har gang i.

I: Nej.

Kirsten: Og hvis de...så bliver de jo de der kontrollerende og ”hvad laver du nu? Og du skal også...”, så begynder de at blive stressede...så virker det som om, at hun er en klods om benet på dem, og det vil de ikke have, at hun er, men samtidigt så ved de heller ikke, hvad hun egentlig kan give os. Så den er svær.

Kirsten og Mette bekræfter i ovenstående Signes oplevelse af at være hægtet af i forhold til blandt andet gruppearbejde qua mangler i relation til hjælpemidler, det vil sige, hvor der ikke har været tilstrækkelig forbedelse i forhold til at lægge relevante tekster og opgaver ind. Ydermere fremhæver Kirsten og Mette de sociale implikationer, dette ligeledes rummer, hvilke Signe selv oplever. Disse sociale implikationer fører i visse tilfælde til en art selveksklusion, hvor det øjensynligt er lettere at ikke-deltage end at deltage.

Klassekammeraters oplevelse, marginalisering og afhængighed

Som beskrevet ovenfor, i forbindelse med resultaterne af den simple serielle kodning af de kvalitative data, får den mangelfulde udnyttelse af støtten og hjælpemidler konsekvenser for klassekammeraternes opfattelse af Signes deltagelse i undervisningen. Signe påpeger selv, at dette rummer betydelige konsekvenser for de andres oplevelse af hende og for Signes sociale deltagelse i flere af de fællesskaber, der eksisterer i klassen. I de kvalitative data er der flere eksempler på Signes selveksklusion i såvel de formelle voksenorganiserede fællesskaber som i de selvorganiserede ditto:

8.y arbejder to og to og taler om frihed, ansvar og religion. Signe og Johanne har en god samtale om emnet og bidrager begge i høj grad. Pigerne bliver færdige med opgaven, og der er en smule opbrud i klassen. Johanne går hen til en lille gruppe af klassens andre piger og sludrer. Signe tager straks sine børetelefoner på og sænker hovedet, så håret falder ned foran ansigtet. Efter lidt tid går Signe alligevel ned til pigegruppen og sætter sig ved bordet. En af pigerne fortæller en historie, og de andre griner. Signe sidder med hovedet sænket og deltager ikke rigtig i samtalen. Pludselig spørger hun ind til historien, hvortil klassekammeraten replikerer "Hvad er det, du ikke forstår? De andre hører også efter og forstår". Nogle af pigerne griner lidt, Signe griner også, men efter lidt tid trækker hun sig og sidder med hovedet sænket igen.

Data fra såvel observationer som interview med Signe, Kirsten og Mette peger på en række sociale problemstillinger, der blandt andet afstedkommer, at Signe trækker sig fra forskellige sociale situationer i en række

fællesskabstyper. En delkomponent i dette synes med al tydelighed at være knyttet til støtten og en række af de mangler, jeg har diskuteret i ovenstående, men derudover fremhæver Signe, at hun føler sig anderledes og synes, hun har forsøgt at skabe kontakt til klassekammeraterne:

I: Synes du frikvartererne nu...at det er svært? Nu ser jeg, at du tager dine børetelefoner på og lytter lidt til musik eller en bog – hvorfor gør du det?

Signe: Jamen, det tror jeg, det er fordi...øhm...og det har der også været rigtig meget snak om...det indbyder selvfølgelig ikke til nogen kommunikation, men jeg synes også...jeg har ligesom prøvet at være indbydende og snakke, hvor jeg ikke rigtig har følt, at det er noget de andre har lyst til, og der kan man sige, så bliver det sådan noget med, så har de fået af vide, "at de lige skal snakke lidt mere med Signe", og det fungerer ikke.

I: Nej.

Signe: Det gør det simpelthen ikke, at det bliver sådan noget trunget noget.

I: Det skal komme af egen vilje og lyst, ikke?

Signe: Ja.

I: Hvad tænker du...hvis nu du lod være med at tage dine børetelefoner på, og du gik hen til et af bordene, hvor pigerne sidder, hvad tror du?

Signe: Ja, men det har jeg jo egentlig prøvet i starten, hvor jeg ikke sad med dem på, og sad ligesom og ventede på...kom folk over til mig eller hvad? Hvor jeg så gik over til dem en dag...jeg sad selvfølgelig derovre, og vi fik også snakket, men jeg tror også, det er fordi, vi er så langt fra hinanden i alt muligt. Jeg er måske...på nogen måder...meget mere udviklet end...altså...jeg tænker meget mere dybt over tingene, og fungerer egentlig bedre med voksne måske...på nogen måder, ikke også?

I: Ja.

Signe: Fordi jeg måske ikke får helt den der...i de her år går det måske meget med at snakke om "så var hende og hende også sådan og...", og det kan jeg ikke rigtig lige identificere mig med vel?

I: Nej, så det er andre ting, du fokuserer på og snakker om...men hvad nu, hvis nu Kirsten og Mette...og den hjælp, de giver...har I snakket om, at der er noget, de kan hjælpe med i frikvarteret, altså i forhold til bl.a. det sociale?

Signe: Vi har snakket rigtig meget omkring det sociale, og hvordan jeg skulle gøre...men jeg tror bare, vi er kommet til et sted nu, hvor...Kirsten mener også, jeg melder mig ud.

Signe fortæller, at hun finder, at hun har været ihærdig i forhold til at etablere kontakt til de andre piger i klassen, men at hun har givet op og blandt andet anvender høretelefonerne til at ekskludere sig selv fra fællesskabet – særligt i forbindelse med frikvartererne. Som tidligere beskrevet fremhæver Signe, at problemerne med støtten og hjælpemidlerne bidrager til klassekammeraternes negative opfattelse af Signe, men ligeledes fremdrager Signe, at hun føler sig anderledes på en sådan måde, at hun er optaget af andre ting og ikke kan følge med i de aspekter ved teenagelivet, som de andre piger i klassen er optagede af. Signes dansklærer, Kirsten, og støttelærer, Mette, er bevidste om, at Signe føler sig anderledes i forhold til klassens andre elever. Ligeledes nævner de, at de finder det vanskeligt at støtte Signe i forhold til det sociale i det selvorganiserede fællesskab et frikvarter udgør:

I: Ja. Har I haft perioder, hvor I har støttet hende i frikvarteret?

Kirsten: Der er nogle gange, hvor man ikke får pakket sine ting sammen...og der, hvis hun lige griber til de her hørebøffer og lægger hovedet ned på bordet, så siger jeg : "hov, hov nu er det tid til at være social...af med hørebøfferne". Ja siger hun så, men der skal hun lige mindes om det...også at gøre noget selv.

I: Ja.

Kirsten: Men der er svært at være støtte der. Vi har holdt utallige møder. Vi har lige holdt et med psykologen og mor og...

Det kan diskuteres, om Signes sociale deltagelse i forbindelse med frikvartererne ville kunne øges eller kvalificeres, såfremt støtteforanstaltninger kunne tænkes ind i denne sammenhæng. Der forefindes eksempler i den simple serielle kodede data, der tyder på, at anvendelse af støtte i frikvartererne ikke nødvendigvis ville føre til en øget deltagelse i klassens selvorganiserede fællesskaber. Disse data peger på, at der fore-

ligger en risiko for en konsolidering af Signes marginaliserede position, idet Signe muligvis ville foretrække kontakten med støttelæreren:

I: Så I tænker meget på ikke at sidde hele tiden ved siden af Signe...

Kirsten: Ja ja.

Mette: Ja, det gør vi...det har vi også fået af vide, at det skal vi ikke.

I: Nej. Der er det interessante jo, og det kommer nok ikke som en overraskelse for jer, at når jeg spørger Signe, hvad der gavner hende bedst, om der er en voksen, der sidder ved hende, eller en voksen der bevæger sig væk ind imellem. Der er hun helt klar på, at hun får mest ud af det, hvis der sidder en ved hende hele tiden. Det undrer jer nok ikke.

Kirsten: Ja, det elsker hun, og hvis man kan sidde og småsnakke lidt så...det er jo vidunderligt. Så kan man sige, der er mange andre...ordblinde eller hvad har vi ellers her, de kunne have ligeså gavn af, at der sidder en klods op af.

I: Ja.

Kirsten: Det er jo ikke den form for hjælp, hun skal have, men hun elsker det...

Mette: Det er jo bedre, at hun kommer til at sidde og snakke med nogle af de andre, ikke?

Signes klasselærer, Kirsten, antyder i ovenstående, at Signe ikke har brug for den form for støtte, hvor støttelæreren sidder ved siden af Signe hele tiden og antyder endvidere, at Signe nyder at have en voksen at sidde og snakke med. Dette bekræftes i interviewet med Signe, der fortæller, jævnfør ovenstående, at hun fungerer bedst med voksne, og således kan der drages en anskuelig parallel til den identificerede programteori vedrørende marginalisering og afhængighed i afhandlingens kritisk realistiske systematiske review. Programteorien viste, at et tæt en-til-en forhold mellem elev og støtteperson, hvor der ikke tænkes i bredere relationer, kan virke marginaliserende i forhold til elevens deltagelse i skolens fællesskaber. Endvidere peger data i det systematiske review på en korrelation mellem programteorien vedrørende marginalisering og afhængighed og programteorien uddannede støttepersoner.

Jeg har tidligere fremhævet en observation i relation til Abdi, hvor den-nes støttelærer, Diana, gik rundt og hjalp andre elever i klassen, og hvor Abdis matematiklærer Maria går ned og hjælper Abdi, der er gået i stå med en opgave. Data, i forbindelse med den simple serielle kodning, antyder, at denne vekslen mellem lærer og støttelærer, i forhold til støtte til Abdi, kan have betydning for, hvorvidt støtteforanstaltninger afstedkommer marginalisering eller egentlig afhængighed jævnfør programteorien fra det systematiske review i kapitel 2. Abdis matematiklærer giver udtryk for signifikansen af at tage denne dynamiske position i forhold til støttefunktionen:

I: Jeg tænkt lidt på, og har set det i klassen, at der er stor forskel på, når Diana sidder lige op af Abdi, og når hun trækker sig lidt tilbage. Tænker du, om der er forskel på dette?

Maria: Der er en forskel. Abdi har en anden...bliver mere harmonisk i det, når Diana sidder helt tæt på ham. Når hun trækker sig så...bliver der pludselig nogle andre muligheder for ham, han kan agere under. At sidde tæt på ham er meget mere guidende.

I: Ja, så der får han et stillads, han måske har brug for?

Maria: Ja.

I: Der er nogle, der mener, at det at støttepersonen sidder tæt på hele tiden, kan hæmme elevens deltagelse, hvad tænker du om det?

Maria: Jeg tænker, det er rigtig fint at kunne veksle mellem det ene og det andet for at kunne skabe en sikkerhed i, at man kan begge dele, og den erfaring kan være positiv, og det skal vi huske. Jeg tænker at veksle er rigtig godt...også det når Diana og jeg, vi veksler imellem Abdi...så går hun lidt fra ham, og så går jeg ned som fagperson, og så kommer hun tilbage, så det ikke altid er den samme information, han får.

I: Ja, og vel så han ikke får skabt en slags personafhængighed.

Maria: Ja, og får skabt relationen til fagpersonen, for det kan jo ske, at støtten ikke er der en dag, og så duer det ikke, at min relation til Abdi ikke er i orden.

Maria fremhæver, at det har en betydning for Abdis muligheder – i denne sammenhæng deltagelsesmuligheder – når Diana sidder tæt ved Abdi

henholdsvis trækker sig lidt væk. Det vil sige, at støttepersonens nærhed (proximity) rummer en betydning for elevens mulighedsbetingelser. Ydermere påpeges potentialet i en vekselvirkning i støtten i forhold til faglæreren og støttelæreren, hvilket omhandler graden og kvaliteten af samarbejde mellem lærer og støttelærer.

Samarbejde mellem lærer og støttelærer

Endelig antyder de indledende resultater fra den simple serielle kodning i forhold til deltagelsesbegrebet, at samarbejdet mellem lærer og støttelærer rummer afgørende betydning for elevens deltagelse. Jeg har i ovenstående diskuteret dette i forbindelse med forberedelse i forhold til Signes computer, og data har indikeret at samarbejdet og kommunikationen mellem lærer og støttelærer er afgørende. I afhandlingens kritisk realistiske systematiske review identificerede jeg programteorien kollaborative undervisningsformer, der er kendetegnet ved tæt samarbejde mellem støtteperson(er) og lærere bl.a. gennem fælles planlægning og tæt og konstruktiv kommunikation. Et kardinalpunkt i relation til denne kollaborative komponent er samarbejdet vedrørende undervisningens planlægning, gennemførsel og evaluering. Der er data, der peger på, at såvel elever som lærere og støttelærere har en klar oplevelse af, at dette samarbejde ikke eksisterer i fyldestgørende udstrækning, samt at dette medfører visse implikationer for eleverne.

Jeg har i forbindelse med eksemplet fra Signes geografitime samt dansk-lektionen omhandlende Henry Heerup ovenfor vist, at mangel på samarbejde, fælles forberedelse og tydelig kommunikation mellem lærer og støttelærer rummer negative konsekvenser for Signes deltagelse. Signes lærer og støttelærer giver udtryk for, at samarbejdet er ramt af skolens realistiske hverdag, der ikke rummer adækvat tid og mulighed til et dækkende samarbejde:

I: Hvis vi kigger på samarbejdet mellem lærer og støtte...hvad er vigtigt i det samarbejde for at støtten til Signe bliver så god som mulig?

Kirsten: Altså...det optimale ville selvfølgelig være, hvis man lige præcist vidste, hvad man skulle i gang med og have det parat. Det ville det.

I: Ja.

Kirsten: Men i denne her hektiske hverdag, så bliver det sjældent til.

Mette: Og nu ved jeg ikke, hvor mange dansktimer, I har, men jeg er jo med i to af dem, så jeg kommer jo også ind, hvor de har været i gang med noget...det kan også, for mig, være noget stressende. Hvad har I lige lavet og..?

I: Har I tid til at planlægge noget sammen eller evaluere noget sammen?

Mette: Vi har faktisk denne her time, og vi har også ønsket at få...bedt om at timerne bliver lagt...hvor Kirsten og jeg kan sidde.

Kirsten: Men det er mere gået på og...søge på nogle ting og...det er ikke sådan "nu ved jeg, vi er lige præcist der torsdag." Det er det ikke blevet til.

I: Er det korrekt, at sige, at de fleste timer...at I går ind som støtte uden den store viden om, hvad er det helt præcist, vi skal i klassen?

Kirsten: Ja.

Ovenstående uddrag af den kodede data indikerer, at Kirsten og Mette er bevidste om betydningen af samarbejde vedrørende undervisningens planlægning, gennemførelse og evaluering i relation til støtteforanstaltningerne til Signe. Det fremgår imidlertid, at Mette og Kirsten oplever en mangel på tid til dette samarbejde, og når de mødes anvendes tiden i højere grad til en række praktiske forhold snarere end grundlæggende samarbejde vedrørende støtten og undervisningen i klassen.

Abdis matematiklærer, Maria, giver udtryk for samme oplevelse af samarbejdet mellem lærer og støttelærer og understreger blandt andet, at den særlige viden vedrørende Abdis forudsætninger og behov, som Diana besidder er central:

I: I forhold til samarbejdet mellem Diana og dig; hvad tænker du er særligt vigtigt mellem lærer og støtteperson?

Maria: Det, der er rigtig vigtigt, er videndelingen. Den erfaring og den viden, hun har omkring Abdi, og den viden som jeg ligger inde med...at der bliver tid til at kunne snakke sammen, tænker jeg.

I: Ja, har I den tid?

Maria: Nej, vi har ikke tiden til den, fordi vi er spredt fysisk også forskellige steder, og Diana kan også være ude af huset, fordi hun har nogle andre opgaver. Så der er ikke den mulighed, men så kan man jo korrespondere over mail.

I: Så I har ikke som sådan tid, hvor I mødes og planlægger fælles eller evaluerer?

Maria: Nej, også fordi Diana er ikke med i vores årgangsteam.

I: Så hun er ikke en del af de møder, der er i teamet.

Maria: Nej, det er hun ikke.

I: Vil der være fordele i, at hun var det?

M: Absolut, fordi Diana har jo ikke kun Abdi, hun vil også have øje for nogle andre elever, hvor vi også kunne have brug for...så det vil kun kunne have været endnu bedre det her.

Det synes tydeligt, at Maria oplever en række strukturelle hindringer i forhold til at kunne arbejde kollaborativt omkring støtteopgaven til Abdi samt i forhold til klassen som helhed. Diana, Abdis støttelærer, giver ligeledes udtryk for en række organisatoriske faktorer, der ikke virker befordrende for den kollaborative undervisning, hun finder afgørende:

I: Hvad betyder graden af samarbejde og kommunikation mellem lærer og støttelærer for Abdis deltagelse i undervisningen?

Diana: Det betyder virkelig alt, og der er bare ikke nok tid sat af til denne kommunikation i arbejdstiden.

I: Hvad er vigtigt i samarbejdet mellem lærer og støttelærer?

Diana: Enighed om timens forløb, og om hvordan eleverne skal støttes og tackles i forbindelse med uenigheder.

I: Ok, Hvad kan være vanskeligt ved at være to voksne i klassen?

Diana: Forståelse af hvem, der klarer hvad. Altså...hvornår er det den ene som er klasseleder og hvornår træder støtten ind.

Diana fortæller på samme vis som Maria, at hun ikke oplever, at der er tilstrækkelig tid til et samarbejde omkring undervisningen i klassen samt støtten til Abdi. Diana fremhæver ydermere, at det kan være vanskeligt at

navigere i klassen som støttelærer i relation til ansvarsfordelingen ved gennemførelse af undervisningen.

Jeg har i ovenstående gennemgået en række overordnede resultater af den simple serielle kodning af de kvalitative data i forhold til deltagelsesbegrebet og sammenhængen med anvendelsen af støtteforanstaltninger. Jeg har beskrevet afhandlingens analytiske strategi i kapitel 5 og har blandt andet diskuteret den kritisk realistisk forankrede analytiske ramme, der rummer en analytisk progression, der påbegyndes med den simple serielle kodning, der er en art indledende læsning og organisering af data. Ovenstående repræsenterer ligeledes niveau 3 i analyserammen, hvor der arbejdes induktivt med etableringen af en række kategorier, der repræsenterer en begyndende struktur i det egentlige retroduktive greb. Jeg har i forbindelse med dette draget paralleller til de identificerede programteorier fra afhandlingens kritisk realistiske systematiske review. Jeg vil i det følgende, jævnfør ovenstående analysestrategi, foretage en teoretisk genbeskrivelse af deltagelsesbegrebet, hvorunder analyse af de kvantitative data er et første skridt.

6.3 Analytisk niveau IV – genbeskrivelse af deltagelsesbegrebet gennem kvantitative analyser

Som beskrevet ovenfor vil analyser af de kvantitative data indgå i analysens niveau IV, hvilket jeg i forbindelse med diskussionen vedrørende mixed methods-forskning har karakteriseret som en komplementær og integreret metodeindlejring. Jeg vil indledningsvist foretage beskrivende analyser samt foretage faktoranalyse med henblik på at identificere underliggende dimensioner og således skærpe deltagelsesbegrebet som en del af den teoretiske genbeskrivelse. Ydermere vil jeg foretage krydstabulering for at identificere eventuel sammenhæng mellem den afhængige variabel deltagelse og den uafhængige variabel støtteforanstaltning.

6.3.1 Beskrivende analyser af de kvantitative data

Indledningsvist vil jeg gennem en række simple deskriptive analyser skabe et begyndende overblik over antallet af elever i de kvantitative data,

der modtager en form for støtteforanstaltning inden for almenklassens rammer.

De indledningsvis beskrivende analyser af de kvantitative data i forbindelse med deltagelsesbegrebet viser, at 8,2% af klasselærerbesvarelsene i forhold til spørgsmålet vedrørende, hvorvidt eleven får specialundervisning, er besvaret positivt. Det vil sige, at 771 elever modtager specialundervisning:

Modtager eleven specialundervisning?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ja	771	8,0	8,2	8,2
	Nej	8617	89,5	91,8	100,0
	Total	9388	97,5	100,0	
Missing	System	242	2,5		
Total		9630	100,0		

Figur 6.1

Som diskuteret i afsnit 2.3.1 vedrørende præciseringen af begrebet støtteforanstaltninger er det de 9 ugentlige støttetimer, der afgør, hvorvidt der er tale om specialundervisning eller ej. Der er 242 ikke-valide svar, og således modtager 8,2% ud af det samlede antal elever specialundervisning. 771 elever modtager specialundervisning, hvor det må antages, at der her er tale om støtte ud over de 9 ugentlige timer, hvilket således kan kategoriseres som specialundervisning. Afhandlingens forskningsspørgsmål er imidlertid rettet mod støtte inden for almenklassens rammer, hvorfor det er nødvendigt at undersøge, hvor mange af disse elever, der modtager støtten (i dette tilfælde i form af egentlig specialundervisning) inde i almenklassen. De indledende beskrivende analyser viser i denne forbindelse, at 45 elever modtager specialundervisning i almenklassen:

Specialundervisningen gives i klassen					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ja	45	,5	22,6	22,6
	Nej	154	1,6	77,4	100,0
	Total	199	2,1	100,0	
Missing	System	9431	97,9		
Total		9630	100,0		

Figur 6.2

Denne gruppe af elever indgår således i den videre analyse, da vi i denne forbindelse må anskue specialundervisning, der gives inden for almenklassens rammer, som støtteforanstaltninger, som disse er defineret i nærværende afhandling.

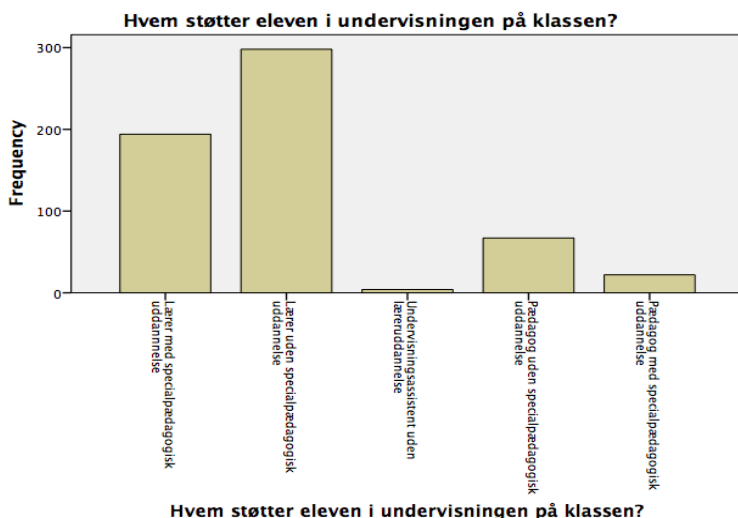
I forbindelse med de elever, der modtager mindre end 9 times ugentlig støtte, er der, som tidligere diskuteret, ikke tale om specialundervisning, men derimod støtteforanstaltninger i almenundervisningen, der praktiseres i varierende omfang.

Modtager eleven understøttende undervisning i klassen?					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ja	584	6,1	6,4	6,4
	Nej	8568	89,0	93,6	100,0
	Total	9152	95,0	100,0	
Missing	System	478	5,0		
Total		9630	100,0		

Figur 6.3

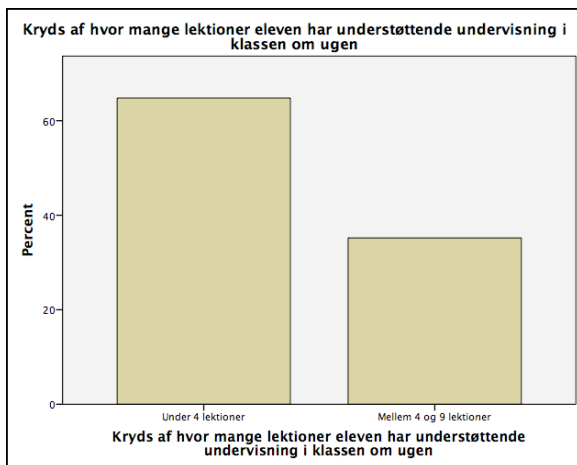
Som det fremgår af figur 6.3, er der 584 elever, hvor klasselæreren har svaret positivt i forhold til, hvorvidt eleven modtager understøttende undervisning, hvilket i forbindelse med spørgeskemaerne betyder anvendelsen af støtteforanstaltninger inden for almenklassens rammer. Der er 478 ugyldige svar, og de 584 elever, der modtager støtte i klassen, udgør 6,4% af det samlede antal respondenter. Når vi kigger på data, der rum-

mer information om, hvem der støtter elever inde i klassen, viser sig det billede, at der overvejende er tale om en støtteperson uden specialpædagogisk uddannelse:



Figur 6.4

Således er der i 50,9% tale om støtte, der gives af lærere uden specialpædagogisk uddannelse, og 33,2% tilfælde gives støtten af en lærer med specialpædagogisk uddannelse. 11,5% af støtten inden for almenklassens rammer gives af en pædagog uden specialpædagogisk uddannelse, og 3,8% af en pædagog med specialpædagogisk uddannelse. Endelig er der i 0,7% tilfælde tale om, at støtten gives af en undervisningsassistent uden læreruddannelse. Videre viser de indledende beskrivende analyser, at 64,8% af de elever, som modtager den såkaldte understøttende undervisning inden for almenklassens rammer, har støtte i under 4 lektioner om ugen, og 35,2% får mellem 4 og 9 lektioners støtte om ugen:



Figur 6.5

Ovenstående beskrivende analyser har til hensigt at afstedkomme et indledende billede af de kvantitative data. Jeg vil i det følgende foretage en række faktoranalyser, som disse er beskrevet i afsnit 5.3.2 i forbindelse med afhandlingens analytiske strategi. Som tidligere diskuteret er faktoranalyserne en delkomponent i genbeskrivelsen af deltagelsesbegrebet, hvor jeg søger at identificere latente variable i data, der kan være forklarende i relation til begrebet deltagelse.

6.3.2 Faktoranalyse – identificering af underliggende dimensioner

I forbindelse med faktoranalyserne tager jeg udgangspunkt i elevbesvarelsenerne samt klasselærerbesvarelsenerne. Det vil sige, at data rummer elevernes egne vurderinger og udsagn samt klasselærernes vurderinger og udsagn om den enkelte elev. Formålet med faktoranalysen, der også er en såkaldt strukturanalyse, er at afdække mønstre i de mange variable, data konstitueres af. Principal component faktoranalyse anbefales, når hensigten er at reducere antallet af variable til et mindre antal faktorer (Møller Jensen & Knudsen, 2014). Udgangspunktet for følgende faktoranalyse er en genbeskrivelse af deltagelsesbegrebet, eller med andre ord vil jeg reducere et antal korrelerende variable til en mindre række fakto-

rer, der konstituerer deltagelsesbegrebet og senere i afhandlingen det samme for begreberne oplevelse og læringsudbytte.

Korrelationsmatricen (bilag 11) viser datas egnethed i relation til faktoranalysen ved at illustrere variablenes indbyrdes korrelation, hvilket er analysens egentlige grundlag. Der skal gerne foreligge en forholdsvis høj grad af korrelation mellem de forskellige variable, hvilket vil sige $>0,3$ (Field, 2013; Møller Jensen & Knudsen, 2014). Med andre ord såfremt de enkelte variable dækker over samme underliggende dimension eller latente variabel, så vil de korrelere med hinanden med $>0,3$, hvilket betyder, at en indledende gennemgang af korrelationsmatrixen kan medføre, at variable, der har mange korrelationer under 0,3 kan ekskluderes. Ikke desto mindre påpeger Field (2013), at korrelationen mellem de enkelte variable afhænger af datastørrelse, og at selv mindre korrelationer mellem variable bliver signifikante, når der er tale om omfattende datastørrelse. I korrelationsmatrixen (bilag 11) ses, at flere af variablerne har høje korrelationer ($>0,3$) med mindst en af de andre variable, hvilket ifølge Møller Jensen et al. (2014) giver anledning til at gå videre med faktoranalysen og reducere variablerne til et antal faktorer.

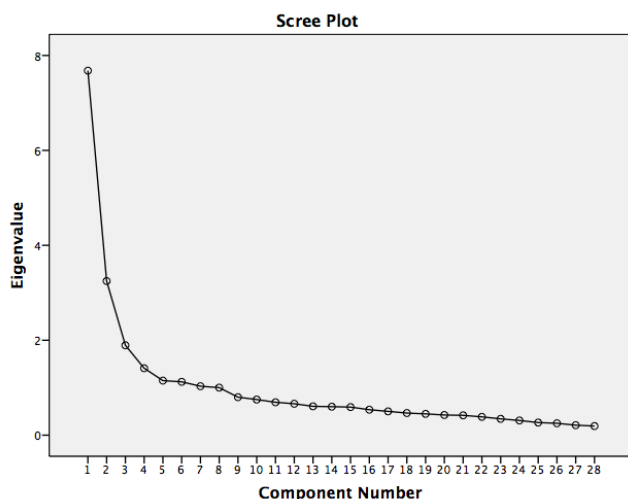
KMO⁸ og Bartlett's test anvendes til at vurdere korrelationsmatricens egnethed til den videre faktoranalyse. Møller Jensen et al. (2014) anbefaler, at KMO skal være over 0,50, hvilket er indfriet, da KMO i forbindelse med korrelationsmatricen (bilag 11) er ,910. Bartlett's test viser ligeledes signifikans, da testen er ,000, hvilket afviser, at variablerne skulle være ukorrelerede:

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,910
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	51732,602
	df	378
	Sig.	,000

Figur 6.6 KMO og Bartlett's test

⁸ Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy

Det vil sige, at det er statistisk muligt at fortsætte med faktoranalysen i forhold til deltagelsesbegrebet. I forhold til den totale varians, der udtrykkes ved begrebet eigenvalues, som illustrerer hvor meget af datamaterialets samlede varians den enkelte faktor dækker over (Møller Jensen & Knudsen, 2014), viser analysen, at de 8 faktorer, der har eigenvalues over 1.0, forklarer sammenlagt 66,2% af materialets samlede varians. De reducerede faktorer skal gerne kunne forklare mindst 60% af den samlede varians, hvilket er tilfældet her. I nedenstående scree plot læses den enkelte faktors eigenvalue, hvor det er tydeligt, at 8 faktorer har en eigenvalue over grænsen på de 1.0:



Figur 6.7

Scree plottet viser, at linjen begynder at flade ud ved faktor 8, hvilket indikerer, at faktorerne, efter at linjen flader ud, har eigenvalues under 1.0. Som en del af analysens output forekommer en component matrix, hvor faktoranalysens såkaldte factor loadings fremkommer. Denne matrix skaber et begyndende overblik i forhold til, hvad de enkelte variable kan sige noget om i forhold til, hvordan de grupperes på de enkelte factor loadings. For at få en faktorløsning, hvor så meget varians som muligt af hver variable kan forklares af en faktor, laves en roteret faktorløsning. I den roterede faktorløsning ses, at flere variable nu har højere såkaldte loadings på en faktor og tilsvarende mindre på de andre faktorer

(figur 6.8). Møller Jensen et al. (2014) diskuterer, at ved den roterede faktorløsning bevares variansen ved den enkelte variable, men den er ved faktorrotationen fordelt på de 8 faktorer.

Det næste skridt i faktoranalysen er at identificere mønstre eller sammenfald i indhold i de variable, der har høje factor loadings under hver enkelt faktor. I figur 6.8 ses den roterede faktorløsning, hvor det er tydeligt, at der forekommer en række mønstre:

Rotated Component Matrix ^a								
	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Eleven er opmærksom ved fælles forklaring og gennemgang	,861							
Eleven lytter til medelever, når de snakker eller præsenterer deres arbejde	,832							
Eleven følger mine instruktioner eller forklaringer	,824							
Eleven er fordybet i de opgaver han/hun skal arbejde med i timerne	,808							
Eleven fuldfører arbejdsopgaver i klassen indenfor den afsatte tid	,740							
Eleven virker ofte uengageret i undervisningen	,675							
Eleven forstyrrer ofte undervisningen	,674			-,377				
Eleven er aktiv i undervisningen	,606		,427	,397				
Eleven bidrager ofte i undervisningen	,544		,460	,472				
Udsagn Jeg kan lide at gå i skole.		,721						
Udsagn Jeg kan lide at lære noget.		,721						
Udsagn Jeg synes som regel, at timerne er spændende.		,698						
Jeg rækker tit hånden op i timen.			,700					
Jeg er god til at gøre tingene færdige			,577					,311

Jeg følger med, når lærerne taler.			,531					
Eleven tager initiativ til samtaler med andre elever	,346			,757				
Eleven inviterer andre til at deltage i aktiviteter	,375			,723				
Jeg tænker tit på andre ting i timerne.					,726			
Jeg er træt og uoplagt i timerne.					,652			
Jeg bliver tit forstyrret af ting, som sker i klassen.					,636		,342	
Jeg forstyrrer andre elever, når de arbejder.					,587			
Udsagn Jeg har det godt i frikvartererne.						,799		
Udsagn Jeg har det godt i min klasse.						,727		
Jeg er sammen med andre elever i frikvartererne.						,634		
I vores klasse når vi som regel det, vi skal i timerne.							,828	
I vores klasse arbejder vi godt i timerne.							,814	
Jeg er god til at samarbejde								,762
Jeg kan godt lide gruppearbejde								,752

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Figur 6.8

Ved at undersøge de enkelte variable, som faktorerne deler varians med, er det muligt at fortolke det sammenfald i mening, der ligger i disse variable (Field, 2013; Møller Jensen & Knudsen, 2014). Jeg vil i det følgende gennemgå de enkelte faktorer og på baggrund af fortolkningen af de variable, der indgår i den enkelte faktor, navngive faktorer, der alle må forstås som delaspekter ved det overordnede begreb – deltagelse.

Positive følelser og engagement	
Jeg kan lide at gå i skole	,721
Jeg kan lide at lære noget	,721
Jeg synes som regel, at timerne er spændende	,698
Opmærksomhed	
Jeg rækker tit hånden op i timen	,700
Jeg er god til at gøre tingene færdige	,577
Jeg følger med, når læreren taler	,531
Initiativ	
Eleven tager initiativ til samtaler med andre elever	,757
Eleven inviterer andre til at deltage i aktiviteter	,723
Eleven bidrager ofte i undervisningen	,472
Barrierer for deltagelse	
Jeg tænker tit på andre ting i timerne	,726
Jeg er træt og uoplagt i timerne	,652
Jeg bliver tit forstyrret af ting, som sker i klassen	,636
Jeg forstyrrer andre elever, når de arbejder	,587
Tryghed og relationer	
Jeg har det godt i frikvartererne	,799
Jeg har det godt i min klasse	,727
Jeg er sammen med andre elever i frikvartererne	,634
Time on task	
I vores klasse når vi som regel det, vi skal i timerne	,828
I vores klasse arbejder vi godt i timerne	,814
Samarbejde	
Jeg er god til at samarbejde	,762
Jeg kan godt lide gruppearbejde	,752
Lærerperspektiv	
Eleven er opmærksom ved fælles forklaring og gennemgang	,861
Eleven lytter til medelever, når de snakker eller præsenterer deres arbejde	,832
Eleven følger mine instruktioner eller forklaringer	,824
Eleven er fordybet i de opgaver, han/hun skal arbejde med i timerne	,808
Eleven fuldfører arbejdsopgaver i klassen indenfor den afsatte tid	,740

Figur 6.9

Ovenstående tabel viser således resultatet af fortolkningen af den roterende faktorløsning. Det vil sige, at jeg - gennem faktoranalysen - har navngivet de 8 faktorer på baggrund af tematiske sammenfald i de variable, der hører til under de forskellige factor loadings. De otte faktorer indsættes som nye og mere komplekse variable i programmet SPSS og kan fremadrettet anvendes i forbindelse med analyser af mulig sammenhæng mellem anvendelsen af støtteforanstaltninger og elevens deltagelse. Således bidrager ovenstående faktoranalyse til genbeskrivelsen af deltagelsesbegrebet samt til videre kvantitative analyser.

Faktoranalysen har således bidraget med at identificere en række underliggende dimensioner ved deltagelsesbegrebet, der kan bidrage til forståelsen af begrebet, samt operationalisere dette i forbindelse med de videre analyser. Faktoranalysen viser, at elevers vurderinger af *positive følelser og engagement* i forbindelse med det at gå i skole og lære udgør et centralt delelement ved deltagelsesbegrebet. Det forekommer, at der er en klar sammenhæng mellem elevens vurdering af glæde ved at gå i skole og lære og det forhold, at undervisningen opleves spændende. Endvidere viser analysen, at *opmærksomhed* er en væsentlig delkomponent i relation til deltagelse, hvilket kommer til udtryk ved elevens vurdering af at følge med i timerne, række hånden op samt afslutte forskellige opgaver i undervisningen. Det synes dog også begribeligt, at der er en klar sammenhæng mellem elevens opmærksomhed og dennes deltagelse i undervisningen. *Initiativ* er ligeledes en komponent ved deltagelsesbegrebet, hvor faktoren henfører til elevens initiativ i forhold til at samtale med klassekammerater og initiativ i forhold til at invitere andre elever til at deltage i forskellige aktiviteter. Endelig henviser faktoren initiativ til i hvilket omfang, eleven bidrager i undervisningen. Igen må det understreges, at der foreligger en sammenhæng mellem elevens positive følelser, opmærksomhed og initiativ. Sandsynligheden for at eleven udviser initiativ må antages at være større, når eleven samtidigt oplever glæde ved at gå i skole og lære samt udviser opmærksomhed. Faktoranalysen har endvidere vist, at *tryk og relationer* er en faktor i forbindelse med deltagelsesbegrebet. Tre variable vedrørende elevernes vurdering af, hvordan de har

det i frikvartererne, sammen med klassekammerater og i klassen generelt udgør faktoren vedrørende tryghed og relationer. Det må atter betones, at der er en sammenhæng mellem en række af de andre faktorer, der tilsammen konstituerer deltagelsesbegrebet, bl.a. positive følelser og engagement og initiativ. Endelig er faktorerne *time on task* og *samarbejde* identificerede som underliggende dimensioner ved deltagelsesbegrebet. Time on task, der ligeledes er fremhævet som en programteori i forbindelse med afhandlingens systematiske review i kapitel 2, omhandler elevers vurdering af, at de i undervisningen stillede opgaver løses inden for rammerne, samt eleverne i fællesskab arbejder godt i timerne. Det vil sige, at en del af deltagelsesbegrebet i relation til fortolkningen af resultatet af faktoranalysen er konstitueret af det forhold, at eleverne anvender meget tid på opgaverne, og at de gør dette på en adækvat måde. Faktoren samarbejde henviser til elevens vurdering af, glæde ved og evner til at samarbejde, hvilket således ligeså er en delkomponent ved deltagelsesbegrebet.

Resultaterne af faktoranalysen har ligeledes medført, at *barrierer for deltagelse* og *lærerperspektiv* er faktorer, der er medforklarende i forhold til deltagelsesbegrebet. Det forekommer centralt at have øje for ikke-deltagelse i relation til en genbeskrivelse af deltagelsesbegrebet på samme vis som en forståelse af inklusion fordrer en forståelse af eksklusion (bl.a. Hilt, 2015; Luhmann, 2002). De variable, der i faktoranalysen er blevet til faktoren barrierer for deltagelse, er alle konstitueret af udsagn, hvor eleven vurderer eget engagement, opmærksomhed og initiativ negativt i forbindelse med undervisningen. Det vil sige, de er negationer af de andre 7 faktorer, der sammen udgør indeværende genbeskrivelse af deltagelsesbegrebet. Faktoren lærerperspektiv rummer variable, der har det til fælles, at de er klasselærerens vurdering af elevens deltagelse på baggrund af bl.a. opmærksomhed, initiativ og time on task. Således bliver det med disse to faktorer muligt at foretage videre kvantitative analyser af den potentielle sammenhæng mellem anvendelsen af støtteforanstaltninger og deltagelse gennem faktorerne lærerperspektiv og barrierer for deltagelse.

Jeg har ovenfor diskuteret fortolkningen af resultaterne af faktoranalysen i forbindelse med begrebet deltagelse. På baggrund af en række variable i de kvantitative data har jeg således gennem analysen identificeret en række underliggende variable eller underliggende dimensioner, der rummer et forklarende potentiale set i forhold til et komplekst begreb som deltagelse. Jeg har endvidere påpeget, at faktoranalysen og resultaterne heraf skal ses i lyset af den overordnede analytiske strategi og i forbindelse med diskussionen om afhandlingens positionering indenfor mixed methods-forskning. Faktoranalysen er således en del af den komplementære og integrerede metodeindlejring, som jeg diskuterede i kapitel 3. Resultaterne af faktoranalysen vil bidrage til indeværende genbeskrivelse af deltagelsesbegrebet samt anvendes i forhold til de retroduktive analytiske greb i analyseniveau 5.

Jeg vil i det følgende fortsætte genbeskrivelsen af deltagelsesbegrebet gennem teoretiske perspektiver.

6.3.3 Analytisk niveau IV – teoretisk genbeskrivelse af deltagelsesbegrebet

At deltage denoterer det forhold, at et eller flere individer tager del i noget, det vil sige, der er tale om en aktiv proces, hvor individet selv skal tage sin del af en given praksis eller et givent fællesskab. På den anden side afstedkommer begrebet ligeså konnotationer, der leder forståelsen af begrebet hen imod en proces, hvor nogen tillader andre at tage del i noget, det vil sige, der er dels et aktivt handleorienteret aspekt ved den umiddelbare forståelse af begrebet samt en mere relationelt og strukturelt betonet komponent.

Gennem reference til Dewey diskuterer Gert Biesta dette dobbelte forhold i ovenstående indledende skitsering af deltagelsesbegrebet. Deltagelse forstås således som en dialektisk proces, der ifølge Biesta kan forklares gennem Deweys antagelser om kommunikation, og således bliver deltagelse til den kommunikation, der sikrer deltagelse i en fælles forståelse. Biesta betoner videre, at deltagelse ikke alene angår fysisk nærhed

eller den situation, hvor alle arbejder mod et eller flere fælles mål, men snarere at egentlig deltagelse omhandler den form for deltagelse, der påvirker begge parter, der deltager (Biesta, 2014). Denne dobbelte påvirkning skal forstås på baggrund af Biestas distinktion mellem at være i et socialt miljø og have et socialt miljø:

“Uddannelse følger af at *have* et social miljø, og at have et socialt miljø vil sige at være i en situation, hvor ens aktiviteter ”er forbundet med andres”...et væsen, der står i forbindelse med andre væsener, kan ikke udføre sine egne aktiviteter uden at tage hensyn til andres aktiviteter.” (Biesta, 2014: 50)

Signifikansen af det dialektiske forhold i deltagelsesbegrebet synes central, men Biestas forsøg på en indkredsning af deltagelsesbegrebet synes ligeledes mangelfuldt, hvorfor en mere operationaliserbar forståelse af deltagelsesbegrebet forekommer afgørende.

Begrebet deltagelse er særlig central i relation til forståelsen af inklusion, hvilket jeg har diskuteret i afhandlingens kapitel 2. I forbindelse med denne diskussion påpegede jeg, at inklusionsbegrebets vertikale dimension indeholder kategorierne fysisk inklusion, social inklusion og psykisk, eller den oplevede, inklusion. Den sociale inklusion skal netop forstås gennem deltagelsesbegrebet, det vil sige, elevens sociale inklusion afhænger af, hvorvidt denne deltager eller ikke-deltager i skolens forskellige fællesskaber. Der foreligger substantiel forskning, der peger på, at elever med forskellige former for særlige behov og forudsætninger ofte deltager i mindre omfang og med mindre kvalitet end deres jævnaldrende i relation til curriculum og generelle aktiviteter på skolen, samt at en del af disse elever oplever social isolation og derved mindre oplevelse af inklusion (Eriksson, Welander, & Granlund, 2007; A. Hogan, Mclellan, & Bauman, 2000; Shevlin, Kenny, & Mcneela, 2002; Simeonsson, Carlson, Huntington, Mcmillen, & Brent, 2001; Wendelborg & Tossebro, 2008). Dette indikerer, at inklusionens sociale dimension, det vil sige elevens deltagelse i skolens forskellige fællesskaber, forekommer signifikant i forhold til en helhedsforståelse af elever med særlige behov og forudsætnings inklusion i almenundervisningen.

Det viser sig imidlertid, at der knytter sig en række problemer til deltagelsesbegrebet. På den ene side er der forskningsresultater, der peger på, at elever med specielle behov og forudsætninger profiterer socialt af deltagelse i almenundervisningens fællesskaber (Farrell et al., 2010), og på den anden side er der noget, der tyder på, at elever med særlige vanskeligheder har større risiko for at blive socialt isoleret og marginaliseret i almenundervisningen (Frostad & Pijl, 2007; Mand, 2007). Disse modstridende resultater kan blandt andet betyde, at selve deltagelsesbegrebet er for diffust og uklart, hvilket kan være en (med)forklarende faktor i relation til de modsatrettede resultater. Dette argument medfører således, at en mere præcis og operationel forståelse af deltagelsesbegrebet synes nødvendig, hvilket bl.a. er blevet imødekommet af det udvidede deltagelsesbegreb, der var resultatet af faktoranalyserne (Wendelborg & Tøssebro, 2011). Konceptualiseringen af deltagelsesbegrebet er således bred i relation til forskningen vedrørende den sociale dimension ved inklusionsbegrebet, hvilket kan lede til problemer:

“However, there is uncertainty about what concepts such as social participation, social integration, social status and social inclusion mean. Many researchers use these in their studies, but it is sometimes unclear what exactly they mean by them. These concepts are interpreted in numerous ways.” (Koster, Nakken, Pijl, & van Houten, 2009: 118)

I nærværende teoretiske genbeskrivelse af deltagelsesbegrebet vil jeg således kaste lys over anvendelsen af begrebet i relation til forskning på inklusionsområdet. Koster et al. (ibid.) gennemførte et litteraturreview med det formål at nærme sig en mere stringent og operationel definition af deltagelsesbegrebet. På baggrund af 148 forskningsartikler, der efterfølgende blev reduceret til 62, blev forståelsen og anvendelsen af deltagelsesbegrebet analyseret. Reviewet identificerede tre centrale anvendelser af deltagelsesbegrebet: social integration, social inklusion og social deltagelse (social participation). Analyserne viser, at disse tre begreber i vid udstrækning repræsenterer samme mening: ”These three different concepts are often used in very similar ways. In daily (research) practice the concepts social integration, social inclusion and social participation

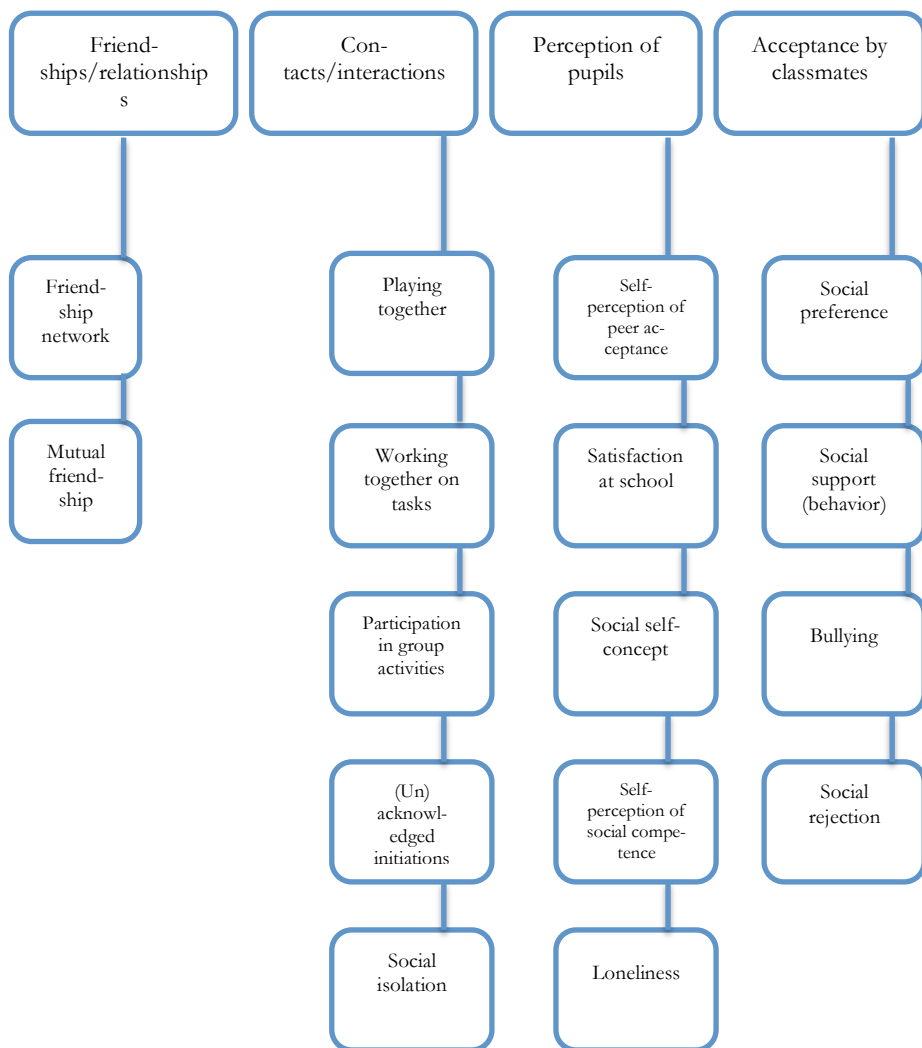
are used almost synonymously.” (Koster et al., 2009: 131). Videre argumenteres for at begrebet social deltagelse er mest dækkende og rummer størst forklaringskraft i forhold til inklusionens sociale dimension. Analyserne af de inkluderende studier afstedkommer fire centrale temaer, der sammen konstituerer begrebet social deltagelse:

1. Venskab/relationer
2. Interaktion/kontakt
3. Oplevelser hos elever med særlige behov og forudsætninger
4. Accept af klassekammerater

Disse fire centrale temaer er blevet yderligere valideret i et andet systematisk litteraturreview, der identificerede tilsvarende ligheder mellem begreberne social integration, social inklusion og social deltagelse. Ovenstående fire temaer blev ligeledes fundet centrale i forbindelse med en operationalisering af begrebet social deltagelse (Bossart, Colpin, Pijl, & Petry, 2013), og således bliver deltagelsesbegrebet defineret af vigtigheden af positive sociale relationer, accept og perceptionen af accept:

“Social participation of pupils with special needs in regular education is the presence of positive social contact/interaction between these children and their classmates; acceptance of them by their classmates; social relationships/friendships between them and their classmates and the pupils’ perception they are accepted by their classmates.” (Koster et al., 2009: 135)

I forlængelse af denne empirisk forankrede forståelse af deltagelsesbegrebet har Koster et al. (ibid.) identificeret en række underkategorier, der i de inkluderede studier anvendes til at måle eller identificere de fire centrale aspekter, der udgør deltagelsesbegrebet:



Figur 6.10 Empiriske kategorier ved deltagelse

Der er således tale om en række kategorier, der ifølge Kusters et al. (ibid.) anvendes til at identificere fire centrale kategorier, der i denne forbindelse konstituerer deltagelsesbegrebet. Figur 6.10 er interessant, idet der synes at forekomme en række tydelige paralleller til faktoranalysen ovenfor, der havde til hensigt at identificere latente dimensioner ved

deltagelsesbegrebet. Analysen resulterede i 8 faktorer, der med fordel kan forstås i sammenhæng med de fire centrale temaer og disses underkategorier i figuren ovenfor, hvilket indikerer, at resultatet af faktoranalysen, og således præciseringen af deltagelsesbegrebet, i nærværende afhandling har signifikante sammenfald med det udvidede deltagelsesbegreb, der diskuteres på baggrund af ovennævnte systematiske review.

6.3.3.1 Deltagelse som samspil mellem aktør og struktur

De enkelte underkategorier, eller måske snarere empiriske udsagn, i figur 6.10 er mulige at forstå og diskutere mere indgående gennem en forståelse af forholdet, eller samspillet, mellem aktør og strukturer. Til eksempel kan underkategorierne til en af de fire overordnede kategorier – kontakt og interaktioner – brydes ned i en række underkategorier såsom leger sammen, arbejder sammen om opgaver, deltagelse i gruppeaktiviteter og social isolation, hvilke alle kan forstås og diskuteres gennem betragtninger om samspillet mellem aktør og strukturer. Som jeg har beskrevet i afhandlingens metodologiske kapitel, positionerer kritisk realisme sig tydeligt i relation til forståelsen af forholdet mellem aktør og struktur. Jeg har således diskuteret, at den kritisk realistiske tilgang til problemet angående samspillet mellem struktur og aktør er såkaldt ikke-reduktionistisk, det vil sige, at der er en anerkendelse af det gensidigt genererende forhold, hvor hverken aktør- eller strukturperspektivet kan reduceres til hinanden. Jeg har i afsnit 3.4.1.5 ovenfor diskuteret, at aktør og struktur således er hinandens emergente produkter, hvor strukturer emergerer fra aktørers interaktion, og aktører ligeledes opnår bestemte egenskaber i kraft af strukturer. Jeg har imidlertid også betonet, at strukturer ikke determinerer aktørers handlinger, men snarere betinger dem eller udgør mulighedsbetingelser. Strukturer eksisterer altid forud menneskelig perception og handling, og aktører eksisterer uafhængigt af strukturer. Jeg har endvidere fremhævet, at dette dialektiske forhold – eller samspil – mellem strukturer og aktører kan anskues som en art cyklisk bevægelse mellem strukturelle betingelser, sociale interaktioner og strukturel udvikling. Dette leder mig frem til, at jeg i forbindelse med min teoretiske genbeskrivelse af deltagelsesbegrebet må anvende en for-

ståelse, der netop indfanger dette dialektiske forhold mellem aktør og strukturer, hvilket ligeså må afstedkomme en art kongruens mellem afhandlingens metodologiske position og det teoretiske begrebsapparat, der anvendes i denne genbeskrivelse.

Jeg vil i det følgende diskutere, hvorfor jeg finder bidrag fra Bourdieus praksisteori og Ole Dreiers teoretiske bidrag i forhold til social praksis, handlesammenhænge og deltagerbaner som en mulig teoretisk rammesætning, der på adækvat vis forklarer deltagelsesbegrebet gennem en forståelse af samspillet mellem struktur og aktør. Det forekommer at være et fælles udgangspunkt for såvel Bourdieu som Dreier, at mennesket må forstås gennem perspektiver på social praksis – de teoretiske afsæt er ikke desto mindre væsensforskellige.

6.3.3.2 Den praktiske sans - nedslag i Bourdieus praksisteori

Bourdieu's teoretiske arbejde har ofte været genstand for indgående metodologiske diskussioner – hvordan kan Bourdieus samlede teoretiske bidrag overhovedet karakteriseres? Bourdieu selv har karakteriseret sin teori som strukturalistisk konstruktivisme eller konstruktivistisk strukturalisme. Bourdieu uddyber dette ved at betone, at med strukturalisme menes ikke blot strukturer i symbolske systemer såsom sprog, men snarere objektive strukturer i den sociale verden der kendetegnes ved at være såvel strukturerede som strukturerende. Endvidere påpeger Bourdieu, at med konstruktivisme menes blandt andet den måde, hvorpå habitusbegrebet forklarer, hvordan individet perciperer, tænker og handler i praksis, samt at strukturer kan anskues som værende socialt konstruerede (Bourdieu, 1989). Bourdieu kan i princippet betegnes som en strukturalist, der blev tiltagende mindre strukturalistisk. Dette skal forstås således, at Bourdieu havde et åbenbart strukturalistisk udgangspunkt blandt andet forankret i Claude Lévi-Strauss' strukturalistiske antropologi, men fandt ikke dette udgangspunkt fyldestgørende i relation til at forklare social praksis. Bourdieus udfordring var således at skabe en praksisteori, der rummede en adækvat forklaringskraft i forhold til at fastholde den subjektive handling samt ligeledes at forklare de regelmæssigheder – eller

strukturer – der foreligger i det sociale felt. Således bliver Bourdieus anliggende at skabe en praksisteori, der kan samtænke objektive regelmæssigheder på den ene side og subjektiv handling på den anden (Bourdieu, 2007). Det er således allerede tydeligt, at en del af kardinalpunktet i Bourdieus praksisteori i høj grad er centreret omkring samspillet mellem aktør og struktur. Endvidere forekommer det muligt at forstå Bourdieus perspektiver indenfor en kritisk realistisk ramme. Det grundlæggende i Bourdieus tanker stemmer overens med grundantagelserne i kritisk realisme, herunder at individet er situeret i sociale strukturer, hvilke både strukturerer og bliver struktureret af aktørerne (Andersen, 2007).

Det, der særligt konstituerer Bourdieus praksisteori, er begreberne habitus, kapital og felt. Jeg er i denne forbindelse særligt interesseret i habitusbegrebet, da dette rummer en forståelse af de objektive strukturers betydning for den sociale verden og aktørers handling, ikke desto mindre påpeger Bourdieu i bogen *Refleksiv sociologi*, at begreberne kun kan defineres indenfor det teoretiske system, de tre begreber udgør tilsammen (Bourdieu & Wacquant, 1996).

6.3.3.3 Habitus, kapital og felt

Habitusbegrebet, der er et kardinalpunkt i Bourdieus teoretiske frembringelser, dukkede op i forbindelse med Bourdieus analyser af algeriske bønders adfærd, efter at disse var blevet fordrevet fra deres jord. Desuden er det centralt at fremhæve, at i værket *Algérie 60* fra 1977 blev begrebet disposition knyttet til habitusbegrebet (Callewaert, 1994). Habitus kan forstås som en art legemliggørelse af det sociale gennem et system af dispositioner – eller objektive livsbetingelser. Der er imidlertid noget, der peger på, at Bourdieu selv gerne ville undgå de psykologiske konnotationer, der ligger i begrebet dispositioner og derfor foretrækker at tale om netop legemliggørelse. Med begrebet legemliggørelse forstås, at det sociale inkorporeres i kroppen og bliver en art praksis-sans, da objektive livsvilkår strukturerer de kognitive strukturer, individer benytter sig af:

“Verden er forståelig, umiddelbart utstyrt med mening, fordi kroppen er i stand til...å motta inntrykk fra den og la seg varig modifiseres av den.” (Bourdieu, 1999: 141)

Disse strukturer, der ifølge Bourdieus habitusbegreb lagres eller inkorporeres i kroppen, må ingenlunde forstås deterministisk. Det vil sige, der er ikke tale om en forståelse, hvor individets handlinger, på mekanistisk vis, blot er reaktioner på ydre stimuli. Dog vil Bourdieu ligeledes indvende, at der ej heller er tale om rationelle og frie handlinger, hvor individet er uafhængig af omgivelsernes objektive strukturer. Netop dette er centralt, da der er tale om, at omgivelsernes strukturer er en del af individets habitus, men ligeledes er individerne medskabere af samme strukturer, hvilket kendetegner det forhold mellem aktør og struktur, jeg diskuterer ovenfor. Således overskrides eventuel reduktionisme i forholdet mellem struktur og aktør, og fokus er i stedet på det gensidigt genererende forhold.

Habitus eksisterer således i det enkelte individ og fungerer som det, der i vid udstrækning organiserer eller konstituerer individets handlinger ved både at være historisk betinget og betingende. Dette medfører, at habitusbegrebet kan forstås som et socialiseringsbegreb forstået således, at habitus er socialiseret subjektivitet. Med andre ord er det væsentligt at fremhæve, at Bourdieu - gennem habitusbegrebet - arbejder med et decentreret subjektbegreb, hvor det individuelle kollektiviseres gennem forståelse af legemliggørelsen af de objektive livsvilkår – de strukturerende strukturer:

“Når man siger habitus, siger man samtidigt, at det individuelle, det personlige og det subjektive er socialt og kollektivt. Habitus er socialiseret subjektivitet.” (Bourdieu & Wacquant, 1996: 111)

Habitus, der i Bourdieus forståelse udgør subjektets praktiske sans, afstedkommer, at vi som mennesker handler i forskellige kontekster på baggrund af de principper og strukturer, der er internaliseret – eller kropsliggjort – og fungerer på en ubevidst måde. Det vil sige, at subjektet ikke har en bevidst og reflekteret adgang til egen habitus, men derimod er individets tilgængelige handlemuligheder i en given kontekst

afhængig af habitus og andre individer. Disse tilgængelige positioner og handlemuligheder, som habitus afstedkommer for det enkelte individ, forekommer som valgmuligheder for subjektet, men der er snarere tale om nogle strukturer, der på sin vis udgør en række regelmæssigheder, det vil sige, at de objektive livsvilkår strukturerer de konkrete kontekster, subjektet indgår i. Der er her tale om et dialektisk forhold mellem netop aktør og strukturer, som diskuteret ovenfor.

Habitusbegrebet har, som det fremgår af ovenstående kortfattede præsentation, en facetteret betydning i Bourdieus fremstillinger. På den ene side er der tale om en proces, hvor objektive livsvilkår inkorporeres i subjektet – eller legemliggøres. Derudover kan vi forstå habitus som det filter eller de briller, som subjektet perciperer, forstår og fortolker omverdenen igennem. Endelig må vi forstå habitus som et repertoire af dispositioner, der konstituerer praktikker på en ikke bevidst måde.

Som nævnt ovenfor er habitusbegrebet blot et ud af tre centrale og for Bourdieus teorikompleks afgørende begreber. Jeg vil i det følgende kort præsentere de to andre begreber – felt og kapital.

Bourdieu anvender begrebet felt for de afgrænsede praksisser, som et differentieret samfund er konstitueret af. Det kan være uddannelsesfeltet, det videnskabelige felt, det kunstneriske felt og så fremdeles. Bourdieu fremhæver, at et felt kan defineres som en art konfiguration af objektive relationer eller et netværk, hvor positionerne er objektivt definerede qua deres eksistens i det pågældende felt samt de forskellige bindinger, som positionerne udgør for aktørerne. Aktørerne udfylder et felts tilgængelige positioner på baggrund af deres habitus og den kapital, de bringer med i feltet (Bourdieu & Wacquant, 1996). Kapitalen, om denne er social eller kulturel, er det middel, som subjekterne i et givent felt anvender til at forbedre deres positioner med. I Bourdieus forstand eksisterer kapital alene i relation til specifikke felter. I denne sammenhæng er særligt den sociale kapital central. Social kapital er de ressourcer, som det enkelte individ besidder i kraft af socialt netværk og relationer, og mængden af social kapital er afhængig af de netværk, som individet kan

mobilisere. Den sociale kapital er således bestående af et relationelt netværk, der er en mulighedsbetingelse for, at subjektet kan få adgang til de forskellige ressourcer, som andre individer i et givent felt besidder. Den sociale kapital kan have en forstærkende effekt på eksempelvis kulturel kapital (Richardson, 1986).

I afgrænsningen af deltagelsesbegrebet i det kritisk realistiske systematiske review i kapitel 2 anvendte jeg Ole Dreiers perspektiver, og jeg har ligeledes påpeget ovenfor, at der forekommer at være et fælles udgangspunkt for såvel Bourdieu som Dreier i den forstand, at mennesket må forstås gennem perspektiver på social praksis. Bourdieus teoretiske antagelser, der som vist i ovenstående særligt er karakteriseret ved begreberne habitus, felt og kapital, har sit klare udgangspunkt i strukturelle forhold eller i de objektive livsvilkår. Som det vil fremgå af følgende kortfattede præsentation af Dreiers rammeteori, tager denne i højere grad sit udgangspunkt i subjektets forståelse og fortolkning af omverden og starter således med et førstepersons perspektiv, men med en anerkendelse af, at strukturelle forhold i praksis har en afgørende betydning for subjektets handlen.

6.3.3.4 Nedslag i Dreiers rammeteori

Ole Dreiers rammeteori tager udgangspunkt i såvel analyse af psykosocial behandling som analyser af subjekters læring og udvikling gennem deltagelse i forskellige sociale praksisser, og han anlægger som nævnt ovenfor i højere grad end Bourdieu et førstepersons-perspektiv, hvor deltagelsesbegrebet anskues gennem en forståelse af subjektets måde at agere på ud fra den kontekst – eller sociale praksis – subjektet er en del af (Dreier, 1993; Dreier, 1999). Dreier anskuer subjektet i en art dialektisk forhold med omverdenens strukturer forstået således, at individet lever under nogle livsbetingelser, men samtidigt er det muligt for individet at ændre på samme betingelser. Dreier betoner videre, at vi som subjekter forstår os selv og bliver til som individer netop gennem vores deltagelse i praksis (Dreier, 1993). Jeg vil i det følgende beskrive Dreiers rammeteori i forbindelse med nærværende genbeskrivelse af deltagelses-

begrebet gennem begreberne standpunkter, deltagerbane og handlekontekst.

Dreier forstår subjektets deltagelse som en deltagelse, der forekommer på tværs af forskellige handlekontekster, hvilket i nogen udstrækning kan sidestilles med Bourdieus feltbegreb. Begrebet handlekontekst skal således forstås som en samfundsmæssigt arrangeret praksis, der har en given rettetthed:

”Ved en handlekontekst forstås en samfundsmæssigt arrangeret socio-materiel enhed på en særlig lokalitet og for bestemte, mere eller mindre skarpt afgrænsede medlemmers deltagelse i dele af samfundslivet.” (Dreier 1999: 79)

Der er tale om en afgrænset samfundsmæssig praksis med en særlig rettetthed eksempelvis undervisning, der eksisterer af den årsag, at en gruppe individer gennem deres deltagelse reproducerer og udvikler handlekonteksten gennem handlinger og forhandling om mening og positioner. Som beskrevet ovenfor udgør Bourdieus feltbegreb en forståelse af afgrænsede praksisfelter, hvori der foregår en kamp om positioner og kapital. Der er klare paralleller mellem dette perspektiv og Dreiers forståelse af handlekontekster samt forholdet mellem aktør og strukturer og disses gensidigt genererende forhold. Dreier understreger, at de forskellige handlekontekster tilbyder individet en variation af handlemuligheder, og at den enkelte har forskellige behov, interesser og strategier, alt efter hvilken handlekontekst denne er en del af. Jeg diskuterede ovenfor, at individets habitus har en afgørende betydning for deltagelsen i feltet – habitus konstituerer således den praktiske sans, der medfører, at den enkelte individ handler på særlige måder i forskellige kontekster på baggrund af de principper og strukturer, der er internaliserede og udgør en række mulighedsbetingelser. Det er centralt endnu en gang at fremhæve, at dette forekommer på en ubevidst måde, hvor subjektet ikke er reflekterende i forhold til denne praktiske sans. Det forholder sig anderledes i relation til Dreiers handleperspektiv. Dreier betoner netop refleksion over foreliggende muligheder i en given handlekontekst som værende signifikant:

“For at kunne orientere sig og handle må personen nå frem til en personlig stillingtagen til de foreliggende muligheder og deres relation til hans/hendes behov, interesser og anliggender. Med stillingtagen menes først og fremmest noget dybt praktisk, som sætter personen i stand til at orientere sig og give sin deltagelse retning.” (Dreier, 1999: 80)

Der er således ikke, i modsætning til Bourdieus perspektiver, tale om en ubevidst kropsliggørelse af de objektive livsvilkår, men snarere tale om en bearbejdning eller refleksion som en væsentlig del af deltagelse i forskellige handlekontekster. I denne sammenhæng bliver begrebet standpunkter væsentligt at inddrage i diskussionen.

Dreier (1999) fremdrager, at denne refleksion eller personlige stillingtagen altid omhandler brugen og skabelsen af handlemuligheder i en given handlekontekst, hvorfor den ligeledes rummer et standpunkt for eller imod andre og disses muligheder. Et subjekts standpunkter (eller ståsted) konstitueres af deltagelsen i forskellige sociale praksisser eller handlekontekster. Standpunkter er ikke faste og statiske strukturer i det enkelte individ, men derimod en række generelle præmisser, som subjektet er forankret i i sin ageren i forskellige sociale praksisser. Disse standpunkter må ej heller sidestilles med Bourdieus habitusbegreb, da der ikke er tale om inkorporeringen af objektive strukturer, men snarere en række præmisser, som subjektet på en bevidst og reflekteret måde er forankret i:

“My standpoint is not merely a passive result of my, more or less typical, objective conditions and positions. I may develop and modify it.” (Dreier, 2003b: 26)

Disse refleksioner, der som nævnt ovenfor også er en del af subjektets standpunkter, er en central del af personens deltagerbaner.

Når et individ deltager i mange og forskelligartede handlekontekster er det nærliggende at antage, at en sådan flerkontekstuel deltagelse vil blive oplevet fragmenteret og diskontinuerlig af deltageren. Dreier (1999) diskuterer, at individet former sin egen deltagerbane i en række samfundsmæssigt arrangerede strukturer. Denne deltagerbane er individets samlede deltagelse gennem et utal af varierende samfundsmæssige handlekon-

tekster, det vil sige, at individet skaber en sammenhæng i sin daglige livsførelse ved at:

”...udforme sin egen personlige deltagerbane som en til enhver tid sammensat daglig livsførelse med særlige muligheder, betydninger og anliggender kobler til deltagelsen i de enkelte indgående kontekster og til deres kombination og vægt i den aktuelle tilværelse og det fremtidige livsforløb.” (Dreier, 1999: 82)

Dreier (ibid.) betoner, at begrebet personlig deltagerbane denoterer en foranderlig struktur og samtidigt en rettetthed i personens liv.

Det refleksive element afstedkommer således, at Dreiers begreb om standpunkter og refleksion i forbindelse med deltagerbaner differentierer sig fra Bourdieus habitusbegreb, der i højere grad fungerer på et ubevidst niveau. Således kan man diskutere, at aktøren, i forbindelse med Dreiers rammeteori, har en højere grad af bevidst influens på de strukturerende strukturer end tilfældet er i forbindelse med Bourdieu. Det vil sige, at Dreier betoner, at individet deltager i en handlesammenhæng på baggrund af en række objektive strukturelle muligheder, men ligeledes at individet aktivt kan reflektere over handlemulighederne ud fra det i handlesammenhængen aktuelle ståsted.

Jeg har ovenfor diskuteret deltagelsesbegrebet på baggrund af elementer af Bourdieus og Dreiers teoretiske perspektiver og har fremdraget, at Bourdieus perspektiver overvejende går fra de overordnede strukturer – eller objektive livsvilkår – og gennem habitus præger personens tænkning, forståelser og handlinger og derved reproducerer de strukturelle mekanismer. I Bourdieus forstand kan vi i en given social praksis vælge og handle frit og kæmpe om tilgængelige positioner og kapital, men vor habitus har en afgørende betydning for, hvad vi kan se som mulige valg og handlinger. På den anden side har jeg gennem nedslag i Ole Dreiers rammeteori vist, at førstepersons-perspektivet er afgørende, og at subjektet har reflekterede grunde til at handle, som han gør, og at disse grunde kommer fra individets standpunkter.

Jeg har ovenfor vist deltagelsesbegrebet, som dette kan forstås i spændingsfeltet mellem aktør og struktur i Dreiers og Bourdieus teoretiske optikker. Nærværende genbeskrivelse af deltagelsesbegrebet har ført til en udvidelse af begrebet bl.a. gennem faktoranalysen, der identificerede en række latente dimensioner ved begrebet. Desuden har elementerne af Dreiers og Bourdieus teoretiske fremdragelser vist, at deltagelse må forstås på baggrund af de objektive livsbetingelser – eller de aktuelle strukturelle vilkår i en given social praksis – men ligeledes subjektets refleksioner over valg og handlemuligheder inden for forskellige handlesammenhænge.

Således handler subjektet inden for de aktuelle strukturelle betingelser i en given praksis. Subjektet kan, som tidligere diskuteret, influere på de objektivt eksisterende strukturer. Jeg har endvidere tidligere påpeget, at dette dialektiske forhold mellem aktør og struktur kan afstedkomme en udvikling (morphogenesis) i den strukturelle kontekst, hvor aktøren transformerer strukturerne gennem deres aktivitet, eller der kan være tale om en strukturel reproduktion (morphostasis).

6.4 Sammenhæng mellem støtte og elevens deltagelse

Jeg har i forbindelse med afhandlingens analytiske strategi i kapitel 5 diskuteret, at analysens sidste og afgørende niveau er niveau 5 (se figur 5.1), der indeholder retroduktion, hvilket tidligere er beskrevet. Retroduktion omhandler analyse bygget på transfaktisk argumentation, hvilket vil sige en måde at nå fra de observerede fænomener på det empiriske niveau til de bagvedliggende genererende strukturer og mekanismer på det virkelige niveau. Gennem transfaktisk argumentation søger man at komme de strukturer, der konstituerer mulighedsbetingelserne for de empiriske fænomener, nærmere (Danermark, 2002b). Da dette analytiske kapitel omhandler støtteforanstaltningers betydning for elevens deltagelse er det første retroduktive greb at undersøge, om der i forbindelse med de kvantitative data er en sammenhæng mellem variabelen støtte og variabelen deltagelse. Som diskuteret ovenfor er der tale om sandsynlighed for en sammenhæng og ikke lineære kausale mekanismer.

Krydstabulering og den omtalte Chi-Square test inkluderer alene cases, der har valide svar på de i krydstabellen inkluderede variable. Det vil sige, at der foreligger en risiko for et øget antal såkaldte missing values (Møller Jensen & Knudsen, 2014). Nulhypotesen (H_0) i forbindelse med krydstabellerne er, at der er en uafhængighed mellem variablene, og alternativhypotesen (H_1) er at der foreligger en afhængighed. Krydstabuleringen foretages på baggrund af de otte nye faktorer, der som resultatet af faktoranalysen udgør det udvidede deltagelsesbegreb.

Faktoren positive følelser og engagement består, som diskuteret ovenfor, af tre spørgsmål; *jeg kan lide at gå i skole*, *jeg kan lide at lære noget* og *jeg synes som regel, at timerne er spændende*. Spørgsmålene er alle struktureret således, at respondenterne skal angive deres svar enten NEJ, nej, ja eller JA. Krydstabellerne viser, ikke uventet, at elevernes fordeler sig forholdsvis lige i forhold til deres svar på, om de kan lide at gå i skole, kan lide at lære noget og synes at timerne er spændende, hvilket fremgår i forhold til variabelen kan lide at gå i skole i figur 6.11 nedenfor.

Krydstabel - Jeg kan lide at gå i skole

			Kryds af om eleven får specialundervisning og understøttende undervisning i klassen		Total
			Modtager eleven understøttende undervisning i klassen		
			Ja	Nej	
Udsagn Jeg kan lide at gå i skole.	NEJ	Count	15	105	120
		Expected Count	6,9	113,1	120,0
		% within Udsagn Jeg kan lide at gå i skole.	12,5%	87,5%	100,0%

	% within Kryds af om eleven får specialundervisning og understøttende undervisning i klassen Modtager eleven understøttende undervisning i klassen	5,3%	2,3%	2,5%
	% of Total	0,3%	2,1%	2,5%
	Residual	8,1	-8,1	
nej	Count	36	346	382
	Expected Count	21,9	360,1	382,0
	% within Udsagn Jeg kan lide at gå i skole.	9,4%	90,6%	100,0%
	% within Kryds af om eleven får specialundervisning og understøttende undervisning i klassen Modtager eleven understøttende undervisning i klassen	12,8%	7,5%	7,8%
	% of Total	0,7%	7,1%	7,8%
	Residual	14,1	-14,1	
ja	Count	158	2751	2909
	Expected Count	167,0	2742,0	2909,0
	% within Udsagn Jeg kan lide at gå i skole.	5,4%	94,6%	100,0%
	% within Kryds af om eleven får specialundervisning og understøttende undervisning i klassen Modtager eleven understøttende undervisning i klassen	56,2%	59,6%	59,4%
	% of Total	3,2%	56,2%	59,4%

Residual		-9,0	9,0	
JA	Count	72	1413	1485
	Expected Count	85,2	1399,8	1485,0
	% within Udsagn Jeg kan lide at gå i skole.	4,8%	95,2%	100,0%
	% within Kryds af om eleven får specialundervisning og understøttende undervisning i klassen Modtager eleven understøttende undervisning i klassen	25,6%	30,6%	30,3%
	% of Total	1,5%	28,9%	30,3%
	Residual	-13,2	13,2	
Total	Count	281	4615	4896
	Expected Count	281,0	4615,0	4896,0
	% within Udsagn Jeg kan lide at gå i skole.	5,7%	94,3%	100,0%
	% within Kryds af om eleven får specialundervisning og understøttende undervisning i klassen Modtager eleven understøttende undervisning i klassen	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total	5,7%	94,3%	100,0%

Figur 6.11

Det centrale i ovenstående krydstabel synes ikke at være, at 51 elever der modtager støtte i almenklassen har svaret NEJ eller nej til spørgsmålet, om de *kan lide at gå i skole*. 451 elever, der ikke modtager støtte, har ligeledes angivet NEJ eller nej. Størstedelen af respondenterne, uagtet om disse modtager støtter eller ej, har svaret ja eller JA til spørgsmålet. Det interessante er imidlertid at finde i andelen af svar fra de elever, der

modtager støtten inden i den enkelte svarkategori. Som det fremgår af figur 6.11 i forhold til svarkategorien NEJ, er der 5,3% af de elever som modtager støtter, der har svaret NEJ til udsagnet *jeg kan lide at gå i skole*. Dette skal ses i forhold til de 2,3% af eleverne, der ikke modtager støtte, der har angivet deres svar i denne kategori. Det samme billede gør sig gældende i forhold til svaret nej, hvor 12,8% af eleverne, der modtager støtte har sat deres svar mod 7,5% af eleverne, der ikke modtager støtte. Tilsvarende ser vi lavere andele af svar fra de elever, der modtager støtte set i forhold til eleverne uden støtte i svarkategorierne ja og JA. Der er således noget, der indikerer en sammenhæng mellem de variable, der udgør faktoren positive følelser og engagement, og variabelen elever, der modtager støtte i klassen. Denne sammenhæng antyder, at der er en tendens til en negativ korrelation mellem variablene, og at anvendelsen af støtteforanstaltninger således har en negativ betydning for den del af deltagelsesbegrebet, som faktoren positive følelser og engagement forklarer.

Chi-Square testen viser, hvorvidt der er tale om signifikans i forhold til korrelationen. Chi-Square skal være mindre end 0,5 for at være signifikant, hvilket er tilfældet i forhold til krydstabellen ovenfor:

Chi-Square Test			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	22,414 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	18,647	3	,000
Linear-by-Linear Association	15,955	1	,000
N of Valid Cases	4896		

Figur 6.12

Pearson's Chi-Square viser således en klar signifikans. Ikke desto mindre kan store stikprøver, hvilket der er tale om i forhold til indeværende kvantitative data, resultere i høje Chi-Square værdier på trods af, at der ikke nødvendigvis foreligger nogen praktisk relevans i de identificerede sammenhænge. Cramer's V er en såkaldt modificeret Chi-Square test, der

anvendes i de tilfælde, hvor krydstabellerne har mere end 2x2 kolonner, hvilket er tilfældet ovenfor samt i forbindelse med de andre krydstabeller, der foretages i de analytiske kapitler. Når Cramer's V viser værdier på 0, er der ikke nogen sammenhæng mellem variablene. Des tættere værdien kommer på 1, des større korrelation (Møller Jensen & Knudsen, 2014).

Symmetric Measures			
		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,068	,000
	Cramer's V	,068	,000
N of Valid Cases		4896	

Figur 6.13

Som det fremgår af figur 6.13 viser Cramer's V ,068, hvilket indikerer en sammenhæng mellem variablene om end i dette tilfælde en svag sammenhæng.

Således kan vi i denne sammenhæng afvise nulhypotesen, der repræsenterede en uafhængighed mellem variablene og derved bekræfte alternativhypotesen vedrørende afhængighed mellem variablene. Der er ligeledes tale om en afvisning af nulhypotesen vedrørende uafhængighed mellem variablene i forhold til variablene *jeg kan lide at lære noget*, og *jeg synes som regel, timerne er spændende*, hvilket er de to andre variable i faktoren positive følelser og engagement. Ligeledes er der en tendens til, at en større andel af eleverne, der modtager støtte, svarer Nej og nej til, hvorvidt de kan lide at lære noget, og hvorvidt de finder timerne spændende.

Krydstabellerne i forhold til de 7 andre faktorer i forhold til deltagelsesbegrebet viser lignende sammenhænge. Af bilag 12 fremgår det, at der i forbindelse med faktoren opmærksomhed var samme mønster, der i høj grad ligner det, jeg har gennemgået vedrørende faktoren positive følelser og engagement. I forhold til faktoren opmærksomhed, der består af variablene *jeg er god til at gøre tingene færdig*, *jeg følger med, når læreren taler* og *jeg rækker tit hånden op i timen*, er der en markant andel af de elever, der mod-

tager støtte, der svarer aldrig, sjældent og af og til set i forhold til gruppen af elever, der ikke modtager støtte. Således er der 5,7% af eleverne, der modtager støtte, der har svaret aldrig i forhold til variabelen *Jeg rækker tit hånden op i timer* modsat 2,4% af elever, der ikke modtager støtte. I forhold til svarkategorien sjældent fordeler det sig 24,7% (støtte) mod 12,8% (ikke støtte), og i forhold til svarkategorierne tit og meget tit er det naturligvis gruppen af elever uden støtte, der oftest har angivet disse svarmuligheder. Igen viser Chi-Square signifikans, og Cramers's V testen påviser en sammenhæng mellem variablene på ,116, hvilket indikerer korrelation mellem variablene. Det vil sige, at det endnu en gang er muligt at afvise nulhypotesen vedrørende uafhængighed mellem variablene. I forhold til at gøre tingene færdig og følge med, når læreren taler, er der ligeså en højere andel af gruppen af elever, der modtager støtte, der svarer aldrig eller sjældent.

Dette billede viser sig at gå igen i forhold til de variable, der sammen konstituerer faktoren initiativ, og Chi-Square viser signifikans, og Cramers's V testen viser ligeledes en klar sammenhæng mellem variablene. Her er det særligt iøjnefaldende, at i relation til variabelen *eleven tager initiativ til samtale med andre elever*, er der 11,4% af eleverne, der modtager støtte, der er vurderet til aldrig eller sjældent at tage initiativ til samtale med andre elever mod 3,0% af gruppen af elever, der ikke modtager støtte. Der er her tale om en ikke uanseelig forskel, og også her er Chi-Square signifikant, og Cramers's V viser ,162, hvilket indikerer en sammenhæng eller afhængighed mellem variablene. Ligeledes ses det i forhold til variabelen *eleven inviterer andre til at deltage i aktiviteter*, at 14,9% af de elever, der modtager støtte, har svaret aldrig eller sjældent mod 5,1% af eleverne uden støtte. Endelig er det påfaldende, at 31,1% af eleverne, der modtager støtte i almenundervisningen, er vurderet til aldrig eller sjældent at *bidrage til undervisningen* mod 9,2% af eleverne, der ikke modtager støtte.

Krydstabellerne viser endvidere, at der er en øjensynlig sammenhæng mellem anvendelse af støtteforanstaltninger og den del af deltagelsesbegrebet, som faktoranalysen medførte, vedrørende barrierer for deltagelse.

Denne faktor var, som tidligere nævnt, en negativ dimension ved deltagelsesbegrebet, det vil sige, faktorer der hæmmer elevens deltagelse. Her er det slående, at krydstabellerne viser, at de elever, som modtager støtte, i langt højere grad end tilfældet er for elever, der ikke modtager støtte, er trætte og uoplagte i timerne. 6,8% af eleverne, der modtager støtte, svarer meget tit mod blot 1,6% af eleverne, der ikke modtager støtte. Som det fremgår af bilag 13, er Chi-Square signifikant og Cramer's V viser en sammenhæng på ,127. Ydermere ses ligeså en højere andel af negative svar hos de elever, der modtager støtte i forhold til variablene *jeg forstyrrer andre elever, når de arbejder*, og *jeg tænker tit på andre ting i timerne*. Det er imidlertid mest slående, at 17,9% af eleverne, der modtager støtte ofte føler sig forstyrret af ting, der sker i klassen mod blot 8,0% af de elever, der ikke modtager støtte. Det kan muligvis forklares med, at eleverne, der modtager støtte, ofte har en række vanskeligheder, der kan medføre, at de lettere bliver forstyrret i klassen, men sammenhængen med anvendelsen af støtteforanstaltninger, eller snarere måderne disse anvendes på, er interessant.

Angående faktoren tryghed og relationer, der som tidligere nævnt er medkonstituerende i forhold til deltagelsesbegrebet og dækker over variable som *jeg har det godt i min klasse*, *jeg har det godt i frikvartererne*, og *jeg er sammen med andre elever i frikvartererne*, er det bemærkelsesværdigt, at der ikke er markante forskelle på svarene i forhold til elever med støtte og elever uden. I forhold til variabelen *jeg har det godt i min klasse* er der ganske vist 3,2% af eleverne med støtte, der svarer NEJ mod 1,4% af eleverne uden støtte. På den anden side er der 40,5% af eleverne med støtte, der svare ja mod 35,3% af eleverne uden støtte. Endvidere er der en større andel af eleverne med støtte, der ikke har det godt i klassen end gruppen af elever uden støtte, men gruppen af elever, der får støtte, der vurderer, at de har det godt i klassen, er næsten at sidestille med eleverne uden støtte, der vurderer at have det godt. Gruppen af elever med støtte må antages at have flere vanskeligheder i visse kontekster og fællesskaber, hvorfor den øgede andel i forhold til vurderingen af ikke at have det godt i klassen må forventes større. Chi-Square viser igen signifikans, og

Cramer's V indikerer også afhængighed mellem variablene, om end denne ikke er stærk, hvilket fremgår af bilag 14.

Faktoren *time on task*, det vil sige aktiv opgavetid, er som tidligere nævnt også konstituerende i forhold til deltagelsesbegrebet. Det viser sig imidlertid, at der i forbindelse med krydstabuleringen synes at forekomme en svag sammenhæng eller afhængighed mellem variablene støtteforanstaltninger og *i vores klasse når vi som regel det, vi skal i timerne* og *i vores klasse arbejder vi godt i timerne*. Chi-Square er ,440, det vil sige tæt på grænsen på 0,5 og Cramer's V er ,024 for den første variable og lidt stærkere for den anden. Der er således tale om en meget svag sammenhæng mellem disse variable, hvilket vil sige, at der statistisk ikke er en tydelig sammenhæng mellem anvendelsen af støtteforanstaltninger og *time on task*. Dette er imidlertid modstridende i forhold til resultaterne af den indledende simple serielle kodning af de kvalitative data. Krydstabellerne viser ligeledes uoverensstemmelse i forhold til faktoren samarbejde bestående af variablene *jeg er god til samarbejde* og *i vores klasse arbejder vi godt sammen*. Der foreligger signifikans målt i Chi-Square og en mindre afhængighed målt i Cramers' V i forhold til variabelen *jeg er god til samarbejde*. Her viser krydstabellen, at elever, der modtager støtte, svarer at de aldrig eller sjældent er gode til samarbejde i større udstrækning end elever uden støtte. Krydstabellen viser desuden en ringere signifikans (,304) og en svag afhængighed i Cramer's V (,27) mellem variabelen *jeg kan godt lide samarbejde* og variabelen støtte/ingen støtte. Det vil sige, at statistisk er der en større sammenhæng mellem om eleven får støtte eller ej, og hvorvidt eleven vurderer sig selv som god til samarbejde, hvilket kan skyldes støtten, end tilfældet er i forhold til sammenhængen mellem støtte eller ej, og om eleven kan lide gruppearbejde.

Krydstabellerne i forbindelse med den sidste faktor – lærerperspektiv - der er lærerens vurdering af eleven og en komponent i det genbeskrevne deltagelsesbegreb, viser en række interessante fund. Først og fremmest er det værd at bemærke, at Chi-Square og Cramer's V er høje i forbindelse med de fem variable, der udgør faktoren lærerperspektiv. Der er for alle

fem variables vedkommende tale om en signifikans på ,000 og Cramer's V viser afhængighed mellem variablene på ,191 til ,275 hvilket er en moderat til stærk sammenhæng (se bilag 15). Faktoren lærerperspektiv viser en række markante forskelle mellem gruppen af elever med støtte og gruppen af elever uden støtte. I forhold til variabelen *eleven er opmærksom ved fælles forklaring og gennemgang* bliver 16,3% af eleverne med støtte vurderet som aldrig eller sjældent mod kun 2,8% af eleverne uden støtte. I forhold til svarkategorien af og til er fordelingen 40,7% mod 19,5%. Der er således en markant større andel af eleverne med støtte, der vurderes af deres lærer som aldrig eller sjældent opmærksomme ved fælles gennemgang og forklaring. Ligeledes vurderer lærerne, at eleverne med støtte sjældent eller aldrig *lytter til medelever, når de snakker eller præsenterer deres arbejde* i 11,3% af gruppen mod kun 1,8% af gruppen af elever uden støtte. I forhold til at *følge lærerens instruktioner eller forklaringer* gør 4,6% af gruppen af elever med støtte dette sjældent eller aldrig mod 1,2% af eleverne uden støtte, og 35,3% af eleverne med støtte gør dette af og til mod 13,1% af eleverne uden støtte. De samme mønstre gør sig gældende i forhold til de to sidste variable, der udgør denne faktor: *eleven er fordybet i de opgaver han/hun skal arbejde med i timerne* og *eleven fuldfører arbejdsopgaver i klassen indenfor den afsatte tid*. Her er der ligeledes tale om lærervurderinger, hvor gruppen af elever med støtte er vurderet væsentligt ringere end gruppen uden støtte, hvilket fremgår af bilag 15.

Opsummerende skal det fremhæves, at krydstabellerne har vist, at der foreligger en sammenhæng mellem de otte faktorer, der sammen udgør det udvidede deltagelsesbegreb og variabelen støtteforanstaltninger. Det vil sige, at de afhængige variable har en sammenhæng med den uafhængige variable støtteforanstaltninger. Jeg har vist, at der er forskelle i såvel signifikans målt i Chi-Square, men ligeså i forhold til Cramer's V, der anvendes når der er tale om store stikprøver og tabeller, der er større end 2x2. Disse statistiske test har vist en sammenhæng, om end en sammenhæng der varierer i styrke. Ligeledes har krydstabellerne vist en række interessante mønstre i forhold til markante forskelle i gruppen af ele-

ver, der modtager støtte, og den større gruppe af elever, der ikke modtager støtte i relation til deltagelse.

6.5 Analytisk niveau V - afsluttende analytiske og retrodaktive greb

Jeg vil i de følgende afsnit foretage de afsluttende retrodaktive analyser i forhold til støtteforanstaltningers betydning for elevens deltagelse. Som tidligere diskuteret er de retrodaktive analytiske greb forankret i transfaktisk argumentation, hvor jeg søger at komme fra de observerede fænomener til de bagvedliggende strukturer og mekanismer, der udgør fænomenernes mulighedsbetingelser.

Der forekommer en række særdeles interessante sammenhænge mellem fund i de kvalitative analyser og de kvantitative ditto i forhold til støtteforanstaltningers betydning for elevens deltagelse, der i det følgende vil være en væsentlig delkomponent i den retrodaktive analyse. I analysen af de kvalitative data i afsnit 6.2 diskuterede jeg, at Signes og Abdis vanskeligheder og særlige behov medførte en række problematikker i forhold til opmærksomhed. Signe gav udtryk for, at hun ofte følte sig forstyrret, da hun bliver distraheret af larm i klassen:

"Hvis vi sidder og laver en opgave og dem, der sidder ved siden, af bare sidder og snakker, så bliver jeg let distraheret af lyden.... Selvfølgelig lægger man mærke til, at der er nogen omkring en, men det er mere i... for eksempel når vi har noget, hvor jeg virkelig skal koncentrere mig...for eksempel når vi har matematik."

Analyserne af de kvantitative data har vist, at opmærksomhed, der som følge af faktoranalysen er en del af deltagelsesbegrebet, har en statistisk sammenhæng med variabelen om eleven får støtte eller ej. Der er som vist en større andel af eleverne, der modtager støtte, der oplever problemer med opmærksomheden, hvilket Signe ligeledes giver udtryk for. Ligeledes viste krydstabellerne, at der er en sammenhæng mellem faktoren barrierer for deltagelse, og hvorvidt eleven modtager støtte. Således oplever 17,9% af eleverne, der modtager støtte, at de meget tit bliver for-

styrret af ting i klassen mod kun 8% af eleverne, der ikke modtager støtte. Signe fortæller selv, at synsvanskelighederne medfører en øget auditiv sensitivitet, og hun giver ligeledes udtryk for, at hun kan vurdere, når det er nødvendigt at gå uden for klassen for at få ro. Her er det imidlertid centralt, at Signes støttelærer, Mette, kan guide Signe til at vælge at gå ud af klassen for at skabe ro. Et aspekt ved Signes praktiske sans i forhold til det felt, der udgøres af 8.y på Allerupskolen, eller med andre ord Signes habitus er, at støtten i klassen er inkorporeret som et objektivt livsvilkår, hvilket således strukturer Signes kognitive strukturer. Der viser sig således nogle, for feltet specifikke, handlemuligheder, der er konstitueret af Signes habitus og deltagelse i feltet. Der er med andre ord en række tilgængelige positioner til stede i klassen, der er afhængige af Signes habitus og de andre individer i klassen, og en af disse positioner er alene tilgængelig for Signe – at gå uden for klasselokalet sammen med Mette. I denne sammenhæng må vi forstå Signes habitus således, at denne fungerer som et filter, hvorigennem Signe perciperer og oplever sin deltagelse i feltet og ligeledes som en række legemliggjorte dispositioner, der er afgørende for Signes deltagelse. Denne position, der på sin vis interPELLerer Signe, udgør en mulighedsbetingelse for, at støtten kan have en betydning i forhold til at fjerne Signe fra det fysiske og sociale rum, der har en så negativ influens på hendes opmærksomhed og derved deltagelse. Signes sociale kapital i denne sammenhæng er ligeledes væsentlig at fremdrage, da Bourdieus forståelse af kapitalformer er, at subjekterne i et felt anvender disse til at forbedre deres positioner med.

Jeg har ovenfor betonet, at social kapital er de ressourcer, det enkelte individ besidder bl.a. gennem netværk og relationer, samt at den sociale kapital er afhængig af de netværk, som personen kan mobilisere. Signes støttelærer, Mette, er en del af Signes netværk i den handlesammenhæng, undervisningen udgør. Således besidder Mette en række ressourcer, som Signe har adgang til, hvilket i denne sammenhæng medfører, at Signe kan gå uden for klassen og få ro og støtte af Mette. Signes sociale kapital, hvoraf relationen til Mette er en central del, bliver således en struktur, der muliggør, at Signe kan gå ud af klassen og væk fra den støj, der hav-

de negativ betydning for hendes opmærksomhed og deltagelse. Der er således nogle objektive strukturer, der på den ene side skaber nogle betingelser i klassen, der afstedkommer, at Signes deltagelse problematiseres bl.a. problemer med deltagelsesfaktoren opmærksomhed. På den anden side er der i feltet en række mekanismer, bl.a. forankret i Signes habitus og sociale kapital, der medfører, at Signe kan gå ud af klassen med sin støttelærer og arbejde i ro og få mere time on task. De kvalitative analyser viser imidlertid, at Signe forholder sig reflekteret til de betingelser, der medfører vanskeligheder for hende. Dreier påpeger, at individets deltagelse i en given handlesammenhæng, som undervisningen i 8.y på Allerupskole, forekommer på en bevidst reflekteret måde, hvor individet når frem til en personlig stillingtagen i forhold til de forhåndenværende muligheder i forhold til hendes interesser og behov. Disse standpunkter, som Dreier kalder den personlige stillingtagen, handler for individet om at skabe nye handlemuligheder i handlesammenhængen. Det er en central del af Signes standpunkter, at hun er bevidst om, at hun let bliver forstyrret, og at hun har muligheden for, sammen med Mette, at forlade klassen – det er således en del af Signes deltagerbane(r), at hun har muligheden for at trække sig fra undervisningen ud i en anden handlesammenhæng uden for klassen, hvor der eksisterer andre positioner, handlemuligheder og spillerum. Således kan vi altså forstå Signes bevidste reflekterede valg om at skifte handlesammenhæng fra en socio-materiel enhed til en anden, som handlen på baggrund af personlige behov og interesser.

Denne grad af bevidst refleksion over egen deltagelse, som er diskuteret ovenfor, synes i mindre grad at gøre sig gældende i forhold til Abdi. I forbindelse med analyserne af de kvalitative data, det vil sige fra observationer og interviews med Abdi og hans lærere, har det vist sig, at Abdi i vid udstrækning foretager en form for selveksklusion, når hans deltagelse bliver problematiseret. Deltagelsesfaktorerne opmærksomhed og barrierer for deltagelse er i denne forbindelse væsentlige. I tilfældet, hvor Abdi laver matematikopgaver og tydeligt mister sin koncentration og sit engagement i opgaven, hopper han, som beskrevet i afsnit 6.2, ud af vinduet

og kommer tilbage et par minutter senere. Krydstabellerne viste en sammenhæng mellem variablene *jeg forstyrrer andre elever, når de arbejder* og *jeg bliver tit forstyrret af ting, der sker i klassen* og den uafhængige variabel støtteforanstaltninger eller ej. Denne sammenhæng omfatter bl.a., at der er en øget andel af de elever, der modtager støtte, der svarer meget tit eller tit til disse. Der foreligger en klar sammenhæng mellem dette og de kvalitative fund, hvor flere observationer viser, at Abdi forstyrrer sine kammerater eller selv bliver forstyrret. På samme vis viste krydstabellerne en signifikant sammenhæng mellem variablene i faktoren opmærksomhed og variabelen støtteforanstaltninger eller ej, hvor gruppen af elever, der modtager støtte, i højere grad end elever, der ikke modtager støtte, har problemer med opmærksomheden. På samme vis som hos Signe er støtten en del af de objektive betingelser for Abdi i det felt, der udgøres af undervisningen i 3.x, hvilket afstedkommer en række mulige positioner og handlemuligheder for Abdi. Abdi, der springer ud af klassens vindue og således ekskluderer sig selv, har dette som en reel handlemulighed qua Abdis habitus og sociale kapital. Det er givet, at Abdis handling ikke er fuldt ud accepteret af Abdis matematiklærer, Maria, og støttelæreren Diana. Ikke desto mindre reagerer de roligt og afventende og uden nævneværdige reaktioner, da Abdi kommer tilbage i klassen. Der er således nogle strukturer i den handlesammenhæng, som klassen udgør, der afstedkommer en mulig position for Abdi, der giver ham muligheden for at forlade klassen på denne måde. I forhold til Dreiers perspektiver er det plausibelt at tale om Abdis position som forhandlet mellem deltagerne i den pågældende handlekontekst, hvilket ifølge Dreier medfører en reproduktion af handlesammenhængen eller strukturel reproduktion.

Analyserne af de kvalitative data viste, hvilken betydning og ligeledes konsekvenser for deltagelse det har, når hjælpemidler ikke anvendes korrekt, eller når manglende forberedelse reducerer hjælpemidlers positive effekter. Analyserne af de kvalitative data ovenfor viste en række eksempler, hvor de materialer, der skulle anvendes i undervisningen, ikke på forhånd var lagt ind på Signes computer. Jeg diskuterede, at de mangel-

fulde hjælpemidler således bliver en hæmmende faktor i relation til elevens deltagelse eller snarere en barriere for deltagelse. Signe fortæller selv, at dette rummer væsentlige implikationer for hendes deltagelse i undervisningen samt sociale implikationer i forhold til klassekammeraternes syn på hende:

Signe: Ja, og der kan man også sige...også sådan noget som...bare men hensyn til når vi sidder i det daglige arbejde, og tingene ikke bliver langt ind på Prontoen...tingene måske ikke lige bliver skannede ind til tiden.

Signe: Det betyder...det er et stort problem for mig. For det første så kan jeg selvfølgelig ikke helt være med i tingene og sidder og måske sådan lidt "hvad skal jeg så?". Og også bare de andres syn på mig...kan jeg høre at det bliver lidt...måske...det der...at jeg laver ingenting. Jeg...de andre skal sidde og lave mine opgaver også.

Signes deltagelse bliver således påvirket på flere måder grundet den mangelfulde forberedelse fra læreren og støttelærerens side. I forhold til de for deltagelsesbegrebet konstituerende faktorer vil dette eksempel have konsekvenser for opmærksomhed, barrierer for deltagelse, time on task, lærerperspektiv, samarbejde, tryghed og relationer, initiativ og, potentielt, positive følelser og engagement. Det vil sige, at der her er tale om et observeret fænomen vedrørende mangelfulde hjælpemidler hos Signe og mangelfuld forberedelse fra lærer og støttelærer, der har en tydelig sammenhæng med samtlige af de faktorer, der konstituerer begrebet deltagelse i nærværende undersøgelse. Det er muligt at argumentere for, at disse forskellige faktorer – samt de variable de består af – er mekanismer, der afstedkommer mulighedsbetingelser for, at Signes problemer med computeren og Prontoen får en negativ betydning for hendes deltagelse i den handlesammenhæng, som undervisningen i klassen udgør.

Det forhold, at undervisningsmaterialerne ikke er tilgængelige for Signe, betyder, at hun får mindre såkaldt time on task, hvilket vil sige, hun ikke får arbejdet på opgaven i samme udstrækning, som de andre elever i klassen, hvilket eksemplet med geografitimen og oplæsningen af bogen

om Henry Heerup illustrerer på adækvat vis. De variable, der udgør faktoren time on task er: *i vores klasse når vi som regel det, vi skal i timerne* og *i vores klasse arbejder vi godt i timerne*, og Signe giver udtryk for, at hun bliver frustreret over, når hun ikke kan arbejde med opgaverne, som de andre, det vil sige, hun når ikke det, der er planlagt for de pågældende timer qua de mangelfulde hjælpemidler. På samme vis forekommer der implikationer i forhold til faktoren opmærksomhed. Jeg har tidligere diskuteret den tydelige sammenhæng mellem faktoren opmærksomhed og støtteforanstaltninger. Jeg har påvist, at der er en større del af de elever, der modtager støtte, der vurderer, at de har vanskeligheder med opmærksomheden, hvilket selvsagt kan skyldes deres forskellige vanskeligheder. Ikke desto mindre kan det dog også skyldes mangelfuld støtte, hvilket eksemplet med Signe antyder. Observationer har vist, at Signe, såfremt hjælpemidler og samarbejde mellem lærer og støtteperson er velfungerende, i allerhøjeste grad er opmærksom og aktiv i undervisningen. Ikke desto mindre viser ovenstående, at de manglende materialer på Signes computere afstedkommer problemer med opmærksomheden i forhold til variablene *følge med når læreren taler* og *god til at gøre tingene færdige*. Det vil sige, i dette tilfælde bekræfter de kvalitative fund de kvantitative analyser i forhold til sammenhængen mellem støtteforanstaltninger og vanskeligheder med faktoren opmærksomhed, som er en central komponent i deltagelsesbegrebet. Jeg har ovenfor understreget, at alle otte faktorer i relation til deltagelsesbegrebet er aktuelle i forhold til implikationerne for Signes deltagelse i forhold til de mangelfulde hjælpemidler, der er dog særligt tre, jeg vil fremhæve i det følgende, da disse hænger nøje sammen med Signes oplevelse af de andre elever i klassens syn på hende.

Signe fortæller i interviewet, hvilket er fremhævet i forbindelse med de simple serielle kodninger ovenfor, at de mangelfulde hjælpemidler og forberedelse fra lærerens og støttelærerens side har betragtelige konsekvenser for hende fagligt såvel som socialt:

Signe: Og der kan man sige, der snakkede vi netop om det her med grupper, hvor jeg siger "Jamen, det er jo ikke...hvor de andre siger, "du får altid bare lov til at slippe, af Kirsten".

Signe: Hvor at det jo er en fuldstændig misforståelse, fordi...det der simpelthen er problemet er, at Kirsten får måske ikke langt tingene ind til tiden...Altså nu for eksempel, vi havde stoveord, dem har jeg ikke fået lavet for de sidste...næsten tre måneder.

Den indledningsvise indkredsning af deltagelsesbegrebet, som dette illustreres i figur 6.10, viste, at oplevelsen hos elever med særlige behov og forudsætninger var central. Underkategorierne omhandlede fænomener som: selvperception i forhold til anerkendelse fra klassekammerater, sociale selvbilleder og oplevelse af sociale kompetencer. Det deltagelsesbegreb, som nærværende afhandling er forankret i, er gennem faktoranalysen ovenfor sammensat af otte faktorer, der hver udgøres af en række korrelerede variable. Faktorerne tryghed og relationer, samarbejde og positive følelser og engagement er alle i spil i forhold til Signes oplevelse af klassekammeraternes syn på hende og hendes deltagelse i undervisningen. Signe giver tydeligt udtryk for, hvilket bekræftes i interview med Signes klasselærer, Kirsten, og støttelæreren Mette, at hendes manglende deltagelsesmuligheder grundet de mangelfulde hjælpemidler har en betydning for de andre elevers syn på hende. Faktoren tryghed og relationer består af variablene *jeg har det godt i frikvartererne, jeg har det godt i min klasse og jeg er sammen med andre elever i frikvartererne*, hvilke alle viste en sammenhæng med variabelen støtteforanstaltninger. Ligeledes var der en anelse større del af elever, der modtager støtte, der svarede aldrig eller sjældent til spørgsmålene. De kvantitative analyser viser således en sammenhæng med de kvalitative fund, der såvel i observationer som interview med Signe viser, at Signe trækker sig fra samvær med de andre i frikvartererne og således ikke altid har det godt i frikvartererne. Signe fortæller bl.a., at hun tager høretelefoner på i frikvartererne for ikke at skulle forholde sig til de andre i klasse, og at hun føler, hun har prøvet, men forgæves. Disse mekanismer er ligeledes tydelige i forbindelse med Signes deltagelse i gruppearbejde. Faktoren samarbejde i forhold til del-

tagelsesbegrebet indebærer variablene *jeg er god til samarbejde* og *jeg kan godt lide gruppearbejde*, og jeg diskuterede i ovenstående, at der foreligger en sammenhæng mellem disse og variabelen støtteforanstaltninger, samt at der var en højere andel af elever, der modtager støtte, der svarer aldrig eller sjældent til spørgsmålene. I forbindelse med observationer af Signes deltagelse i gruppearbejde, hvilket er beskrevet i afsnit 6.2, arbejder Signe koncentreret og engageret, når hun arbejder med en klassekammerat. Det er dog tydeligt, at hun giver udtryk for, at hun ikke er god til denne form for samarbejde, samt at hun ikke bryder sig om det:

S: Jamen, jeg tror, at det er mest sådan noget som gruppedannelse. At danne gruppe og finde ud af...hvor jeg tit ligesom bliver...bliver glemt lidt...og jeg står lidt og "hvad skal jeg så?" ...man kan ikke arbejde sammen i en gruppe under de præmisser, jeg har brug for.

Ydermere er det væsentligt at fremhæve, at Signes klasselærer, Kirsten og støttelærer Mette deler Signes oplevelse af hendes deltagelse i gruppearbejde:

Kirsten: Så der er hun båret lidt af på det tekniske også, og det er til stor irritation for de andre, og selvfølgelig er det det. Plus, hendes kropssprog...det er en bønning for de andre, hvis hun sidder med hovedet nede i bordet...og håret det falder ind over, og hun sidder med sine børeboffer. De andre...de kan hverken se eller høre, hvad det er, hun har gang i. Og hvis de...så bliver de jo de der kontrollerende og "hvad laver du nu? Og du skal også...", så begynder de at blive stressede...så virker det som om, at hun er en klods om benet på dem, og det vil de ikke have, at hun er, men samtidigt så ved de heller ikke, hvad kan hun egentlig kan give os. Så den er svær.

Identificeringen af sammenhængen mellem de latente dimensioner ved deltagelsesbegrebet, som de otte faktorer konstituerer, og de empiriske fænomener, der er beskrevet gennem de kvalitative analyser muliggør således en transfaktisk argumentation, det vil sige, det er muligt at fremdrage en række argumenter, der peger på nogle strukturer og mekanis-

mer, der udgør mulighedsbetingelserne for de empiriske fænomener diskuteret ovenfor.

Den mangelfulde forberedelse i forhold til at sørge for, at Signes hjælpemidler rummer det relevante undervisningsmateriale, har, som diskuteret ovenover, negativ betydning for Signes deltagelse i visse dele af den handlesammenhæng, som undervisningen udgør. De otte faktorer, der udgør deltagelsesbegrebet, og de dertilhørende 25 variable udgør i denne sammenhæng en række strukturer og mekanismer, der muliggør, at Signes deltagelse i visse sammenhænge påvirkes negativt af anvendelsen af støtteforanstaltninger. På samme vis som tidligere er det muligt at diskutere, at Signes sociale kapital består af de ressourcer, som hun besidder i kraft af sine relationer eller sit netværk, hvoraf Støttelæreren Mette og klasselæreren Kirsten er særdeles centrale. Signe burde kunne få adgang til en række ressourcer gennem dette sociale netværk, som støtten udgør. En række ressourcer, der blandt andet manifesteres af Signes hjælpemidler og det pædagogiske og tekniske arbejde, Kirsten og Mette foretager i forbindelse hermed. Jeg har endvidere påpeget, at den sociale kapital kan have en forstærkende effekt på andre kapitaler, og i denne sammenhæng er det relevant at fremdrage uddannelseskapital. Uddannelseskapital er en del af den kulturelle kapital, og for at subjektet kan tilegne sig mere uddannelseskapital, er social kapital og kulturel kapital en forudsætning. Kulturel kapital refererer til subjektets sum af viden, uddannelse, dannelse og information, og idet Signes sociale kapital svækkes som følge af at de ressourcer, som støttelæreren skulle udgøre, ikke er fyldestgørende i forhold til Signes hjælpemidler, er det muligt at diskutere, at Signes uddannelseskapital ikke øges.

Som et afsluttende element i de analytiske retroduktive greb skal samarbejdet mellem klasselærer og støttelærer diskuteres. Jeg har ovenfor vist, at nogle af de negative implikationer for elevens deltagelse omhandler manglende forberedelse, bl.a. i forhold til arbejdet med elevens hjælpemidler fra klasselærerens og støttelærerens side. Jeg har i forbindelse med analyserne af de kvalitative data fremhævet samarbejdet mellem lærer og

støttelæreren som et forhold, der har betydning for elevens deltagelse. Såvel lærer og støttelærer på Allerupskolen og Kystskolen gav udtryk for, at det var et grundlæggende vilkår, at der ikke var tid nok til et fyldestgørende samarbejde omkring støtten til Signe og Abdi:

I: Har I tid til at planlægge noget sammen eller evaluere noget sammen?

Mette: Vi har faktisk denne her time, og vi har også ønsket at få...bedt om at timerne bliver lagt...hvor Kirsten og jeg kan sidde.

Kirsten: Men det er mere gået på og...søge på nogle ting og...det er ikke sådan "nu ved jeg, vi er lige præcis der torsdag." Det er det ikke blevet til.

I: Er det korrekt, at sige, at de fleste timer...at I går ind som støtte uden den store viden om, hvad er det helt præcis, vi skal i klassen?

Kirsten: Ja.

Maria: Nej, vi har ikke tiden til den, fordi vi er spredt fysisk også forskellige steder, og Diana kan også være ude af huset, fordi hun har nogle andre opgaver. Så der er ikke den mulighed, men så kan man jo korrespondere over mail.

I: Så I har ikke som sådan tid, hvor I mødes og planlægger fælles eller evaluerer?

Maria: Nej, også fordi Diana er ikke med i vores årgangsteam.

Den manglende tid til et adækvat samarbejde bliver en væsentligt generende struktur i forhold til de diskuterede negative betydninger støtten rummer for eleven. Tidsfaktoren bliver en objektiv betingelse i det felt, der udgøres af undervisningen og således en struktur, der har afgørende betydning for de handlemuligheder, der er mulige for Abdi og Signe samt klasselærerne og støttelærerne.

6.6 Konkluderende betragtninger

Intentionerne for dette første analytiske kapitel var at undersøge støtteforanstaltningers betydning for elevens deltagelse i skolens forskellige fællesskaber. Jeg har præsenteret analyser, der bestod af simple serielle kodninger af de kvalitative data samt etableringen af en række kategorier på tværs af data, der delvist var rammesat af de programteorier, der blev identificeret i afhandlingens kritisk realistiske systematiske review i kapi-

tel 2. Som følge af afhandlingens analytiske strategi har jeg gennem faktoranalyser identificeret en række latente dimensioner ved deltagelsesbegrebet. Således har analyserne identificeret otte faktorer, der tilsammen udgør det udvidede og operationaliserede deltagelsesbegreb i afhandlingen. Disse består af:

- ❖ Positive følelser og engagement
- ❖ Opmærksomhed
- ❖ Initiativ
- ❖ Barrierer for deltagelse
- ❖ Tryghed og relationer
- ❖ Time on task
- ❖ Samarbejde
- ❖ Lærerperspektiv

Jeg har endvidere foretaget kvantitative analyser, der viser, at der foreligger en sammenhæng mellem de otte faktorer, der udgør afhandlingens udvidede deltagelsesbegreb, og anvendelsen af støtteforanstaltninger. Endelig har jeg gennem såkaldte retroduktive analytiske greb argumenteret for en række underliggende og genererende strukturer og mekanismer, der kan virke forklarende i forhold til de empiriske fænomener, jeg har fremdraget i kapitlet.

Det har vist sig, at der er tale om såvel positive som negative betydninger af anvendelsen af støtteforanstaltninger i forhold til elevens deltagelse i skolens fællesskaber.

Følgende hovedkonklusioner skal fremhæves:

- ❖ De kvantitative analyser samt delresultater af analyserne af de kvalitative data viser, at elever, der modtager støtte i almenundervisningen deltager i ringere grad i skolens fællesskaber end de elever, der ikke modtager støtte

- ❖ Støtteforanstaltninger fungerer som en ressource for eleven i forhold til at skabe mulighed for, at eleven kan trække sig fra fællesskabet for at få ro, hvilket virker befordrende på de otte deltagelsesfaktorer. Analyserne har vist, at elever med særlige behov kan foretage en art selveksklusion fra undervisningens fællesskaber, og i denne situation fungerer støttepersonen guidende og som den ressource, der skaber denne handlemulighed for eleven
- ❖ Anvendelse af støtteforanstaltninger, hvor der er tale om et tæt en-til-en forhold, og hvor støttepersonen altid sidder tæt ved eleven og sjældent trækker sig, kan virke ekskluderende og marginaliserende for elevens deltagelse i klassens fællesskaber
- ❖ Mangelfuld planlægning og kommunikation mellem klasselærer og støttelærer har en tydelig negativ betydning for elevens deltagelse både i faglige sammenhænge og i sociale sammenhænge. Dette afgørende samarbejde mellem lærer og støttelærer er i høj grad afhængigt af tid. Tid til reelt samarbejde mellem lærer og støttelærer vil have en positiv betydning for elevens deltagelse i klassens fællesskaber i et fagligt og socialt perspektiv
- ❖ Denne mangelfulde planlægning og kommunikation mellem lærer og støttelærer har substantielle konsekvenser for brugen af hjælpemidler, der er nødvendige for elevens faglige og sociale deltagelse samt i forhold til elevens dannelse af positive selvbilleder og anerkendelse fra klassekammerater. Manglerne i elevens hjælpemidler har negativ betydning for samtlige otte faktorer, der udgør det udvidede deltagelsesbegreb, hvilket indebærer opmærksomhed, barrierer for deltagelse, time on task, lærerperspektiv, samarbejde, tryghed og relationer, initiativ og positive følelser og engagement. Manglerne i forhold til elevens hjælpemidler, der bl.a. er et resultat af mangelfuld planlægning og kommunikation mellem lærer og støttelærer, resulterer i en reduktion i elevens mestningsoplevelser, sociale anerkendelse fra

klassekammerater, læring samt implikationer for elevens selvbil-
lede og oplevelse af inklusion

Jeg vil i det følgende analytiske kapitel udfolde perspektiver vedrørende
elevens oplevelse af inklusion og følge de strukturer og den analytiske
progression, som dette første analytiske kapitel er konstitueret af.

Kapitel 7

Oplevelse af inklusion - jeg føler slet ikke, jeg rigtig snakker med nogen

7.1 Indledning

“Det, at få støtte, er også at blive skubbet videre.” Kirsten, klasselærer

Nærværende kapitel udgør det andet af afhandlingens i alt tre analytiske kapitler, der, som tidligere beskrevet, knytter sig til de tre overordnede begreber i afhandlingens forskningsspørgsmål: deltagelse, oplevelse af inklusion og læringsudbytte. I dette kapitel er det således elevens subjektive oplevelse af inklusion og sammenhængen med anvendelsen af inkluderende støtteforanstaltninger, der er det empiriske og analytiske udgangspunkt.

Den grundlæggende forståelse af inklusionsbegrebet, som anvendes i afhandlingen, blev diskuteret i kapitel 4, og jeg understregede her inklusionsbegrebets vertikale og horisontale dimensioner. Jeg diskuterede, at inklusionens vertikale dimension omhandler graden af inklusion fra den blotte fysiske tilstedeværelse til elevens aktive deltagelse i de forskellige fællesskaber, som skolen konstitueres af, til endelig at omhandle den enkelte elevs subjektive oplevelse af at være inkluderet. På samme vis som det foregående analytiske kapitel, vedrørende deltagelsesbegrebet, tager nærværende kapitel ligeså udgangspunkt i den analyseramme, der blev diskuteret i kapitel 5 (se. figur 5.1). Som følge heraf indledes kapitlet med en diskussion af resultaterne af den simple serielle kodning, der udgøres af den indledende læsning og organisering af data, sammenholdt med niveau tre i analyserammen, der, som tidligere diskuteret, indehol-

der indledende fortolkning og induktiv etablering af kategorien oplevelse af inklusion.

Efter disse indledende analyser vil jeg foretage den teoretiske genbeskrivelse, som denne er diskuteret i kapitel 5. Som en del af denne genbeskrivelse af begrebet oplevelse vil jeg analysere de kvantitative data med det formål at identificere underliggende og latente dimensioner ved oplevelsesbegrebet samt undersøge, hvorvidt det er muligt at fastslå korrelationer mellem den afhængige variabel oplevelse og den uafhængige variabel støtteforanstaltninger. Jeg vil ikke foretage de indledende deskriptive analyser af de kvantitative data, som tilfældet var i kapitel 6 vedrørende deltagelsesbegrebet. Jeg vil i denne sammenhæng blot henvise til afsnit 6.3.1 i forhold til en karakteristik af de kvantitative data, bl.a. vedrørende hvem der modtager støtteforanstaltninger.

7.2 Analytiske niveauer II og III – at høre til eller ej - empiriske øjeblikke

Den overordnede simple serielle kodning af de kvalitative data har som nævnt tidligere til hensigt at skabe et organiserende overblik over de kvalitative data i relation til begrebet oplevelse. Som det fremgår af bilag 20, er kategorien oplevelse hyppigt forekommende i forbindelsen med analyserne af de kodede data i programmet NVivo. Jeg diskuterede ligeledes i det foregående analytiske kapitel vedrørende deltagelsesbegrebet, at dette var bredt repræsenteret i de kvalitative data. I denne forbindelse skal det understreges, at den simple serielle kodning af de kvalitative data godt kan indebære, at data, enten i form af transskriberede interview eller feltnoter fra observationer, kan fremtræde både under kategorien deltagelse og oplevelse. Der vil således forekomme udsagn eller observerede fænomener, der både rummer viden om elevens deltagelse i skolens fællesskaber såvel som viden om elevens oplevelse af at være inkluderet eller ej. Data, der er kodet med kategorien oplevelse (af inklusion), forekommer 221 gange i forbindelse med de indledende analyser af de kvalitative data, hvilket fremgår af bilag 20.

På samme vis som i det foregående kapitel vil den simple serielle kodning afstedkomme et fragmenteret billede af dimensionen oplevelse. Dog vil jeg, gennem analyseniveau tre, induktivt etablere en række kategorier, der er konstituerende i forhold til forståelsen af begrebet oplevelse af inklusion.

Sense of Belonging

En betragtelig del af de kodede kvalitative data kan henføres til den kategori, der kunne betegnes *at høre til* eller *Sense of Belonging*. Det vil sige, at oplevelsen af at høre til et givent fællesskab og ligeledes oplevelsen af ikke at høre til det pågældende fællesskab synes at være en central komponent i relation til oplevelsesbegrebet. Dette forhold synes særligt at komme til syne i forbindelse med gruppedannelse, når klasserne skal arbejde i grupper i de forskellige fag. Signe giver i interviewet udtryk for, at hun ofte oplever at blive glemt i forbindelse med gruppearbejde i klassen:

At danne grupper og finde ud af...hvor jeg ligesom tit bliver...bliver glemt lidt, og jeg så står, og hvad skal jeg så? Vi havde en oplevelse her for et par uger siden, hvor de skulle lave et eller andet for indskolingen, fordi deres lærere var til møde, og det skulle 8. årgang så gøre. Jeg havde været til fysioterapeut den time, de andre fik gennemgået, hvem de skulle være sammen med...jeg spørger så, hvad skal jeg så? Og de andre siger bare: vi tror godt nok ikke, du er sammen med nogen...nå.

I ovenstående uddrag viser Signes fortælling, at hun står uden for det pågældende fællesskab, der i denne sammenhæng også omfatter en anden klasse. Signe har grundet behov for fysioterapi ikke været tilstede i det tidsrum, hvor aktiviteten er blevet organiseret, og hun er tilsyneladende blevet glemt, hvilket afstedkommer, at hun i realiteten står uden for fællesskabet, hvilket også markeres sprogligt af klassekammeraterne. I ovenstående tilfælde var Signes manglende fysiske tilstedeværelse forinden timen med indskolingsklassen en afgørende faktor i relation til oplevelsen af ikke at være med. Signe fortælle imidlertid ligeledes, at

denne fornemmelse (af at være uden for eller ikke høre til) også forekommer i forbindelse med klassens gruppearbejde:

Når vi selv skal lave grupper, det er svært. Bare sådan noget som den her samfundsfagsrapport, der kunne man vælge at være i grupper...maks. 3...eller skrive alene, og der kan man sige, det er svært for mig for det første at skabe overblik over, hvad kan jeg være med til her...hvem er sammen? Og de andre synes måske, det er lidt svært at have mig med, fordi der er nogle ting, jeg har sværere ved.

Det vil sige, at Signe bl.a. finder det vanskeligt at få et overblik over, hvem der danner hvilke grupper, og hvad hun i det hele taget kan være med til eller bidrage med. Ligeledes indikerer ovenstående interviewuddrag, at Signe har en oplevelse af, at klassekammeraterne muligvis vælger hende fra i gruppesammenhænge, da der er visse ting, Signe har sværere ved set i forhold til klassens andre elever. Således er de faktorer, der bidrager til Signes partielle manglende oplevelse af at høre til klassens fællesskaber, konstitueret af Signes subjektive følelse af mangler i forhold til at bidrage til gruppearbejdet, men ligeledes klassekammeraternes mulige fravalg af Signe qua hendes vanskeligheder og begrænsninger i denne kontekst. Signe fortæller videre i interviewet, at der har været opmærksomhed fra klassens lærere og støttelærere på det forhold, at Signe ofte har en oplevelse af ikke at høre til, og ligeså at klassens andre elever, i særlig grad klassens piger, ikke på fyldestgørende vis inkluderer Signe i visse sociale sammenhænge. Klassens piger har deltaget i et pigemøde, hvor ovenstående blev diskuteret:

Ja, vi havde jo...her for et par måneder siden...der havde vi jo møde med alle pigerne, fordi der simpelthen har været så meget med det her sociale, at jeg ikke havde været involveret i det ordentligt, og jeg følte måske ikke, at de fik mig nok med...og omvendt ikke også...de følte, at jeg ikke deltog.

Data fra de simple serielle kodninger indikerer således en vis dobbelthed i forhold til Signes partielle oplevelse af ikke at høre til klassens fællesskaber. På den ene side har klassens piger en oplevelse af, at Signe ikke

involverer sig i klassens sociale liv og bidrager hertil, og på den anden side oplever Signe ikke, at klassens piger gør tilstrækkeligt for at få Signe med i fællesskabet. Kodningen af de kvalitative data peger på, at dette rummer implikationer for Signes selv billede, hvilket diskuteres nedenfor.

Signes oplevelse af ikke at høre til strækker sig ud over de fællesskaber, der udgør klassens og skolens fysiske rum og rækker således ud i andre rum af Signes sociale liv. Signe deltog ikke i klassens studietur og giver ligeledes udtryk for at have mistet gode venner i klassen, hun tidligere var sammen med efter skole:

Jeg var jo heller ikke med i Berlin, dengang de andre var det, fordi jeg synes, det sociale er så svært. I de små klasser, der havde jeg en veninde, hun flyttede så skole, og vi snakker så ikke rigtig sammen mere. Så snakkede jeg med Anne, hende der går inde i klassen og lige pludselig her i september sidste år, der holdt vi bare op med at snakke sammen...fra den ene dag til den anden, hvor jeg simpelthen...jeg vidste ikke, hvad der skete og ved det stadig ikke, og nu har vi ikke snakket siden. Der kan man sige...fra det tidspunkt begyndte det hele egentlig at gå sådan lidt...fordi så var der slet ikke nogen. Ellers så snakker jeg ikke rigtig med andre inde i klassen...jo, selvfølgelig snakker vi sammen sådan...hvis der lige er et eller andet, hvis de lige kommer over og siger hej eller...de andre piger...sådan fungerer det egentlig også nu. Jeg føler ikke, jeg rigtig snakker med nogen.

De simple serielle kodninger peger på, at Signes oplevelse af ikke at høre til klassens fællesskaber ikke alene kan isoleres til klassens og skolens fysiske rum, men derimod griber ind i Signes sociale liv på mere omfattende vis. Således har Signe valgt klassens studietur fra og har ligeså en klar opfattelse af at have mistet venner, hun tidligere havde en social forbindelse med, det vil sige, at Signe i nogen udstrækning har en oplevelse af at være blevet glemt i relation til klassens fællesskaber.

De simple serielle kodninger vedrørende interviewet med Signes klasse-lærer og støttelærer, Kirsten og Mette, antyder, at de er klar over, at Signe har vanskeligheder i forhold til det sociale i klassen. Ikke desto mindre indikerer data, at de ikke er fuldt ud klar over den grad af bevidsthed,

Signe har i forhold hertil, samt de strategier Signe anvender for at undgå elementer af den sociale kontakt:

I: Hun sagde også, at det var lige for tiden...altså lige for tiden har hun givet op. "Nu vil jeg ikke mere, jeg har prøvet, det jeg kan for at få det sociale i gang". Når jeg så spørger, hvad det betyder, siger hun at nu har hun fået nok, og at det er derfor, at hørebøfferne tages på. Jeg spurgte også, hvorfor hun tager høretelefoner på i frikvarterene. Det er for ikke at tage sig af, at hun måske burde gå hen og snakke.

K: Siger hun det?

De kodede data viser imidlertid, at Kirsten og Mette er opmærksomme på det forhold, at Signe i visse sammenhænge er glemt i klassens forskellige fællesskaber. Mette fortæller, at hun i forbindelse med gruppearbejde er meget opmærksom på, at Signe kommer godt med i en gruppe, og at gruppearbejdet kommer godt fra start. Desuden viser de kodede kvalitative data, at Mette og Kirsten forsøger at synliggøre Signe i forbindelse med fælles aktiviteter og således bidrage til en oplevelse af at høre til. Nedenstående er fra feltnoterne fra observationer i klassen:

Klassen skal gå blandt hinanden på gulvet og stoppe op og tale med en tilfældig klassekammerat om forskel på bog og film. Mette tager Signe under armen og fører hende. Ved sidste markering fra Kirsten, er der ingen makker til Signe. Mette "fanger" en kammerat til samtale med Signe.

Signes subjektive oplevelse af ikke at høre til i en række af klassens sociale fællesskaber søges således imødegået af klassens lærer og støttelærer på en sådan vis, hvor disse insisterer på at synliggøre Signe for klassens andre elever, men ligeså i forhold til Signe selv, blandt andet ved at opfordre Signe til at deltage i klassens fællesskaber:

I: Ja. Har I haft perioder, hvor I har støttet hende i frikvarteret?

K: Der er nogle gange, hvor man ikke får pakket sine ting sammen...og der, hvis hun lige griber til de her hørebøffer og lægger hovedet ned på bordet, så siger jeg: "hov,

hov nu er det tid til at være social...af med hørebofferne". Ja siger hun så, men der skal hun lige mindes om det, også at gøre noget selv.

Kirsten og Mette giver udtryk for, at det er vanskeligt at støtte Signe i frikvarterne og medgiver, at der er et betragteligt potentiale i at støtte Signe socialt i netop frikvarteret. Der kan drages paralleller til den identificerede programteori vedrørende uddannet støttepersonale i afhandlingens kritiske realistiske systematiske review, hvor det netop understreges, at det at anlægge en bredere pædagogisk rolle og tage udgangspunkt i klassens fællesskaber har en betydning for inklusion og i denne sammenhæng inklusionens oplevede dimension.

Selvbilleder

Den simple serielle kodning af de kvalitative data peger på, at der er en mængde data, der kan henføres til at omhandle elevens selvbilleder og konstruktionen af disse. Det vil sige, at der i forbindelse med analysens niveau 2 og 3, der omhandler den begyndende læsning og organisering af data samt etablering af kategorier eller tema, viser sig et tema, der vedrører selvbilleder. Jeg vil senere i dette kapitel diskutere begrebet selvbillede og ligeledes diskutere sammenhængen med begrebet sense of Belong-ing.

Som påpeget ovenfor, peger de simple serielle analyser på, at Signe ofte oplever ikke at høre til i en række af de fællesskaber, som klassen udgør. Kodningen af data viser imidlertid konturerne af en ny dimension i forbindelse med elevens oplevelse af inklusion, der sandsynligvis hænger nøje sammen med oplevelsen af at høre til eller ej: elevens selvbillede. Signe fortæller flere gange i forbindelse med interviewet, at hun tænker over, hvordan de andre elever i klassen ser på hende og bemærker blandt andet at hendes manglende deltagelse, der som diskuteret i det foregående kapitel bl.a. omhandler mangelfuldt samarbejde mellem lærer og støtteleærer samt mangler i relation til hjælpemidler, influerer på klassekammeraternes syn på hende:

Det betyder...det er et stort problem for mig. For det første så kan jeg selvfølgelig ikke helt være med i tingene og sidder og måske sådan lidt "hvad skal jeg så?". Og også bare de andres syn på mig...kan jeg høre, at det bliver lidt...måske...det der...at jeg laver ingenting. Jeg...de andre skal sidde og lave mine opgaver også.

Signe udtaler adskillige gange i interviewet, at hun er bekymret for, at de andre tror, at hun er doven og blot får lov til at slippe for en række opgaver. Signes udtalelser peger på, at det på negativ vis påvirker hendes syn på, hvordan de andre i klassen ser og oplever hende, og endvidere påvirker det tilsyneladende Signes syn på sig selv:

...også fordi de andre så skal sidde og skrive ned for mig også, og have mine opgave også...jeg forventer måske lidt, at så må de fortælle...også fordi på en eller anden måde, så bliver ansvaret lagt over på de andre...Så er det deres ansvar at finde ud af...hvad skal jeg så have, og det kan man sige, det er simpelthen...

Det vil sige, at der i visse sammenhænge er tale om, at Signe oplever at miste noget af ansvaret for sin egen arbejdsindsats i klassen, samt at dele af dette ansvar overføres på klassens andre elever, hvilket påvirker Signes syn på sig selv. Endvidere peger noget på, at Signe oplever en manglende anerkendelse fra sine klassekammerater af det forhold, at hun har en række vanskeligheder, der afstedkommer, at hun har andre forudsætninger for at løse forskellige opgaver i klassens fællesskaber. Denne påvirkning på Signes selv billede er tydelig i en række sammenhænge. I forbindelse med kategorien *at høre til*, som jeg diskuterede ovenfor, antydede data fra de simple serielle kodninger, at Signes manglende oplevelse af at høre til og mangelfulde deltagelse i en række af klassens forskellige fællesskaber også rummer implikationer for Signe i de fællesskaber, der umiddelbart rækker ud over skolens og klassens fysiske rum. Således peger data på, at Signe valgte ikke at tage med klassen på tur til Berlin, da hun finder det sociale vanskeligt og oplever, at hun ikke rigtig taler med nogen i klassen. Det fremgår ydermere af de indledende simple serielle kodninger, at Signe har en oplevelse af, at hun har forsøgt at gøre noget for at komme til at høre til klassens fællesskaber i højere grad, men at

hun har resigneret og ikke finder, at lærerne og støttelæreren kan gøre noget, der kan bidrage hertil:

Jeg har ligesom prøvet at være indbydende og snakke, hvor jeg ikke rigtig har følt, at det er noget de andre har lyst til, og der kan man sige, så bliver det sådan noget med, så har de fået af vide, "at de lige skal snakke lidt mere med Signe", og det fungerer ikke. Det gør det simpelthen ikke, at det bliver sådan noget tvunget noget...Jeg føler ikke, at jeg kan gøre mere for det.

De simple serielle kodninger vedrørende data fra observationer i Signes klasse peger ligeledes på en række episoder, der vedrører Signes selvbillede samt det at opleve at høre til eller ej. Signe har flere gange i interviewet fortalt, at hun tager høretelefoner på for at undgå at skulle forholde sig til det sociale, det vil sige, at der i en vis udstrækning kan være tale om, at Signe trækker sig fra deltagelse i klassens fællesskaber, hvilket bidrager til oplevelse af ikke at kunne slå til socialt eller bidrage med noget til fællesskabet:

Signe sidder og laver en opgave med sin sidekammerat. De taler engagerede om opgaven. Da pigerne er færdige med opgaven, går sidekammeraten ned til en anden gruppe af klassens piger og snakker. Signe tager sine høretelefoner på. Efter lidt tid går Signe ned til gruppen af piger og sætter sig ved bordet. Signe deltager ikke rigtig i samtalerne og sidder med hovedet sænket. En af pigerne fortæller noget og efter lidt tid spørger Signe ind til historien. "Hvad er det, du ikke forstår? De andre hører også efter og forstår.", siger en af pigerne i gruppen. Signe griner lidt forsigtigt og prøver at deltage i samtalerne, men trækker sig hurtigt.

Ovenstående er således et eksempel i de kodede kvalitative data på Signes mangelfulde deltagelse og oplevelse af ikke at høre til og mangel på anerkendelse fra den pågældende pige-gruppe. Signe påpeger selv i interviewet, at hun oplever sig anderledes i forhold til de andre i klassen, samt at hun har svært ved at følge med i klassekammeraternes deltagelse i de forskellige fællesskaber:

Også fordi...at man kan sige...det er svært i den her alder at følge med i, hvor er de andre lige henne...og være med i de ting, de andre laver i fritiden. Jeg tror også, det er fordi, vi er så langt fra hinanden i alt muligt. Jeg er måske...på nogen måder...meget mere udviklet end...altså...jeg tænker meget mere dybt over tingene, og fungerer egentlig bedre med voksne måske...på nogen måder, ikke også?

Signe giver her udtryk for en art distance i forhold til de andre elever i klassen og deres interesser og horisont og påpeger, at hun i virkeligheden fungerer bedre i samværet med voksne. Dette understøttes af udsagn fra klassens lærer, Kirsten, og Signes støttelærer, Mette, der fortæller, at der sker noget med klassens andre elever, der afstedkommer en højere grad af distance mellem dem og Signe:

M: Det sociale er svært for Signe. Det er blevet sværere og sværere de sidste år, hvor der sker noget med de andre i grupper og... og hun går jo ikke til noget og gør ingenting efter skole.

K: Der kommer hendes handicap, det at hun ikke kan se, jo virkelig til udtryk...hvor de andre lige kan kaste nogle blikke til hinanden, hvis de vil i gruppe sammen eller....bare de har været til halbal i pinsen eller...det kommer hun ikke lige med til. Jamen, at skulle være med til noget sport og have nogle oplevelser og komme til nogle turneringer og stævner og sådan, det er hun ikke med til. Så der er så mange ting, hun ikke er med til.

Kirsten og Mette vurderer således, at Signes og klassekammeraternes alder spiller en væsentlig rolle i forbindelsen med Signes oplevelser af ikke at høre til samt Signes selvbillede, der bl.a. synes at være konstitueret af den forståelse, at det er svært at følge med i de andre elevers ageren og interaktioner, hvilket har ført til en delvis social resignation. De simple serielle kodninger af de kvalitative data, i forbindelse med interviewet med Signes lærer og støttelærer, peger endvidere på en bekræftelse af Signes oplevelse af at være til besvær eller en hindring for klassekammeraternes arbejde:

K: Hendes kropssprog...det er en hæmning for de andre, hvis hun sidder med hovedet nede i bordet...og håret det falder ind over, og hun sidder med sine hørebøffer. De andre...de kan hverken se eller høre, hvad det er, hun har gang i. Og hvis de...så bliver de jo de der kontrollerende og "hvad laver du nu? Og du skal også...", så begynder de at blive stressede...så virker det som om, at hun er en klods om benet på dem, og det vil de ikke have, at hun er, men samtidigt så ved de heller ikke, hvad hun egentlig give os.

De kodede kvalitative data viser imidlertid, at Signes støttelærer foretager en række pædagogiske valg, der rummer positive betydninger for Signes oplevelse af at høre til og for Signes selvbilleder. Signes støttelærere, Kirsten og Mette, har flere gange sat Signe sammen med Cecilie, der også har en række sociale vanskeligheder, og har igangsat gruppearbejde mellem de to, der efter Kirsten og Mettes vurdering har haft positiv betydning for Signe:

K: at sidde ved Cecilie, det giver jo så godt, fordi der...kan Signe hjælpe Cecilie med nogle danske ord og forklare dem. Og Cecilie har så engang læst Signes stil op for hende, og det at Cecilie bliver helt rørt over hendes stil og sådan noget, det gav dem noget. For hun kunne læse for hende og Signe kunne forklare nogle ord, så den der...de er sådan lidt afhængige af hinanden...

Kirsten vurderer, at samarbejdet og relationen mellem Signe og Cecilie bidrager positivt til Signes selvbillede af den årsag, at Signe kan hjælpe Cecilie og omvendt, og at dette kan rumme kimen til, at Signe mødes med anerkendelse fra sin klassekammerat. De kodede data peger imidlertid på, at Signe forholder sig ambivalent i forhold til dette, da hun anerkender, at hun i Cecilie har fået en pige i klassen, hun kan tale med, men samtidigt påpeger Signe, at det er svært at arbejde sammen med Cecilie:

Nu snakker jeg selvfølgelig med hende Cecilie, der sidder ved siden af mig...lidt...men det er jo så...altså men det er også svært...hun siger ikke så meget, og så er det jo kun mig, der sidder og snakker...hvor meget er der lige ved det i længden, ikke også? Cecilie, hun er svær at arbejde sammen med...fordi hun kan ikke

rigtigt læse højt for mig...altså. Cecilie er rigtig sød, det er slet ikke det, men hun er simpelthen ikke...man kan ikke arbejde sammen i en gruppe under de præmisser, jeg har brug for.

De kodede data indikerer, at Signe ikke får de sociale gevinster af samværet med Cecilie, som læreren og støttelæreren gav udtryk for ovenfor, hvilket i høj grad synes at omhandle det forhold, at Cecilie ikke kan give Signe det, hun har brug for bl.a. i faglige sammenhænge. Som diskuteret ovenfor viser resultaterne af de simple serielle kodninger af de kvalitative data, at Signe har en oplevelse af ikke at høre til en række af klassens fællesskaber, hvilket rummer en negativ influens på Signes selvbillede. Signe og Signes lærer og støttelærer påpeger endvidere i interviewene, at Signe fungerer bedst med voksen og helst vil sidde ved siden af en voksen i klassen. I denne forbindelse peger de kodede data på, at læreren, Kirsten og støttelæreren, Mette, vurderer, at støtten skal balancere mellem at være sammen med Signe og "skubbe" hende i den rigtige retning og trække sig som støtteperson:

K: En del af det at få støtte, det er også at blive skubbet videre..."er der lige noget, jeg kan hjælpe med? Nu går jeg lige en runde til de andre

M: Så kunsten er jo at være der og ikke være der...samtidigt, ikke?

M: Det skal ikke blive sådan en sovepude for hende...og nu der er tredive i klassen, er der god brug for, at man går rundt

I: Nej. Der er det interessante jo, og det kommer nok ikke som en overraskelse for jer, at når jeg spørger Signe, hvad der gavner hende bedst, om der er en voksen, der sidder ved hende, eller en voksen der bevæger sig væk ind imellem. Der er hun helt klar på, at hun får mest ud af det, hvis der sidder en ved hende hele tiden. Det undrer jer nok ikke

K: Ja, det elsker hun, og hvis man kan sidde og småsnakke lidt så...det er jo vidunderligt. Så kan man sige, der er mange andre...ordblinde eller hvad har vi ellers her, de kunne have ligeså gavn af, at der sidder en klods op af

K: Det er jo ikke den form for hjælp, hun skal have, men hun elsker det...

M: Det er jo bedre, at hun kommer til at sidde og snakke med nogle af de andre, ikke?

De simple serielle kodninger indikerer en sammenhæng, eller et tematisk overlap, mellem data, der kodes i forhold til selvbillede og begrebet mestring, hvilket således er en ny emergerende dimension i forhold til oplevelse af inklusion.

Mestring

I 3.x på Kystskolen instruerer Maria klassen i en matematikopgave om lignedannede trekanter. Abdi siger "jeg forstår det ikke". Diana går ned til Abdi og hjælper ham og vender sig derefter mod en anden elev. Abdi går ikke i gang med opgaven, han er urolig og forstyrrende. Diana hjælper andre elever, der har hånden oppe og har brug for hjælp. Abdi larmer stadig og forstyrrer sin sidekammerat ved at rykke ham i øret. Maria kommer nu ned til Abdi og instruerer ham, hvorefter han går i gang med opgaven. Efter kort tid begynder Abdi dog at larme og forstyrre sin sidekammerat på ny. Diana tysser på ham og kommer ned og kigger på hans opgave. Diana går hurtigt videre til andre elever, og Abdi larmer igen. Pludselig forlader Abdi klassen og går ud på gangen og siger høje lyde, Diana går ud efter ham og følger ham på plads.

Abdi påpeger selv i interviewet, at han har brug for støtte til at koncentrere sig og dette særligt i forhold til matematik, hvilket ovenstående kodede data viser. De kodede data fra observationerne i klassen viser multiple eksempler på Abdis meget svingende koncentration og engagement, og data viser ligeledes, at Dianas støtte kan bidrage til, at Abdi kommer i gang med opgaverne dog med svingende vedholdenhed:

Abdi går rundt i klassen og fjoller og larmer, han forstyrrer de andre, hvilket flere elever giver udtryk for. Både Diana og Maria synes at ignorere dette. Abdi fortsætter sin larm og kommer med kommentarer til ting, der sker i klassen. Diana lægger en hånd på hans skulder og beder ham være stille. Abdi går langsomt i gang med opgaven, men siger pludselig "Jeg kan jo ikke tegne et hus". Diana går forbi ham og hjælper en af de andre i klassen - der er mange i klassen, der kalder på Diana. Abdi er frustreret over opgaven. "Jeg kan ikke..", siger han. Diana går ned og hjælper ham.

De kodede data ovenfor sandsynliggør, at Abdi har et billede af sig selv, der først og fremmest er konstitueret af en række utilstrækkeligheder i

forhold til egen koncentration og vedholdenhed i forhold til opgaven i matematik og ligeså en oplevelse af ikke at kunne mestre det, der i denne kontekst forventes af ham. Abdi fortæller gentagene gange, at han ikke kan og ikke forstår og formår opgaverne. De simple serielle kodninger af den kvalitative data peger på, at Abdis deltagelse eller oplevelse af at kunne mestre en opgave i vid udstrækning er afhængig af de aktuelle kontekstuelle vilkår:

Abdis deltagelse afhænger meget af, hvordan han har det i den givne situation. Det kan være han vælger til, og det kan også være han vælger fra. Han oplever det, når han bliver frustreret...at der er nogle rammer, der måske ikke lige er optimale for ham. Mange gange sidder Abdi jo oppe ved mig...ved bordet der. Så kan han blive meget frustreret, og så er min opgave at berolige ham og fortælle ham: "det er faktisk ok, at du bliver frustreret nu, det kan jeg godt se på dig". Så jeg anerkender ham og viser, at jeg lytter, og at jeg er der. Så skal jeg lige distrahere ham..."nå, men hvad lavede du for resten...?". Så flytter jeg fokus og gør det muligt for ham at komme tilbage til det, der skulle kigges på.

I denne sammenhæng understreger både matematiklæreren, Maria og støttelæreren, Diana, at Abdi får andre muligheder og heraf sandsynligvis andre mestringsforventninger, når støttelæreren er tæt ved ham:

Der er en forskel. Abdi har en anden...bliver mere harmonisk i det, når Diana sidder helt tæt på ham. Når hun trækker sig så...bliver der pludselig nogle andre muligheder for ham, han kan agere under. At sidde tæt på ham er meget mere guidende

Således skaber Dianas støtte en række andre muligheder for Abdi på samme vis, som hendes fravær skaber en række andre muligheder, der bl.a. kommer til udtryk gennem Abdis adfærd, der kan have en forstyrrende effekt på klassens andre elever. Støtte kan desuden forekomme at bidrage til Abdis sociale mestring, forstået således, at Dianas hjælp kan afstedkomme, at Abdi i højere grad kan mestre det sociale og således navigere i klassens forskellige fællesskaber:

Jeg hjælper ham med at navigere i fællesskabet og overholde normale regler i det sociale fællesskab i klassen... Nogle gange også hjælpe ham... med at forstå, hvordan man løser og udbedrer en konflikt. Han kan sidde fast i, at han ikke forstår noget, og det kan gøre ham vred og højtråbende. Det er endt mange gange i..., at bogen er blevet revet i stykker eller noget. Han angrer så, når han er faldet ned. Når han er blevet vred, så skal han hjælpes med at forstå hele konflikten og kunne sætte sine umiddelbare følelsesmæssige reaktioner...eller behov til side. Det har han ret svært ved i situationen... men han forstår det godt bagefter..., når han er kommet sig over et følelsesmæssigt udbrud.

Som diskuteret i foregående analytiske kapitel vedrørende deltagelsesbegrebet selvekskluderer Abdi til tider sig selv, når noget bliver for vanskeligt, eller når han kan mærke, at han har behov for en pause. I denne forbindelse kan data fra de simple serielle kodninger ligeledes pege på, at Abdi forlader klassen, når han oplever, at han ikke kan mestre det, der i forhold til enten det faglige eller sociale, fordres af ham:

I: Nogle gange har jeg lagt mærke til i klassen, at dig og Diana, I lige går udenfor klassen...

M: Ja..

I: ...måske for at lave en opgave eller...

M: Nej, det er når jeg skal have lidt luft...gå ud på torvet og få lidt luft.

I: Er det rart, at du kan gøre det?

M: Ja

Således er der kodede data, der peger på, at Abdis vanskeligheder potentielt kan henføres til begrebet sociale mestringsforventninger, hvilket diskuteres mere indgående i den nedenstående teoretiske genbeskrivelse af oplevelsesbegrebet. Det vil sige, at der er visse sociale normer og koder, Abdi har vanskeligt ved at imødekomme i særlige situationer, og noget antyder, at Abdi har en forventning om, at noget er vanskeligt for ham at mestre i relation til det sociale:

I: Det her med, at Abdi nogle gange hopper ud af vinduet eller bare går ud af døren, det har vi snakket lidt om, og du tolker det på den måde, at Abdi pludselig har brug for lidt ro, ikke?

M: Jeg tror også, det er for at få lidt af presset af, for han er godt klar over, at der er nogle forventninger og krav...så det er jo en flugt: "jeg har det trælst nu, jeg gør noget". Der ligger jo en adfærd, og hvad er intentionen bag adfærden...

Abdis spontane adfærd, der afstedkommer, at han hopper ud af vinduet eller pludselig går ud af klassen kan således ifølge matematiklæreren, Maria være udtryk for, at Abdi flygter fra en række forventninger og krav, han ikke kan mestre.

Som diskuteret i ovenstående vedrørende dimensionen selvbillede påpeger både Signe samt Kirsten og Mette, at Signe fungerer bedst sammen med voksne. De simple serielle kodninger indikerer, at dette ligeledes hænger sammen med Signes mestringsforventninger i forhold til det sociale i klassen:

Jeg hader, når de andre sige, om vi ikke kan gå ud og lave noget. Nej, vi skal snakke her. Jeg kan bedre lide, når vi sidder og har noget...lytte...sejlfølgelig er det irriterende, når vi skal lave gruppearbejde og sådan nogle ting.

Signe giver adskillige gange udtryk for, at hun ikke befinder sig godt i gruppearbejdet og i det hele taget bedst mestrer de opgaver, hvor hun sidder i klassen og får strukturerede opgaver. De simple serielle kodninger antyder ydermere, at Signe i højere grad kan mestre mere ustrukturerede opgaver, når hun har sin støttelærer hos sig:

Klassen arbejder med at udarbejde forskellige spørgsmål i forhold til en opgave. De fleste af klassens elever arbejder i grupper. Kirsten hjælper Signe med at skærpe spørgsmålene, som hun skal anvende i et interview. Kirsten og Signe har en lang samtale om, hvordan svagtseende kan støtte hinanden, og Signe nævner, at støtte i klassen er vigtig.

Signes engagement og selvtillid forekommer mere fremtrædende, når hun ikke arbejder i større grupper med klassens andre elever, men derimod arbejder alene sammen med en støttelærer. Dette indikerer, at Signes forventninger om egen social mestring ikke er høje, når det vedrører de sociale relationer til klassens andre elever, hvilket flere af ovenstående uddrag af de kodede data, vidner om.

På samme vis, som i kapitel 6 vedrørende deltagelse, har jeg ovenfor gennemgået og diskuteret resultaterne af de simple serielle kodninger af de kvalitative data, som dette er beskrevet i kapitel 5 vedrørende afhandlingens analytiske strategi. Som følge af niveau tre i analyserammen, har jeg etableret en række kategorier, der repræsenterer en begyndende struktur i det retroduktive greb. Således er kategorierne sense of Belonging eller oplevelse af at høre til, selvbilleder og mestring kommet til syne.

Jeg vil i det følgende foretage den teoretiske genbeskrivelse af oplevelsesbegrebet med udgangspunkt i analyser af de kvantitative data.

7.3 Analytisk niveau IV – genbeskrivelse af oplevelsesbegrebet gennem kvantitative analyser

Som nævnt ovenfor vil jeg ikke foretage indledende deskriptive analyser af de kvantitative data, da disse er foretaget i afsnit 6.3.1 og således er gældende for dette samt det kommende analytiske kapitel. Jeg vil imidlertid foretage faktoranalyse med det formål for øje at identificere latente dimensioner ved begrebet oplevelse af inklusion. Ovenstående simple serielle kodning af de kvalitative data har resulteret i en række kategorier, der er medkonstituerende i forhold til oplevelsesbegrebet, men i forhold til en yderligere kvalificering af begrebet oplevelse af inklusion foretages således faktoranalyser som en del af begrebets genbeskrivelse. Derudover vil jeg, på samme vis som i foregående analytiske kapitel, søge at identificere eventuelle korrelationer mellem den afhængige variabel, oplevelse af inklusion, og den uafhængige variabel støtteforanstaltninger.

7.3.1 Faktoranalyse – identificering af underliggende dimensioner

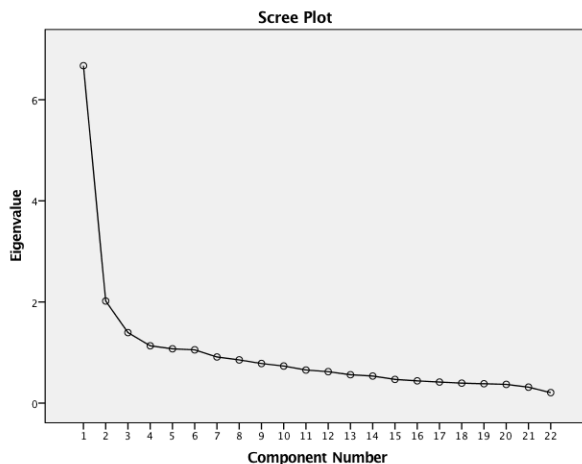
Som diskuteret tidligere er formålet med faktoranalysen i denne sammenhæng at kortlægge latente dimensioner i forbindelse med de kvantitative data. Med andre ord er faktoranalysen en strukturanalyse, der har til hensigt at identificere mønstre i data; i denne sammenhæng identificere mønstre, der kan udgøre forskellige faktorer ved begrebet oplevelse af inklusion. Principal Component faktoranalyse er mest hensigtsmæssig i tilfælde, hvor man ønsker at reducere antallet af variable til et mindre antal faktorer (Møller Jensen & Knudsen, 2014), hvilket er intentionen i nærværende tilfælde.

Korrelationsmatricen (bilag 21) viser de forskellige variables indbyrdes korrelation. Det vil sige, såfremt de enkelte variable dækker over samme underliggende dimension eller latente variabel, så vil de korrelere med $>0,3$. Som det fremgår af korrelationsmatricen, er der en række korrelationer mellem de enkelte variable, hvilket er den første indikator på, at det er muligt at foretage en valid faktoranalyse. Som jeg diskuterede i det foregående kapitel, peger Field (2013) imidlertid på det forhold, at omfattende data kan medføre, at selv mindre korrelationer mellem variable bliver signifikante, hvorfor det er centralt at anvende KMO og Bartlett's test til at vurdere korrelationsmatricens egnethed til den videre faktoranalyse. Som jeg ligeledes har diskuteret i relation til genbeskrivelsen af deltagelsesbegrebet i det foregående kapitel, påpeger Møller Jensen et al. (2014), at Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) gerne skal være over 0,50, hvilket er tilfældet, da KMO viser ,901, hvilket fremgår af figur 7.1. Endvidere viser figur 7.1., at Bartlett's test viser signifikans, da testens resultat er ,000, hvilket afviser, at de enkelte variable skulle være ukorrelerede:

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,901
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	36467,423
	df	231
	Sig.	,000

Figur 7.1 KMO og Bartlett's test

Det vil sige, at de indledende resultater af faktoranalysen viser, at det er statistisk muligt at fortsætte faktoranalysen i forhold til at identificere latente dimensioner ved begrebet oplevelse af inklusion. Jeg diskuterede i det forrige analytiske kapitel vedrørende deltagelsesbegrebet, at den totale varians i data udtrykkes ved begrebet eigenvalue, der viser, hvor meget af datamaterialets samlede varians, den enkelte faktor repræsenterer. I denne forbindelse viser oversigten over total varians (bilag 21), at 6 faktorer har en eigenvalue over 1.0, og således forklarer 60,6% af den samlede varians. Som betonet ovenfor skal de reducerede faktorer gerne kunne forklare mindst 60% af den samlede varians, hvilket er tilfældet her (Møller Jensen & Knudsen, 2014).



Figur 7.2 Scree plot

Ovenstående scree plot viser de enkelte faktorerers eigenvalues på y-aksen og faktorerne på x-aksen. Scree plottet tolkes således, at der hvor linjen begynder at flade ud, indikeres, hvor mange og hvilke faktorer der skal indgå i faktorløsningen. I figur 7.2 fremgår det, at der er et ”knæk” på linjen ved faktor 7, hvilket indikerer, at faktorerne 1 – 6 har en eigenvalue over 1 og kan indgå i faktorløsningen (ibid.).

Faktoranalysens component matrix (bilag 21) viser de enkelte factor loadings eller faktorløsninger. Som diskuteret i det forrige analytiske kapitel har denne oversigt til formål at vise et begyndende overblik over de enkelte variables gruppering på de forskellige faktorer. Jeg har ligeledes tidligere diskuteret, at en roteret faktorløsning foretages, når man ønsker en faktorløsning, hvor så meget varians som muligt af hver variabel kan forklares af en faktor. Den roterede faktorløsning viser således højere loadings på en faktor og mindre på en anden, hvilket indikerer korrelation mellem variable. Som tidligere påpeget bevares variansen ved den enkelte variabel, men den er ved faktorrotationen fordelt på 6 faktorer. Som i det forrige kapitel er det næste skridt således at søge at identificere mønstre eller sammenfald i indhold i de variable, der kan henføres til samme faktor. I figur 7.3 nedenfor fremgår det, at der er en række tydelige sammenfald, hvor der med enkelte undtagelser er høje faktor loadings ($>0,65$):

Rotated Component Matrix ^a						
	Component					
	1	2	3	4	5	6
Jeg føler mig tit ensom i skolen.	,797	,266	,167	,009	,088	,085
Jeg føler mig tit udenfor	,780	,250	,206	-,004	,067	,076
Jeg er tit ked af det i skolen.	,721	,102	,304	-,008	,059	,146
Jeg er bange i skolen	,575	-,045	,271	-,003	,063	,187
Udsagn Jeg har det godt i frikvartererne.	,540	,343	,050	,250	,096	-,035

Jeg er sammen med andre elever i frikvarterne.	,525	,172	-,103	,128	,105	-,215
Jeg er venner med mange i vores klasse.	,299	,692	,106	,048	,224	,064
Vi er gode venner i vores klasse.	,247	,674	,183	,012	,213	,198
De andre kan godt kan lide mig	,318	,623	,235	,075	,217	,142
Jeg bliver accepteret i min klasse, som den jeg er	,353	,600	,274	,031	,172	,176
Jeg bliver altid inviteret med til fødselsdage osv. i klassen	-,057	,577	-,089	,140	-,131	,005
Udsagn Jeg har det godt i min klasse.	,427	,491	,202	,197	,126	,117
Udsagn Jeg bliver tit drillet af andre elever.	,207	,211	,823	,029	,010	-,046
Udsagn Jeg bliver tit mobbet af andre elever.	,175	,175	,797	,104	-,022	-,110
Jeg skændes tit med andre elever i skolen.	,208	-,025	,547	,097	,193	,232
Udsagn Jeg kan lide at lære noget.	,054	,035	,061	,806	,033	,106
Udsagn Det er vigtigt for mig at gøre det godt i skolen.	-,025	,069	,044	,755	,070	,061
Udsagn Jeg kan lide at gå i skole.	,176	,192	,089	,672	,119	,215
Jeg kan godt lide gruppearbejde	,158	,186	,016	-,016	,816	,011
Jeg er god til at samarbejde	,088	,103	,099	,252	,771	,087
Min klasselærer roser mig, når jeg arbejder godt.	,065	,158	-,037	,127	,040	,775

Jeg har det godt med min klasselærer.	,075	,143	,045	,213	,053	,753
---------------------------------------	------	------	------	------	------	------

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a
a. Rotation converged in 7 iterations.

Figur 7.3 Roteret faktorløsning

På baggrund af ovenstående roterede faktorløsning, der har identificeret en række latente dimensioner i forhold til begrebet oplevelse af inklusion, vil jeg gennemgå indholdet i de variable, som faktorerne deler varians med og navngive disse faktorer, der således må forstås som delaspekter ved det genbeskrevne begreb: oplevelse af inklusion. Der vil være en række sammenfald mellem de induktivt etablerede kategorier i forbindelsen med de simple serielle kodninger af de kvalitative data og de seks faktorer, der som nævnt bidrager til en genbeskrevet forståelse af oplevelsesbegrebet:

Sense of Not Belonging	
Jeg føler mig tit ensom i skolen	,979
Jeg føler mig tit udenfor	,780
Jeg er tit ked af det i skolen	,721
Jeg er bange i skolen	,575
Sense of Belonging og positivt selvbillede	
Jeg er venner med mange i vores klasse	,692
Vi er gode venner i vores klasse	,674
De andre kan godt lide mig	,623
Jeg bliver accepteret i min klasse, som den jeg er	,600
Jeg bliver altid inviteret med til fødselsdage osv. i klassen	,577
Jeg har det godt i min klasse	,491
Mobning og eksklusion	
Jeg bliver tit drillet af de andre elever	,823
Jeg bliver tit mobbet af de andre elever	,797
Jeg skændes tit med de andre elever i skolen	,547
Motivation og Self-efficacy	
Jeg kan lide at lære noget	,806
Det er vigtigt for mig at gøre det godt i skolen	,755
Jeg kan lide at gå i skole	,672

Samarbejde	
Jeg kan godt lide gruppearbejde	,816
Jeg er god til at samarbejde	,771
Anerkendelse og positiv relation til klasselærer	
Min klasselærer roser mig, når jeg arbejder godt	,775
Jeg har det godt med min klasselærer	,753

Figur 7.4

Som det fremgår af figur 7.4 har faktoranalyserne således bidraget til identificeringen af en række latente dimensioner ved begrebet oplevelse af inklusion, hvilket har resulteret i seks faktorer. Gennem faktoranalyserne samt fortolkningen af de forskellige factor loadings, der rummer tematiske sammenfald, er disse seks faktorer en del af genbeskrivelsen af oplevelsesbegrebet, der således er blevet nuanceret gennem de latente variable. Resultatet af faktoranalyserne, og således det første element i genbeskrivelsen af begrebet oplevelse af inklusion, viser først og fremmest den grad af kompleksitet, oplevelsesbegrebet rummer. Identificeringen af de latente dimensioner ved begrebet viser, at oplevelsen af at høre til, eller *Sense of Belonging*, og elevens *positive selvbillede* er ganske centralt i relation til en forståelse af betydningen af at opleve sig inkluderet. Faktoranalyserne viser således en sammenhæng mellem elevens oplevelse af at have mange venner i klassen samt et positivt selvbillede, der er konstitueret af at være accepteret som det individ, man er, samt en oplevelse af at de andre i klassen godt kan lide en. Endvidere foreligger der en sammenhæng mellem ovenstående variable og elevens oplevelse af at have det godt i klassen og indgå i fællesskaber med de andre elever uden for klassens og skolens fysiske rum, bl.a. til fødselsdage. Analyserne viser imidlertid ligeledes, at genbeskrivelsen af begrebet oplevelse af inklusion også rummer en faktor, der er førstnævnte faktors modsætning, *Sense of Not Belonging*. Denne faktor er konstitueret af variable, der fungerer som en barriere i forhold til elevens oplevelse af at høre til skolens og klassens forskellige fællesskaber. Det vil sige, at denne faktor udvider forståelsen af begrebet oplevelse af inklusion til også at indbefatte elementer af oplevelsen af eksklusion fra de forskellige fællesskaber. Således er der en nær sammenhæng mellem det forhold, at eleven ofte føler sig ensom og

udenfor og oplevelsen af at være ked af det i skolen eller ligefrem bange. Der er således tale om variable, samlet i en korrelerende faktor, der indikerer, at eleven oplever ikke at høre til, det vil sige: sense of Not Belonging. Det skal endvidere betones, at denne faktor har en tæt affinitet til faktoren *mobning og eksklusion*. Denne faktor hænger sammen med oplevelsen af ikke at høre til, idet der er tale om konkrete eksklusionsmekanismer manifesteret gennem mobning og drilleri.

Resultatet af faktoranalyserne, og derved identificeringen af de latente dimensioner ved begrebet oplevelse af inklusion, viser ligeledes en række korrelerede variable, der udgør faktoren *motivation og self-efficacy*. Denne faktor henfører til elevens motivation og oplevelser af og forventninger til mestring og konstitueres nærmere af de forhold, at eleven kan lide at lære noget og gå i skole, samt at hun eller han vurderer, at det er væsentligt at gøre det godt i skolen. Det vil sige, at oplevelsen af inklusion i skolens forskellige fællesskaber hænger sammen med elevens motivation og oplevelser af at kunne mestre. Disse begreber diskuteres mere indgående nedenfor, men det skal imidlertid understreges at mestringsbegrebet, eller self-efficacy, må forstås bredere end blot noget, der vedrører faglig mestring, men derimod ligeledes det, vi kunne betegne sociale mestringsoplevelser. Således er faktoren motivation og self-efficacy ikke alene en delkomponent i forståelsen af oplevelse af inklusion, som gør sig gældende i forhold til de formelle, professionelt ledede fællesskaber i skolen, men derimod i en langt bredere forståelse af de fællesskaber, der samlet udgør elevernes skole.

Elevens oplevelse af at være inkluderet i et givent fællesskab er i denne sammenhæng ydermere forankret i faktoren *samarbejde*. Variablene *jeg kan godt lide gruppearbejde* og *jeg er god til at samarbejde* bidrager således til en sammenhængende oplevelse af at være inkluderet. Dette synes ligeledes at fremgå af de simple serielle kodninger af de kvalitative data i forbindelse med deltagelsesbegrebet såvel som i forbindelse med begrebet oplevelse af inklusion. Disse kodninger indikerer, at vanskeligheder med at deltage aktivt og meningsfuldt i gruppearbejde samt den subjektive vur-

dering af egen formåen i relation til at samarbejde, bidrager til en ringere oplevelse af at høre til visse fællesskaber. Den sidste faktor, der i denne sammenhæng udgør oplevelse af inklusion, er faktoren anerkendelse og positiv relation til klasselæreren. De variable, der samlet udgør denne faktor er: *min klasselærer roser mig, når jeg arbejder godt, og jeg har det godt med min klasselærer.*

Resultatet af faktoranalyserne i forbindelsen med begrebet oplevelse af inklusion er således blevet fortolket ovenfor, hvilket har medført en indledende genbeskrivelse af begrebet bestående af seks faktorer, der sammen dækker over 20 variable i de kvantitative data. Faktoranalysen er en del af den komplementære og integrerede metodeindlejring, som jeg diskuterer i kapitel 3 og et væsentligt bidrag til analyseniveau IV. I det følgende vil jeg gennem teoretiske perspektiver fortsætte dette analyseniveau i forhold til genbeskrivelsen af begrebet oplevelse af inklusion.

7.3.2 Analytisk niveau IV – teoretisk genbeskrivelse af oplevelsesbegrebet

Jeg har i kapitel 2 diskuteret inklusionsbegrebets vertikale henholdsvis horisontale dimensioner og påpeget, at den vertikale dimension angår graden af eller dybden af inklusion fra elevens blotte tilstedeværelse og deltagelse i fællesskaber til elevens subjektive oplevelse af at være inkluderet. Denne position er bl.a. en kritik af et mere kvantitativt forankret inklusionsbegreb, hvor elevens stemme i ringe grad inddrages i forhold til at vurdere, hvorvidt det overhovedet er meningsfuldt at tale om inklusion i almenundervisningen. Jeg har tidligere understreget, at dele af forskning vedrørende inklusion og inkluderende undervisning netop ikke i tilstrækkelig grad har taget højde for denne vertikale dimension og dermed ikke tillagt elevernes stemmer nok signifikans, hvilket ligeledes diskuteres af Erten og Savage:

”Many argue that the agenda of researchers may not truly reflect the real experiences and voices of participants. Currently, there is limited information on students’ experiences and perceptions of inclusive education.” (Erten & Savage, 2012: 225)

Begrebet oplevelse af inklusion forekommer imidlertid komplekst, idet det kan synes diffust at fastslå, hvilke faktorer der udgør den subjektive oplevelse af at være inkluderet i et eller flere givne fællesskaber. Hensigten med nærværende genbeskrivelse af oplevelsesbegrebet er at udfolde begrebet og identificere de delelementer, der sammen konstituerer begrebet, hvilket jeg har indledt gennem faktoranalysens identificering af begrebets underliggende dimensioner. Overordnet betragtet synes det ræsonnabelt at begribe oplevelsesbegrebet som dækkende for en række psykologiske faktorer knyttet til det at opleve sig som en inkluderet del af et fællesskab:

“The experience of inclusion is the psychological sense on the part of the individual that he or she is indeed being included...when we experience inclusion, we are fully present and involved, we believe that others see and value our contributions, and we feel safe and open about our multiple social identities.”
(Ferdman, Avigdor, Braun, Konkin, & Kuzmycz, 2010: 5)

Videre påpeger Ferdman et al. (2010), at oplevelsen af inklusion omhandler en række komponenter som: følelse af anerkendelse, positiv oplevelse af mangfoldighed og diversitet, at blive involveret i samarbejde og en generel oplevelse af tryghed, hvilket i udstrakt grad stemmer overens med flere af de faktorer, der i ovenstående konstituerer begrebet oplevelse af inklusion. Jeg vil i den følgende teoretiske genbeskrivelse af oplevelsesbegrebet diskutere en række af de i de simple serielle kodninger af de kvalitative data samt faktoranalyserne af de kvantitative data identificerede komponenter, der samlet set udgør begrebet oplevelse af inklusion.

7.3.2.1 Sense of Belonging

Som jeg har fremhævet flere gange i ovenstående er begrebet sense of belonging, eller oplevelsen af at høre til, ganske fundamental i forståelsen af, hvad det overhovedet vil sige at opleve sig inkluderet i et givent fællesskab. Jeg har endvidere anført, at der er en sammenhæng mellem elevens oplevelse af at høre til eller oplevelse af inklusion og deres trivsel, læringsudbytte, engagement, positive adfærd og dannelse af positive

selvbilleder (Prince & Hadwin, 2013). Overordnet betragtet er det muligt at definere sense of belonging på følgende vis:

”Sense of belonging can be defined as the extent to which individuals feel personally accepted, respected, included, and supported by others in their social environment, and is considered important throughout life.” (Prince & Hadwin, 2013: 238)

På baggrund af et omfattende litteraturreview har Baumeister og Leary (1995) udviklet the belongingness hypothesis eller tilhørsforholdshypotesen (min oversættelse). Denne hypotese kan defineres som følger:

“The belongingness hypothesis is that human beings have a pervasive drive to form and maintain at least a minimum quantity of lasting, positive, and significant interpersonal relationships...there is a need for frequent, affectively pleasant interactions with a few people, and, second, these interactions must take place in the context of a temporally stable and enduring framework of affective concern for other’s welfare.” (Baumeister & Leary, 1995: 497)

Tilhørsforholdshypotesen er således forankret i tidlige psykologiske teoridannelser samt i førnævnte omfattende review af forskningsresultater. En række af de tidlige psykologiske teoridannelser, som Baumeister og Learys (ibid.) hypotese er formuleret på baggrund af, er bl.a. Maslows hierarkiske opstilling af menneskelige behov og Bowlbys tilknytningsteori. Det fælles udgangspunkt for en række af de tidlige psykologiske teoridannelser og de empiriske resultater, som Baumeister og Leary trækker på, er således, at mennesket har et fundamentalt psykologisk behov for at høre til og have vedvarende og udviklingsstøttende relationer. Prince og Hadwin (2013) bygger deres analyser af begrebet sense of belongingness på Baumeister og Learys arbejde og påpeger, at tilhørsforholdshypotesen, der bliver verificeret i Baumeister og Learys (1995) artikel, er et centralt aspekt i relation til en forståelse af de positive betydninger af inklusion af elever med vanskeligheder og særlige behov i almenundervisningen.

Som en del af analyserne af OECD’s PISA-undersøgelse i 2000 blev begrebet sense of belonging forstået som en delkomponent i definitionen af elevers engagement i skolen og undervisningen. Således diskuteres

sense of belonging som værende det psykologiske aspekt ved elevens engagement, og dette konstitueres af bl.a. positive følelser i forhold til klassekammerater og lærere samt en oplevelse af anerkendelse og accept, hvilket synes at harmonere med ovenstående definition på begrebet samt resultatet af faktoranalysen ovenfor. Rapporten analyserer data fra de 42 deltagende lande og søger at identificere elever, der oplever en sense of not belonging; det vil sige en oplevelse af ikke at høre til. Endvidere undersøger rapporten også mulige korrelationer mellem oplevelsen af ikke at høre til og resultater i læse- og matematiktest (Willms, 2003). Det er centralt at bemærke, at Willms' (ibid.) analyse af data fra PISA 2000 i relation til sense of belonging ikke specifikt er rettet mod elever med vanskeligheder og særlige behov eller elever, der modtager støtte, men elever i al almindelighed. Ikke desto mindre viser analyserne af PISA 2000, at der er en høj forekomst af elever, der har en lav oplevelse af at høre til. Rapporten konkluderer, at en ud af fire elever oplever ikke at høre til i forbindelse med nogle af skolens fællesskaber. Der kunne ikke, i forbindelse med analyserne af data, identificeres klare korrelationer mellem elevers oplevelse af ikke at høre til og resultater i forhold til læsning eller matematik.

Willms (ibid.) analyse af PISA 2000 i forhold til bl.a. sense of belonging synes at vise, at en betragtelig andel elever, i OECD landene, tilsyneladende ofte oplever ikke at høre til i de fællesskaber, skolen udgør. Dette synes i nogen udstrækning at harmonere med den oplevelse, Signe giver udtryk for, hvilken fremhæves i forbindelse med ovenstående simple serielle kodninger af de kvalitative data. I denne sammenhæng har jeg ligeledes fremdraget begrebet selvbillede og vist gennem kodninger af de kvalitative data, at Signes selvbillede i visse sammenhænge har foranlediget, at hun trækker sig fra deltagelse i det sociale i klassen og desuden finder, at hun fungerer bedre med voksne. Begrebet selvbillede eller self-concept kan i udstrakt grad knyttes til sense of belonging. Denne sammenhæng synes tydelig i forbindelse med et andet studie, der, på baggrund af analyser af data fra omkring 7.000 elever, viser, at selvværd,

som må antages at være en central komponent i elevens selvbillede, korrelerer betragteligt med elevens oplevelse af at høre til:

“I unveiled an empirical relationship between students’ self-esteem and their sense of belonging. Self-esteem was the single most important predictor of sense of belonging.” (Ma, 2003: 347)

Således er elevens oplevelse af selvværd, som en integreret del af elevens selvbillede, af signifikant betydning i forhold til oplevelsen af at høre til. Ma (ibid.) diskuterer endvidere, at lærere og kammeraters omsorg, hjælp og anerkendelse korrelerer med en høj grad af oplevelse af at høre til, hvilket kan indikere, at når lærere og klassekammerater er omsorgsfulde, anerkendende og udviser accept, kan dette føre til en højere grad af selvværd og følgelig oplevelse af at høre til. Dette leder den teoretiske genbeskrivelse af begrebet oplevelse af at høre til hen mod en diskussion af begrebet selvbillede. Det synes tydeligt, at en betragtelig del af de variable, der i resultatet af ovenstående faktoranalyse udgør faktorerne *sense of not belonging* og *sense of belonging*, vedrører elevens billede af sig selv.

7.3.2.2 Elevens selvbilleder

Overordnet betragtet kan det være meningsfuldt og analytisk frugtbart at sondre mellem ideen om en elevs selvbillede som noget forholdsvis stabilt og overvejende essentialistisk eller som noget, der i højere grad er omskifteligt og kontekstuel og relationelt forankret (Leary & Tangney, 2003; Skovlund, 2014). Skovlund (2014) forholder sig kritisk til begrebet selvbillede som et kontekstuel og temporalt stabilt fænomen. Med udgangspunkt i en kritik af en række dominerende forståelse af begrebet selvbillede påpeger Skovlund, at begrebet selvbillede må indfange de sociale aspekter ved en given elevs selvbillede og samtidigt være kontekstuel og relationelt sensitivt:

“However, the social aspects of a given self-concept also include the perception of one’s ability to engage in social activities, cooperate, make friends, act like a friend and belong to an institution such as a state school or a private school...their self-concepts are rather to be seen as reflections of their daily activities...from this perspective, the fact that the children’s self-concepts are domain-specific and contradictory is not a product of the child alone; it re-

flects the contradictions of the institutional pedagogical practices.” (Skovlund, 2014: 405)

Skovlund (ibid.) tager her udgangspunkt i en væsentlig uenighed vedrørende forskning i relation til selvbilleder; en uenighed, der i vid udstrækning angår, hvorvidt et subjekts selvbillede skal forstås som noget forholdsvis stabilt gennem rum og tid, eller som noget der i højere grad må anskues kontekstuel, situeret og dynamisk. En række af de første diskussioner vedrørende selvet kommer fra William James’ *The Consciousness of Self*, der netop understregede det sociale og kontekstuelle perspektiv i forhold til en forståelse af individets dannelse af et selvbillede (Leary og Tangney, 2003). Ikke desto mindre viser forholdet mellem forståelsen af selvbilleder som værende stabile på den ene side og kontekstuelle og situerede på den anden, at begrebet er komplekst og vanskeligt definerbart:

“Although psychologists and sociologists often have had difficulty agreeing how to define and conceptualize their constructs, “self” has been particularly troublesome.” (Leary & Tangney, 2003: 6)

Leary og Tangney (ibid.) har identificeret fem distinkte måder at forstå og anvende begrebet selv på, hvilket kan give et begyndende indblik i begrebets kompleksitet. Ud over selvet som den hele person, selvet som personlighed og selvet som agent, vil jeg fremhæve Learys og Tangneys (ibid.) selvet som det erfarende subjekt og selvet som individets forestillinger om sig selv.

I forståelsen af selvet som det erfarende eller oplevende subjekt trækkes der på William James’ distinktion mellem selvet som et objekt eller et subjekt. Således er denne forståelse af selvet forankret i en forståelse af selvet som en indre psykologisk entitet, der er centeret for subjektets oplevelser eller perciperede erfaringer (ibid.). Denne forståelse af selvet kan lede videre til den anden forståelse, jeg fremhævede ovenfor: selvet som subjektets forestillinger om sig selv. James sondrede mellem ”self-as-knower” og ”self-as-known”, hvilket markerer forskelle mellem selvet som en erkendende proces eller selvet som en række mere eller mindre faste forestillinger om sig selv. Forståelsen af selvet som en række fore-

stillinger, eller billeder, af sig selv ækvivalerer med James' "self-as-know" og udgør i realiteten blot en del af selvet som en samlet forståelse:

"In our view, it seems important to distinguish clearly between a person's knowledge or beliefs about him- or herself. It does not seem useful to regard the self as nothing more than a person's beliefs about himself or herself as a person. Fortunately, most writers have used terms as "self-concept," "self-image," "self-schema," or "self-beliefs" to refer specifically to people's conceptualizations of or beliefs about themselves." (Leary & Tangney, 2003: 7)

Det er således denne forståelse af selv billede, eller self-concept, jeg anvender i nærværende teoretiske genbeskrivelse som en del af forståelsen af begrebet oplevelse af at høre til; eller oplevelse af at være inkluderet. En elevs selv billeder er således en række repræsentationer, der både indeholder stabile og mere kontekstuelle og dynamiske aspekter. Disse repræsentationer eller selv billeder kan variere i forhold til signifikans og betydning, om de repræsenterer reelle eller potentielle præstationer, temporal orientering (fortid, nutid eller fremtid) og i forhold til, om de er positive eller negative (ibid.). Dette leder frem til et centralt forhold i forbindelse med forståelsen af begrebet selv billede: selv billeder er i høj grad domænespecifikke og således kontekstuelle. Skovlund (2014) påpeger netop, at elevers selv billeder er domænespecifikke og situerede og er refleksioner over elevernes dagligdagsliv og deltagelse i forskellige sociale sammenhænge, hvilket harmonerer med Leary og Tangneys (2003) dynamiske forståelse af begrebet selv billede.

I forlængelse heraf synes det frugtbart at drage en parallel til elementer af Dreiers rammeteori, som er diskuteret i afsnit 6.3.3.4. Jeg diskuterede, at modsat Bourdieus habitusbegreb, der konstituerer individets praktiske sans og som udgøres af internaliserede eller legemliggjorte objektive strukturer, betoner Dreier, at bevidst refleksion over muligheder i en given handlekontekst er mulig. Dreier (1999) diskuterer således, at individet må tage personlig stilling til en handlekonteksts givne muligheder og som følge heraf orientere sig og give sin deltagelse retning og mening. Denne refleksion kalder Dreier også subjektets standpunkter, hvilket

ligeledes kan rumme individets refleksion over eget selvbillede. Det vil sige, refleksioner over hvorledes de domænespecifikke selvbilleder konstitueres, og hvilke betydninger de har. Hermed mener jeg, at de måder hvorpå elevens selvbilleder skabes i forskellige handlekontekster (eller domæner) bliver strukturer, der har en afgørende betydning for elevens mulighedsbetingelser i en given sammenhæng. Det synes her afgørende, at elevens standpunkt i en given handlekontekst ikke i denne sammenhæng udgøres af elevens oplevelse af, hvordan andre ser eleven, det vil sige elevens subjektive oplevelse af andres måde at se eleven på:

“It is people’s perceptions of how they are viewed, not how they are actually viewed by others, that have the strongest impact on people’s self-concepts.” (Leary & Tangney, 2003: 103)

Denne forståelse harmonerer på adækvat vis med en række af de simple serielle kodninger af de kvalitative data særligt i forhold til Signes partielle manglende oplevelse af inklusion eller af at høre til. Som diskuteret ovenfor er Signe bekymret for, hvordan klassekammeraterne, særligt pigegruppen, ser på hende, når hun ikke har fået lagt materiale ind på sin computer og således ikke kan deltage fyldestgørende. Det er her Signes oplevelse af, hvordan de andre ser hende på, der er det centrale. Dreier tager med denne forståelse afstand fra ideen om selvbillede som noget stabilt og a-kontekstuel, men ser snarere subjektets forståelse af sig selv eller selvbillede som værende situeret og noget, der emergerer i individets hverdagsliv:

“The self-understanding which a person develops is closely linked to his or her conduct of everyday life. It is an understanding of oneself as a person with certain commitments who leads life a certain way, seizing certain opportunities, responding to situations, challenges, and setbacks, preferring certain activities, rhythms, and relations, and so forth. In other words, a person’s self-understanding emerges from his or her conduct of everyday life and guides it (Holzkamp, 1995). It does not consist of a set of de-contextualized attributes but develops along with a person’s development of his or her conduct of life.” (Dreier, 2011: 14)

Det vil sige, at Dreier understreger, at elevens selvforståelse eller selvbillede ikke eksisterer som et dekontekstualiseret fænomen, men snarere

som noget mere dynamisk og kontekstuel sensitivt, som Skovlund (2014) ligeledes argumenterer for i ovenstående.

Modsat Dreiers standpunkter, der bl.a. udgør individets refleksivitet i en given handlekontekst, påpeger Bourdieu at internaliseringen eller legemliggørelsen af et felts objektive strukturer og betingelser foregår ikke-reflekteret. Bourdieu opererer ikke med et eksplicit selvbegreb og er heller ikke eksplicit i forhold til subjektets selvbillede. Ikke desto mindre synes det meningsfuldt at inddrage Bourdieu i forhold til diskussionen af elevens selvbillede og sammenhængen til begrebet *sense of belonging*. Jeg har ovenfor påpeget, at oplevelsen af at høre til samt det at kunne samarbejde med andre og sætte pris på dette er en del af begrebet oplevelse af inklusion. Prince og Hadwin (2013) definerede begrebet *sense of belonging* gennem graden af, hvorvidt individet føler sig accepteret, respekteret og støttet af andre i den givne sociale kontekst. På trods af at Bourdieu som nævnt ovenfor ikke arbejder med et eksplicit begreb omkring selvbilleder, kan begreberne *habitus* og *kapital* imidlertid anvendes i relation til en udvidet forståelse af, hvad elevens selvbillede er. I et givent felt vil der være en række kapitalformer, der er mere dominerende end andre og således mere centrale og betydningsfulde i dette felt. Således diskuterer Davey (2009), at der bl.a. i forhold til en specifik klasse vil være en række kapitaler, der er mere dominerende end andre; dette kunne være, at deltagelse i for eksempel sportsaktiviteter bidrog til en akkumulering af social kapital, der er dominerende i den specifikke klasse. Som nævnt i forrige kapitel anvendes de forskellige kapitalformer som det middel, subjekterne anvender i forhold til at forbedre deres positioner og handlemuligheder med i et givent felt. Davey (ibid.) diskuterer videre, at forholdet mellem individets *habitus* og feltet i høj grad drejer sig om, hvorledes individet er i stand til at erhverve de rette feltspecifikke kapitaler. Når vi således kan tale om individets perception af sig selv samt andres billede af os, omhandler dette i høj grad dette forhold mellem samspillet mellem *habitus* og feltet og værdsættelsen af feltets dominerende kapitaler:

“Perceptions of ‘fit’ between habitus and field cohere around the students’ ability or desire to acquire the ‘right’ kind of capital for this particular field.” (Davey, 2009: 282)

En eksemplificering af et sådan manglende ”fit” mellem habitus og feltets dominerende og værdsatte kapitaler kan findes i forbindelse med Signes forhold til gruppearbejde i klassen. De simple serielle kodninger af de kvalitative data har antydnet, at Signe finder gruppearbejde vanskeligt og tilmed er af den opfattelse, at hun ikke kan arbejde i grupper med de behov, hun har, og at hun fungerer bedst sammen med voksne. Signe viser således en manglende lyst eller evne til at erhverve sig de sociale kapitaler, der vedrører gruppearbejde. Der er altså en manglende overensstemmelse eller ”fit” mellem Signes habitus og nogle af feltets dominerende kapitalformer, hvilket afstedkommer ringere positioneringsmuligheder for Signe. Oplevelse af denne manglende overensstemmelse er således det, der i en Bourdieusk optik udgør dele af Signes selvbillede.

7.3.2.3 Self-efficacy

Som en sidste komponent i den teoretiske genbeskrivelse af begrebet oplevelse af inklusion vil jeg i det følgende inddrage begrebet self-efficacy eller mestring. Faktoranalysen, der som bekendt i denne sammenhæng fungerer som en udvidelse eller genbeskrivelse af begrebet oplevelse af inklusion, viste, at faktoren motivation og mestring er en komponent i det samlede oplevelsesbegreb. Denne faktor konstitueres af variablene: *jeg kan lide at lære noget, det er vigtigt for mig at gøre det godt i skolen, og jeg kan lide at gå i skole*. De simple serielle kodninger af de kvalitative data har indikeret, at mestring og mestringoplevelser og mestringsforventninger er et kardinalpunkt for såvel Signe som Abdi. Jeg vil i det følgende udfolde mestringsbegrebet i forbindelsen med den fortsatte teoretiske genbeskrivelse af begrebet oplevelse af inklusion, og jeg vil i denne sammenhæng bl.a. betone, at det er centralt at sondre mellem mestringoplevelser i forhold til faglighed eller konkrete opgaver på den ene side og social mestring på den anden.

Indledningsvist synes det centralt at påpege, at elevens selvbillede og forventninger om mestring (eller self-concept og self-efficacy) ikke er det samme. Forventninger om mestring er derimod en integreret del af elevens selvbillede:

“Self-efficacy beliefs are an important aspect of self-concept, but self-concept includes many other beliefs about the self that are unrelated to self-efficacy.” (Leary & Tangney, 2003: 220)

Direkte oversat vil self-efficacy blive selveffektivitet, men dette forekommer alt for snævert i denne sammenhæng. Typisk anvendes begrebet mestringsforventninger eller blot forventning om mestring (Manger & Wormnes, 2015). Begrebet, der kan henføres til en artikel af Bandura i 1977, defineres oprindeligt som følger:

“Self-efficacy beliefs are beliefs about the ability to “organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (Bandura, 1997, p. 3).” (Leary & Tangney, 2003: 219)

Mestringsforventninger eller self-efficacy er ikke en egenskab ved eleven eller en stabil essens, men derimod en domænespecifik og derved kontekstuel tro på eller oplevelse af at kunne mestre, hvilket ligeledes medfører, at det er et fænomen, der er svært målbart (Pajares & Schunk, 2001). I denne sammenhæng er det ganske centralt at betone, at begrebet om mestringsforventninger må forstås som værende opdelt i to grundlæggende typer. For det første omhandler mestringsforventninger elevens oplevelse af og forventning til at kunne løse en specifik opgave; dette kaldes forventninger om mestring af opgave eller task self-efficacy. Derudover dækker begrebet ligeledes elevens forventninger til at kunne klare, imødekomme og/eller forhindre de potentielle vanskeligheder, der er knyttet til elevens engagement i en specifik praksis eller opgaveløsning; dette kalder vi coping self-efficacy eller processuelle mestringsforventninger (Leary & Tangney, 2003). I denne sammenhæng er det meningsfuldt at fremdrage elementer fra de simple serielle kodninger af de kvalitative data, særligt i forhold til Signe. Signe udtaler i interviewet, at hun finder det meget vanskeligt at arbejde sammen med de andre i klassen, og i det hele taget finder hun det sociale svært. Fagligt vurderer både

Signe og Signes lærere, at hun er rigtigt godt med, men der er betragtelige problemer med det sociale. Signe udtaler endvidere i interviewet, hvorefter der er uddrag ovenfor, at hun har prøvet i forhold til det sociale, men at hun har givet op. Disse vanskeligheder synes, at kunne begribes på baggrund af ideen om coping self-efficacy, det vil sige, at der er en række forhold forbundet med bl.a. Signes deltagelse i gruppearbejde og i det sociale i klassens pigegruppe, som Signe har vanskeligheder med at overkomme og ikke har tilstrækkeligt positive mestringsoplevelser i forhold til. I forbindelse med en yderligere elaborering af dette inddrages begrebet sociale mestringsforventninger som noget ganske centralt. Sociale mestringsforventninger kan forstås som en del af ovennævnte coping self-efficacy. De sociale mestringsforventninger er centrale for individets sociale og personlige udvikling og omhandler individets forventninger i forhold til egne evner til at begå sig socialt, det vil sige til at kunne indgå i sociale sammenhænge og bidrage til disse (Anderson & Betz, 2001). Sociale mestringsforventninger kan således forstås som individets tro på og forventninger til egne sociale evner i forhold til at kunne indgå i forskellige sociale interaktioner samt initiere og vedligeholde relationer (ibid.). I relation til skolesammenhænge har forståelsen af sociale mestringsforventninger ligeså en faglig og performativ karakter:

“Social self-efficacy, one aspect of effective social skills, refers to a readiness to initiate behavior in social conditions and to individuals’ beliefs that they are capable of initiating social contact and developing new friendships. Social self-efficacy also can be considered as the student’s expectancy that they can successfully perform or complete a target behavior in an academic or everyday situation involving social interaction.” (Iskender & Akin, 2010: 2)

I denne sammenhæng er det væsentligt at fremhæve, at elevens sociale kapital er signifikant i forhold til elevens sociale self-efficacy. Jeg har tidligere diskuteret, i forbindelse med præsentationen af uddrag af Bourdieus diskussioner af habitus og kapital, at aktørerne i et givent felt udfylder feltets forskellige positioner på baggrund af deres habitus samt den kapital, de bringer ind i feltet. Den sociale kapital, i Bourdieus optik, udgøres som tidligere diskuteret af de ressourcer, eleven har i kraft af

bl.a. socialt netværk. Jeg har i forrige analytiske kapitel påpeget, at støtteforanstaltningerne i Abdi og Signes tilfælde er en substantiel del af deres sociale kapital i de felter, som skolens forskellige fællesskaber udgør. Støttens betydning for Abdis og Signes sociale mestringsforventninger er derfor af afgørende betydning. I forlængelse heraf kan det være meningsfuldt at tale om kollektiv efficacy eller kollektive mestringsforventninger:

“A “bridging” concept between self-efficacy and social capital is collective efficacy. Collective efficacy has been defined as “the aggregate of individual group members’ perception of group capability” (Goddard, Hoy, & Hoy, 2004, p. 7) and “the collective belief in undertaking coordinated action” (Sampson, 2003; Skrabski et al., 2004, p. 341). It is also variously described as a domain or measure of social capital (Skrabski et al., 2004) and as a concept building on and expanding the idea of social capital (Frankenberg, 2004).” (Burke et al., 2009: 116)

Begrebet kollektive mestringsforventninger foreslås af Burke (ibid.) som et bindeled mellem begreberne self-efficacy og social kapital forstået således, at de kollektive mestringsforventninger kan forstås som en art samlede sum af individernes sociale kapital i et givent felt og i forhold til en specifik opgave. De kollektive mestringsforventninger er således resultatet af de enkelte individers perception af hele gruppens evner og potentiale i forhold til en given opgave, eksempelvis gruppearbejde. Forholdet mellem individets self-efficacy, sociale kapital og klassens kollektive efficacy er således interessant og rummer analytisk potentiale, hvilket udfoldes nedenfor.

7.4 Sammenhæng mellem støtte og elevens oplevelse af inklusion

På samme vis som i kapitel 6 vedrørende deltagelsesbegrebet vil jeg i dette analytiske kapitel bevæge mig ind i analysestrategiens (se figur 5.1) niveau 5. Analysens retroduktive greb omhandler som tidligere diskuteret transfaktisk argumentation med det formål for øje at nå fra de observerede fænomener på det empiriske niveau til de genererende strukturer og mekanismer på det virkelige domæne. Det første greb i denne forbindelse bliver at undersøge, hvorvidt der i de kvantitative data kan identifi-

ceres en sammenhæng mellem variablen støtte og variablen oplevelse af inklusion. Det er igen væsentligt at understrege, at der i forbindelse med disse analytiske bevægelser er tale om sandsynlighed for sammenhænge og ikke lineære kausale sammenhænge.

Som i det foregående analytiske kapitel skal nævnes, at krydstabuleringen alene omfatter cases, der har valide svar på de i krydstabellerne inkluderede svar. Der er således mulighed for missing values (Møller Jensen & Knudsen, 2014). Nulhypotesen (H_0) i forbindelse med følgende analyser er, at der er en uafhængighed mellem variablene, og alternativhypotesen (H_1) er således, at der foreligger en korrelation mellem den afhængige og uafhængige variabel. Faktoren *sense of not belonging* er som nævnt ovenfor konstitueret af en række variable, der illustrerer en art barrierer i forhold til elevens oplevelse af at høre til. Det vil sige modsat de andre faktorer i relation til oplevelsesbegrebet rummer denne faktor et analytisk potentiale i forhold til at identificere sammenhæng mellem støtteforanstaltninger og mulige barrierer i forhold til at opleve sig inkluderet. Faktoren *sense of not belonging* består af variablene: *jeg føler mig tit ensom i skolen*, *jeg er tit ked af det i skolen*, *jeg er bange i skolen* og *jeg føler mig tit udenfor*. Spørgsmålene er struktureret således, at respondenterne giver deres svar på en Likert-skala, der spænder fra meget tit, tit, af og til, sjældent og aldrig. Resultatet af krydstabellerne viser først og fremmest, at 63,3% af de valide cases svarer, at de aldrig føler sig ensomme i skolen, hvilket synes at indikere, at en betragtelig del af eleverne oplever, at de har venner at være sammen med og således oplever sig som en del af et fællesskab. Der er tale om en lille andel af eleverne, der har svaret, at de meget tit eller tit oplever sig ensomme. Det interessante er imidlertid, at indenfor de svargrupper af elever, både de som modtager støtte og de, som ikke gør, der har svaret meget tit eller tit, er andelen af elever der modtager støtte større end de, der ikke modtager støtte. Det vil sige, at 3,2% af de elever, der modtager støtte i almenklassen meget tit føler sig ensomme mod 0,9% af eleverne, der ikke modtager støtte. Andelen af elever, der modtager støtte i klassen, der har svaret, at de tit føler sig ensomme i klassen, er 3,9% mod 2,7% af elevgruppen, der ikke får nogen form for

støtte. Der er således noget, der indikerer, at eleverne, der får støtte, i højere grad oplever sig ensomme i klassen set i relation til den store gruppe af elever, der ikke får støtte.

Krydstabel – Jeg føler mig tit ensom i skolen

			Kryds af om eleven får specialundervisning og understøttende undervisning i klassen Modtager eleven understøttende undervisning i klassen		Total
			Ja	Nej	
Jeg føler mig tit ensom i skolen.	Meget tit	Count	9	42	51
		Expected Count	2,9	48,1	51,0
		% within Jeg føler mig tit ensom i skolen.	17,6%	82,4%	100,0%
		% within Kryds af om eleven får specialundervisning og understøttende undervisning i klassen Modtager eleven understøttende undervisning i klassen	3,2%	0,9%	1,0%
		Residual	6,1	-6,1	
	Tit	Count	11	125	136
		Expected Count	7,8	128,2	136,0
		% within Jeg føler mig tit ensom i skolen.	8,1%	91,9%	100,0%

		% within Kryds af om eleven får specialundervis- ning og under- støttende under- visning i klassen	3,9%	2,7%	2,8%
		Modtager eleven understøttende undervisning i klassen			
		Residual	3,2	-3,2	
	Af og til	Count	34	374	408
		Expected Count	23,4	384,6	408,0
		% within Jeg føler mig tit ensom i skolen.	8,3%	91,7%	100,0%
		% within Kryds af om eleven får specialundervis- ning og under- støttende under- visning i klassen	12,1%	8,1%	8,3%
		Modtager eleven understøttende undervisning i klassen			
		Residual	10,6	-10,6	
	Sjældent	Count	62	1143	1205
		Expected Count	69,1	1135,9	1205,0
		% within Jeg føler mig tit ensom i skolen.	5,1%	94,9%	100,0%

	% within Kryds af om eleven får specialundervis- ning og under- støttende under- visning i klassen	22,1%	24,7%	24,6%
	Modtager eleven understøttende undervisning i klassen			
	Residual	-7,1	7,1	
Aldrig	Count	165	2937	3102
	Expected Count	177,8	2924,2	3102,0
	% within Jeg føler mig tit ensom i skolen.	5,3%	94,7%	100,0%
	% within Kryds af om eleven får specialundervis- ning og under- støttende under- visning i klassen	58,7%	63,6%	63,3%
	Modtager eleven understøttende undervisning i klassen			
	Residual	-12,8	12,8	
Total	Count	281	4621	4902
	Expected Count	281,0	4621,0	4902,0
	% within Jeg føler mig tit ensom i skolen.	5,7%	94,3%	100,0%

% within Kryds			
af om eleven får			
specialundervis-			
ning og under-			
støttende under-	100,0%	100,0%	100,0%
visning i klassen			
Modtager eleven			
understøttende			
undervisning i			
klassen			

Figur 7.5

Med henblik på afhandlingens metodologiske positionering må det påpeges, at der selvsagt kan være adskillige mekanismer og strukturer, der afstedkommer ovenstående korrelation. Ikke desto mindre må det fremhæves, at der foreligger en sammenhæng mellem netop variabelen støtteforanstaltninger og variabelen at føle sig ensom i skolen.

Chi-Square testen, der som tidligere diskuteret viser, hvorvidt der er tale om signifikans i forhold til korrelationen, skal være mindre end 0,5 for at være signifikant, hvilket er tilfældet i forhold til ovenstående krydstabel:

Chi-Square Test			
	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,652 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	16,447	4	,002
Linear-by-Linear Association	12,345	1	,000
N of Valid Cases	4902		

Figur 7.6

Jeg har imidlertid tidligere diskuteret, at i de tilfælde, hvor der er tale om større krydstabeller, er det nødvendigt at foretage en modificeret Chi-Square test kaldet Cramer's V (Møller Jensen & Knudsen, 2014). Når

Cramer's V viser resultater på 0, er der ingen korrelation. Des tættere værdier kommer på 1, des større er korrelationen.

Symmetric Measures		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,066	,000
	Cramer's V	,066	,000
N of Valid Cases		4902	

Figur 7.7

Figur 7.7 viser således en Cramer's V på .066, hvilket indikerer en sammenhæng om end en svag sammenhæng. Det vil sige, at der foreligger en sammenhæng mellem variablene, men sammenhængen må siges at være forholdsvis svag. Resultaterne af krydstabellerne i forhold til de resterende variable, der udgør faktoren sense of not belonging, viser alle samme svage sammenhæng. Det vil sige, at der foreligger en identificeret sammenhæng mellem støtteforanstaltninger og faktoren sense of not belonging i forhold til det samlede begreb oplevelse af inklusion. Det må imidlertid konkluderes, at sammenhængen er svag, hvilket gør sandsynligheden for en substantiel sammenhæng mindre.

Faktoren sense of belonging og positivt selvbillede er som tidligere diskuteret en af de i alt seks faktorer, der konstituerer begrebet oplevelse af inklusion. Resultaterne af krydstabellerne viser imidlertid lidt blandede resultater. En række af de seks variable, der sammen udgør faktoren sense of belonging og positivt selvbillede, viser en lav grad af sammenhæng til variablen støtteforanstaltninger. To af variablene viser en Chi-Square, der er lige over eller umiddelbart under grænsen på de 0,5, hvilket vil sige, at korrelationen ikke er signifikant. Det drejer sig om variablene *jeg bliver accepteret i min klasse, som den jeg er* og *jeg er venner med mange i min klasse*. Det er interessant at sammenhængen mellem støtteforanstaltninger og elevens oplevelse af at blive accepteret som den, han eller hun er, er svag. Dette understøttes imidlertid af en række forhold i relation til de simple serielle kodninger af de kvalitative data. Derimod er korrelationen mellem variablen *jeg bliver altid inviteret med til fødselsdage osv. i klassen* og *jeg*

har det godt i min klasse mere signifikante, dog uden en markant signifikans (se bilag 22). Variablen *jeg bliver altid inviteret med til fødselsdage osv. i klassen*, der som nævnt ovenfor korrelerer med variabelen *støtteforanstaltninger*, viser, at 16,1% af de elever, der modtager støtte, svarer helt uenig mod blot 9,7% af de elever, der ikke modtager støtte. Der er altså en betragtelig større andel af elever, der modtager støtte, der oplever ikke at blive inviteret til fødselsdag med videre. Det vil sige, at disse elever har en oplevelse af ikke at føle sig inkluderet i en række fællesskaber, der går udover skolens fysiske rum. Herudover viser resultaterne, at andelen af elever, der modtager støtte, i højere grad end eleverne, der ikke modtager støtte ikke har det godt i klassen samt har en oplevelse af, at de andre i klassen ikke kan lide dem. Igen må det understreges, at der kan være tale om en række faktorer, der spiller ind i relation til, hvorfor flere elever, der modtager støtte i klassen oplever ikke at blive inviteret med til fødselsdage med mere. Ikke desto mindre foreligger der en svag korrelation mellem variabelen støtteforanstaltninger og faktoren sense of belonging og positivt selvbillede. Denne korrelation kan tolkes på flere måder, hvilket ligeledes vil blive diskuteret mere i det kommende afsnit vedrørende analysens retroduktive greb. Variablen *jeg har det godt i min klasse* er en central variabel i faktoren sense of belonging og positivt selvbillede. Såfremt eleven oplever sig inkluderet i skolens og klassens fællesskaber og oplever, at han eller hun hører til samt har positive selvbilleder, må det antages, at der foreligger enighed med udsagnet: *jeg har det godt i min klasse*. Resultatet af krydstabuleringerne viser, at andelen af elever, der modtager støtte og som svarer helt uenig til udsagnet om at have det godt i klassen, er højere end andelen af elever, der ikke modtager støtte. På den anden side viser resultatet, at 40,5% af de elever, der modtager støtte, svarer ja til udsagnet mod 35,3% af de elever, der ikke modtager støtte. Dette kan tolkes således, at årsagen til den højere andel af elever, der modtager støtte, svarer, at de ikke har det godt i klassen er, at omfanget og kompleksiteten af deres vanskeligheder og særlige behov er så betragtelige, at dette rummer markante konsekvenser for deres generelle trivsel; uagtet om de får støtte eller ej. På den anden side kan årsagen til at en højere andel af de elever, der får støtte, svarer, at de har det godt i

klassen netop skyldes, at de får støtte. Således kan vi antage, at dette tal havde set ganske anderledes ud, såfremt eleverne ikke fik støtte.

Som påpeget ovenfor er det ikke meningsfuldt at tale om inklusion i forskellige fællesskaber uden samtidigt at være opmærksom på eksklusion. Eksklusion, bl.a. i form af mobning, er en af faktorerne ved begrebet oplevelse af inklusion. På samme vis som faktoren *sense of not belonging* er faktoren mobning og eksklusion en faktor ved begrebet oplevelse af inklusion, der bidrager med en forståelse af mulige barrierer for elevens oplevelse af inklusion. Mobning og drilleri som aktive fysiske og kommunikative handlinger kan forstås som ekskluderende processer og medføre en *sense of not belonging*. Som det fremgår af bilag 23, vedrørende resultatet af krydstabuleringen i forhold til faktoren mobning og eksklusion, oplever 13,6% af de elever, der modtager støtte, at blive drillet i skolen mod blot 5,7% af de elever, der ikke modtager støtte. På samme vis oplever 7,9% af eleverne med støtteforanstaltninger i klassen, at de bliver mobbet mod 2,6% af eleverne, der ikke modtager støtte. Såvel Chi-Square som Cramer's V viser signifikans i forhold til sammenhæng mellem variablene. Det samme forhold gør sig gældende i relation til den tredje variabel, der udgør faktorer mobning og eksklusion. Således er der en større andel af eleverne, der modtager støtte i almenklassen, der tit skændes med de andre elever i klassen. Det er altså muligt i denne sammenhæng at afvise nulhypotesen, der repræsenterer uafhængighed og derved bekræfte alternativhypotesen vedrørende sammenhæng mellem variablene, hvilket ligeledes gør sig gældende i forhold til de to forrige faktorer, dog med svingende signifikans. Der er altså tale om en sammenhæng mellem de afhængige variable, der som bekendt er de enkelte variable i de seks faktorer, og den uafhængige variabel: støtteforanstaltninger. På trods af at sammenhængen er identificeret, omhandler tolkningen af resultaterne i høj grad den virkelighed, der ligger beskrevet i data. På baggrund af afhandlingens metodologiske udgangspunkt er det givet, at det ikke kan være tale om reduktionistiske monokausale sammenhængsforklaringer. Der er derimod tale om en identificeret sammenhæng, hvor der dog også ligger en erkendelse af, at der kan være en

række faktorer på det virkelige domæne, der har influens på fortolkningerne og konklusioner. Der er tale om flere sammenhængstyper i forbindelse med tolkningen af krydstabeller. I denne forbindelse kan sammenhænge identificeres, men der må samtidigt være en erkendelse af, at der kan være flere latente variable i spil (Jakobsen & Andersen, 2004). Således kan den større andel af elever, der modtager støtte, skyldes, at disse børn i højere grad end deres klassekammerater skiller sig ud, eksempelvis qua adfærd, sociale kompetencer og lignende, hvilket medfører, at de i højere grad rammes af mobning og drillerier. Tolkningen kan dog også gå i retning af, at anvendelsen af støtteforanstaltninger i visse sammenhænge bidrager til en marginalisering af eleven, hvilket kan medføre en øget grad af oplevet drilleri og mobning.

Faktoren motivation og self-efficacy består af tre variable: *jeg kan lide at gå i skole, jeg kan lide at lære noget* og *det er vigtigt for mig at gøre det godt i skolen*. Krydstabellerne viser signifikant korrelation i forhold til disse tre variable, om end Cramer's V viser en moderat sammenhæng (se bilag 24). Faktoren omhandler således elevens mestringsforventninger og motivation, hvilket er diskuteret ovenfor som en del af det samlede begreb oplevelse af inklusion. Det viser sig, at 11,4% af eleverne, som modtager støtte, svarer nej til udsagnet vedrørende at kunne lide at lære noget. Af de elever, der ikke modtager støtte, er der her tale om 4,7%, der svarer nej. Der er således en noget større andel af eleverne, der modtager støtte, der ikke kan lide at lære noget, hvilket kan omhandle en række af de forhold vedrørende self-efficacy og selvbillede, som jeg har diskuteret ovenfor. Som det fremgår af bilag 24, er der ligeledes en større gruppe af eleverne, der modtager støtte, der ikke finder det vigtigt at gøre det godt i skolen. Forskellen er ikke så markant, som tilfældet var med det foregående variabel i faktoren motivation og self-efficacy, men trods alt er der en forskel præsent. Endelig viser resultaterne fra krydstabellerne, at hele 18,1% af eleverne, der modtager støtte i klassen, svarer, at de ikke kan lide at gå i skole. I gruppen af elever, der ikke modtager støtte, er dette tal 9,8%. Der er således næsten dobbelt så mange elever, der ikke kan lide at gå i skole, i gruppen af elever, der modtager støtte, i forhold til gruppen af

elever, der ikke får støtte. Korrelationerne mellem den uafhængige variabel støtteforanstaltninger og de afhængige variable, der sammen udgør faktorer motivation og self-efficacy, er signifikante. Det kan imidlertid ikke entydigt forklares med, at disse elever får støtte, men snarere med summen af de forskelligartede forhold, der afstedkommer, at disse elever får støtte. Vi kan imidlertid ikke afvise, at selve det forhold, at eleverne får støtte, har en negativ betydning for denne faktor, som en del af det samlede begreb oplevelse af inklusion.

Den femte faktor, der som følge af ovenstående faktoranalyse konstituerer begrebet oplevelse af inklusion, er samarbejde. Chi-Square og Cramer's V viser, at der er tale om en sammenhæng mellem variablen støtteforanstaltninger og de to variable, der udgør faktoren. Dog er variablen *jeg kan godt lide gruppearbejde* ikke nær så signifikant, som variablen *jeg er god til at samarbejde*. Faktoren er særligt interessant i forhold til den forrige faktor ved oplevelsesbegrebet vedrørende motivation og self-efficacy. Krydstabellerne viser, at 10,3% af eleverne, der får støtte, vurderer, at de ikke er gode til at samarbejde, hvilket ligeledes synes tydeligt i forbindelse med kodninger af de kvalitative data angående Signes oplevelser med gruppearbejde. Kun 4,5% af eleverne, der ikke modtager støtte, har samme oplevelse. Der er altså en tendens til, at de støttede elever har en oplevelse af ikke at være gode til at samarbejde, hvilket rummer parallel-ler til ovenstående begreber self-efficacy og kollektiv efficacy.

Den sjette og sidste faktor i relation til begrebet oplevelse af inklusion er anerkendelse og positiv relation til klasselæreren. Det skal understreges, at denne faktor jo særligt er central i forbindelse med det professionelt ledede fællesskab, som undervisningen i et givent fag udgør. Endvidere er denne faktor særligt knyttet til klasselærerens betydning for eleven og dennes oplevelse af inklusion. Resultaterne af krydstabuleringerne i forhold til denne faktor viser en ikke overvældende signifikans i Pearson's Chi-Square. For begge variables vedkommende er der imidlertid tale om signifikans, da Chi-Square er under 0,5, hvilket fremgår af bilag 25. Cramer's V bekræfter, at der er tale om sammenhæng, om end denne er

forholdsvis svag. I forhold til variabelen *min klasselærer roser mig, når jeg arbejder godt* er der tale om en forholdsvis lige fordeling i de enkelte svar-kategorier mellem eleverne med støtte og eleverne, der ikke modtager støtte. Det er interessant, at der er 7,6% af eleverne, der modtager støtte i almenundervisningen, der svarer helt uenig eller lidt uenig til udsagnet. Der er imidlertid 9,5% af eleverne, der ikke modtager støtte, der har svaret helt uenig eller lidt uenig. Der er altså en mindre overvægt af eleverne, der ikke modtager støtte, der ikke eller sjældent oplever af få ros af deres klasselærer, når de selv vurderer, at de arbejder godt. Der kan selvklart være en række årsager til dette. En mulighed er, at klasselæreren er mere opmærksom på at anerkende de elever, der har en støttelærer tilknyttet. I forhold til faktorens anden variabel *jeg har det godt med min klasselærer* svarer 8,7% af eleverne, der modtager støtte, helt eller lidt uenig mod 6,5% af eleverne, der ikke modtager støtte. Der er således tale om en mindre overvægt af elever, der får støtte, der vurderer deres forhold til deres klasselærer som værende dårligt. Det skal i denne forbindelse understreges, at der ligeledes er en rimelig balanceret fordeling i forhold til de elever, der svarer lidt enig eller enig.

Resultaterne af krydstabellerne viser, at der foreligger en sammenhæng mellem disse faktorer, der sammen konstituerer begrebet oplevelse af inklusion, hvilket fremgik af faktoranalysen. Som jeg diskuteret ovenfor, er der imidlertid i forbindelse med enkelte af faktorerne tale om en svag grad af signifikans i forhold til Chi-Square og Cramer's V. Ikke desto mindre er der tale om korrelationer, og analyserne viser en række forhold, hvor anvendelsen af støtteforanstaltninger kan have en betydning. Jeg vil i det følgende afslutte nærværende analytiske kapitel med de retroduktive analyser.

7.5 Analytisk niveau V - afsluttende analytiske og retroduktive greb

De afsluttende retroduktive analyser er som tidligere beskrevet forankret i transfaktisk argumentation, hvor jeg søger at komme fra de ovenstående observerede fænomener til de bagvedliggende genererende mekanis-

mer og strukturer på det virkelige domæne, der således udgør de empiriske fænomeners mulighedsbetingelser. Jeg vil således, i dette kapitels afsluttende retroduktive greb, diskutere en række af de potentielle strukturer og mekanismer, der udgør mulighedsbetingelserne for støtteforanstaltningernes betydning for elevens oplevelse af inklusion. Som jeg har diskuteret ovenfor, foreligger der en række interessante sammenhænge mellem fund i de kvalitative henholdsvis de kvantitative analyser. Disse sammenhænge vil jeg fremdrage i det følgende.

De simple serielle kodninger af de kvalitative data peger på, at Signe ofte har en oplevelse af at blive glemt i forbindelse med klassens fællesskaber. Hun bliver ikke set og hørt af de andre:

S: At danne grupper og finde ud af...hvor jeg ligesom tit bliver...bliver glemt lidt, og jeg så står, og hvad skal jeg så? Jeg havde været til fysioterapeut den time, de andre fik gennemgået, hvem de skulle være sammen med...jeg spørger så, hvad skal jeg så? Og de andre siger bare: vi tror godt nok ikke, du er sammen med nogen...nå.

Når vi selv skal lave grupper, det er svært. Bare sådan noget som den her samfundsfagsrapport, der kunne man vælge at være i grupper...maks. 3...eller skrive alene, og der kan man sige, det er svært for mig for det første at skabe overblik over, hvad kan jeg være med til her...hvem er sammen? Og de andre synes måske, det er lidt svært at have mig med, fordi der er nogle ting, jeg har sværere ved.

Signe har en oplevelse af ikke at blive set af de andre i klassen bl.a. i forbindelse med gruppearbejde og finder i det hele taget det sociale svært, og hun har til dels resigneret. Det synes sandsynligt, at Signes self-efficacy samt klassens kollektive efficacy i denne sammenhæng fungerer som en række mekanismer, der afstedkommer Signes oplevelser med det sociale i klassen, særligt i forhold til gruppearbejde. Jeg har ovenfor diskuteret, at mestringsforventninger med fordel kan forstås domænespecifikt. I det domæne som klassen udgør og nærmere specifikt eksempelvis gruppearbejde i dansk, har Signe en række negative oplevelser, der har haft implikationer for hendes task self-efficacy og coping self-efficacy.

Jeg har påpeget ovenfor, at task self-efficacy omhandler elevens mestringsforventninger i forhold til at kunne løse en konkret opgave; det kunne være analyse af en novelle i dansk. Coping self-efficacy omhandler derimod de forhold, eleven skal kunne klare og overkomme i forhold til sit engagement i en specifik praksis; dette kunne være gruppearbejdet. Det forekommer sandsynligt, at Signes oplevelser og forventninger i forhold til coping self-efficacy er ringe, hvilket manifesterer sig som en barriere for Signe. Signes lærer og støttelærer, Kirsten og Mette, vurderer ligeledes, at Signes adfærd i forbindelse med det sociale og gruppearbejdet virker hæmmende i forhold til klassens andre elever:

K: Hendes kropssprog...det er en hæmning for de andre, hvis hun sidder med hovedet nede i bordet...og håret det falde ind over, og hun sidder med sine hørebøffer. De andre...de kan hverken se eller høre, hvad det er, hun har gang i. Og hvis de...så bliver de jo de der kontrollerende og "hvad laver du nu? Og du skal også...", så begynder de at blive stressede...så virker det som om, at hun er en klods om benet på dem, og det vil de ikke have, at hun er, men samtidigt så ved de heller ikke, hvad kan hun egentlig give os.

Signes sociale mestringsforventninger, der kan forstås som en del af begrebet coping self-efficacy er således meget negative. De sociale mestringsforventninger er som nævnt ovenfor individets tro på og forventninger til egne sociale evner i forhold til at kunne indgå i forskellige sociale interaktioner. Jeg har i ovenstående diskuteret, hvorledes elevens sociale kapital hænger sammen med begrebet self-efficacy og ligeledes påpeget, at støtten er en væsentlig del af Signes og Abdis feltspecifikke sociale kapital. Den sociale kapital er derfor afgørende i forbindelse med Signes oplevelse af self-efficacy, hvilket nedenstående er et eklatant eksempel på:

Klassen skal gå blandt hinanden på gulvet og stoppe op og tale med en tilfældig klassekammerat om forskel på bog og film. Mette tager Signe under armen og fører hende. Ved sidste markering fra Kirsten, er der ingen makker til Signe. Mette "fanger" en kammerat til samtale med Signe.

Støttelæreren Mette er i dette eksempel fra de simple serielle kodninger af de kvalitative data en væsentlig del af Signes sociale kapital. Hun foretager en pædagogisk refleksion og handling, der medfører, at Signe deltager, som de andre i den pågældende faglige aktivitet. Således får støtten i denne sammenhæng en positiv betydning for Signe, særligt i forbindelse med hendes deltagelse og oplevelse af inklusion, nemlig oplevelsen af at høre til et fællesskab. Det vil sige, at i denne sammenhæng udgør støttelærerens refleksioner og handlinger den mekanisme, der afstedkommer, at støtten får en positiv betydning for Signes oplevelse af inklusion.

Signes negative sociale mestringsforventninger hænger efter alt at dømme sammen med hendes tidligere oplevelser i forhold til det sociale samt klassens erfaringer og oplevelser i forhold til bl.a. gruppearbejde. Jeg har diskuteret begrebet kollektive mestringsforventninger som en art sum af individernes feltspecifikke sociale kapital. De kollektive mestringsforventninger er således resultatet af de enkelte individers perception af gruppens evner i forhold til eksempelvis gruppearbejde. Signe giver flere gange udtryk for, at hun ikke tror, de andre synes, hun er god at arbejde sammen med i grupper, og Signe påpeger flere gange, at hun ikke kan lide at arbejde i grupper og ikke er god til det:

Signe: Ja, vi havde jo...her for et par måneder siden...der havde vi jo møde med alle pigerne, fordi der simpelthen har været så meget med det her sociale, at jeg ikke havde været involveret i det ordentligt, og jeg følte måske ikke, at de fik mig nok med...og omvendt ikke også...de følte, at jeg ikke deltog. Og der kan man sige, der snakkede vi netop om det her med grupper, hvor jeg siger "Jamen, det er jo ikke...hvor de andre siger, "du får altid bare lov til at slippe, af Kirsten". Det jo er en fuldstændig misforståelse, fordi...det der simpelthen er problemet er, at Kirsten får måske ikke lagt tingene ind til tiden...

S: Jamen, jeg tror, at det er mest sådan noget som gruppedannelse. At danne gruppe og finde ud af...hvor jeg tit ligesom bliver...bliver glemt lidt...og jeg står lidt og "hvad skal jeg så?" ...man kan ikke arbejde sammen i en gruppe under de præmisser, jeg har brug for.

Det er således ikke alene Signes lave mestringsforventninger, men ligeledes klassens kollektive mestringsforventninger i relation til at inkludere Signe i gruppearbejdet, der fungerer som en struktur, der medfører, at Signe trækker sig fra det sociale. Der er således noget, der indikerer, at støttelæreren i højere grad skulle arbejde på at styrke betingelserne for elevens deltagelse i gruppearbejdet og derved ligeledes styrke elevens sociale mestringsforventninger og klassens kollektive mestringsforventninger. Signes støttelærere, Kirsten og Mette, peger i interviewet på, at de bevidst har sat Signe sammen med klassekammeraten Cecilie for at styrke begge pigers mestringsforventninger og selvbilleder.

Kirsten: at sidde ved Cecilie, det giver jo så godt, fordi der...kan Signe hjælpe Cecilie med nogle danske ord og forklare dem. Og Cecilie har så engang læst Signes stil op for hende, og det at Cecilie bliver helt rørt over hendes stil og sådan noget, det gav dem noget. For hun kunne læse for hende og Signe kunne forklare nogle ord, så den der...de er sådan lidt afhængige af hinanden...

Ikke desto mindre fortæller Signe selv, at hun finder det vanskeligt at arbejde sammen med Cecilie, som ifølge Signe ikke siger meget eller bidrager til gruppearbejdet:

Nu snakker jeg selvfølgelig med hende Cecilie, der sidder ved siden af mig...lidt...men det er jo så...altså men det er også svært...hun siger ikke så meget, og så er det jo kun mig, der sidder og snakker...hvor meget er der lige ved det i længden, ikke også? Cecilie, hun er svær at arbejde sammen med...fordi hun kan ikke rigtig læse højt for mig...altså. Cecilie er rigtig sød, det er slet ikke det, men hun er simpelthen ikke...man kan ikke arbejde sammen i en gruppe under de præmisser, jeg har brug for.

Således er det ikke adækvat blot at sætte pigerne til at arbejde sammen, hvilket ingenlunde synes at styrke hverken Signes sociale mestringsforventninger eller klassens kollektive mestringsforventninger. Noget tyder på, at støtten aktivt og målrettet må være rettet mod måden, hvorpå gruppearbejdet fungerer, så dette på bedst mulig vis styrker både Signes

sociale mestringsforventninger og klassens kollektive mestringsforventninger.

Der er en sammenhæng mellem ovenstående og resultaterne af krydstabellerne i forhold til faktoren samarbejde, der er en af de seks faktorer, der sammen konstituerer begrebet oplevelse af inklusion. Således har jeg tidligere fremført, at 10,3% af eleverne, der modtager støtte, oplever, at de ikke er gode til samarbejde mod blot 4,5% af eleverne, der ikke får støtte i undervisningen. Såfremt disse tal sammenholdes med ovenstående, er der noget, der peger på, at støtteforanstaltningerne har en betydning for elevens mestringsforventninger og klassen kollektive mestringsforventninger, hvilket i denne sammenhæng har en betydning for elevens oplevelse af inklusion. Noget tyder på, at såfremt klassens kollektive efficacy styrkes, bliver klassens elever bedre til at inkludere eleven med vanskeligheder på konstruktiv vis, hvilket således får en positiv betydning for elevens mestringsoplevelser- og forventninger. Endvidere er der en sammenhæng mellem ovenstående analyse og faktoren motivation og self-efficacy, hvor det var tydeligt, at særligt de sociale udfordringer synes at påvirke Signes motivation og glæde ved at gå i skole. Jeg har tidligere fremdraget, at 18,1% af eleverne, der modtager støtte i klassen svarer, at de ikke kan lide at gå i skole. I gruppen af elever, der ikke modtager støtte, er dette tal 9,8%. Der er således næsten dobbelt så mange elever, der ikke kan lide at gå i skole, i gruppen af elever, der modtager støtte. Signes negative sociale mestringsoplevelser- og forventninger har efter alt at dømme en tydelig negativ betydning for hendes glæde ved skolen.

Ovenstående har betydning for Signes sense of belonging eller oplevelse af at høre til fællesskaber, der ligeså er en faktor ved begrebet oplevelse af inklusion. Jeg har i nærværende kapitel diskuteret, at Signes oplevelse af ikke at høre til rækker ud over undervisningens rum:

Jeg var jo heller ikke med i Berlin, dengang de andre var det, fordi jeg synes, det sociale er så svært. Ellers så snakker jeg ikke rigtig med andre inde i klassen...jo, selvfølgelig snakker vi sammen sådan...hvis der lige er et eller andet, hvis de lige kommer

over og siger hej eller...de andre piger...sådan fungerer det egentlig også nu. Jeg føler ikke, jeg rigtig snakker med nogen.

Dette peger ind i faktorerne sense of not belonging og sense of belonging. Signe giver udtryk for, at hun ikke føler, hun taler med nogen og udtrykker en art oplevelse af ensomhed eller det at være udenfor; særligt i forbindelse med frikvartererne, gruppearbejde og aktiviteter uden for skolens fysiske rum. Jeg har ovenfor begrundet, at faktoren sense of not belonging er en del af det genbeskrevne begreb oplevelse af inklusion af den årsag, at det på den ene side ikke er meningsfuldt at tale om inklusion uden ligeså at have et blik for eksklusion. På den anden side begrundes faktoren med, at det åbner analytiske muligheder i forhold til at identificere mulige barrierer for elevens oplevelse af inklusion. I denne sammenhæng giver Signe udtryk for at opleve sig udenfor og ensom i visse kontekster i klassen. I forbindelse med ovenstående undersøgelse af korrelationer mellem de enkelte variable i de seks faktorer og den uafhængige variabel støtteforanstaltninger, viste jeg en sammenhæng mellem det at få støtte i almenundervisningen og det at opleve sig ensom. 7,1% af de elever, som modtager støtte i almenundervisningen, oplever sig meget tit eller tit ensomme, mens blot 3,6 af eleverne, der ikke modtager nogen form for støtte, svarer det samme. Det skal understreges, at kompleksiteten af mulige årsager til dette er stor, og at der ingenlunde argumenteres for en lineær sammenhæng mellem det at få støtte og oplevelsen af ensomhed. Ikke desto mindre er der resultater af de simple serielle kodninger af de kvalitative data, der indikerer, at anvendelsen af støtteforanstaltningerne kunne anvendes på en måde, der, i højere grad end tilfældet er, kunne virke befordrende på Signes deltagelse og oplevelse af inklusion bl.a. i frikvartererne, gruppearbejde og en række af de fællesskaber, der rækker ud over klassens fysiske rum. Et eklatant eksempel herpå er, da Signe forsøger at engagerer sig socialt og sætter sig over til en række piger fra klassen:

Efter lidt tid går Signe alligevel ned til pigegruppen og sætter sig ved bordet. En af pigerne fortæller en historie, og de andre griner. Signe sidder med hovedet sænket og

deltager ikke rigtig i samtalen. Pludselig spørger hun ind til historien, hvortil klassekammeraten replicerer "Hvad er det, du ikke forstår? De andre hører også efter og forstår". Nogle af pigerne griner lidt, Signe griner også, men efter lidt tid trækker hun sig og sidder med hovedet sænket igen.

Ovenstående uddrag af de simple serielle kodninger rummer en række implikationer for Signes oplevelse af inklusion. Først og fremmest må det antages, at dette er et eksempel på en negativ social mestringsoplevelse hos Signe, hvilket ligeledes kan rumme negative konsekvenser for Signes selvbillede. I ovenstående eksempel overkommer Signe endelig sin partielle resignation og eksklusion i forhold til at deltage i pigegruppens sociale liv. Hun tager således initiativ til kontakt, men kan ikke leve op til de forventninger og koder, der gør sig gældende i denne sociale kontekst. Jeg har tidligere diskuteret self-efficacy-begrebet bl.a. gennem Iskender og Akin (2010) og påpeget, at positive sociale mestringsoplevelser- og forventninger sætter eleven i stand til i højere grad at initiere social kontakt og vedligeholde positive relationer. Signe får i dette eksempel en negativ mestringsoplevelse, der alene synes at bekræfte hendes eget selvbillede i forhold til, at hun ikke duer til det sociale, samt at de andre ikke er interesserede i hende. Den sociale kapital Signe bringer ind i denne kontekst er ikke adækvat i forhold til, at hun kan indtage en position som ligeværdig. Jeg finder imidlertid, at støttens fravær i denne sammenhæng netop udgør mulighedsbetingelsen for Signes negative mestringsoplevelse, der vil konsolidere Signes lave sociale mestringsforventninger.

Implikationerne for Signes sociale self-efficacy rummer endvidere konsekvenser for Signes sense of belonging, der ligeså er en central komponent i forhold til oplevelsen af inklusion. Jeg har, bl.a. gennem Prince og Hadwin (2013) diskuteret, at sense of belonging er konstitueret af graden af hvilken, eleven føler sig accepteret, respekteret og støttet af andre i den pågældende sociale kontekst. Jeg har endvidere diskuteret belongingness-hypotesen, der peger på, at subjekter konstant er rettet mod at etablere og vedligeholde udviklingsstøttende og signifikante interper-

sonelle relationer, hvilket Signes forsøg ovenfor kan være et udtryk for. Analyser af variablen: *jeg har det godt i min klasse*, der sammen med fem andre variable udgør faktoren sense of belonging og positivt selvbillede, viser, at 9,7% af eleverne, der modtager støtte svarer, at de ikke har det godt i klassen. I forhold til elever, der ikke får støtte, er dette tal 7%. Således er forskellen ikke betragtelig, men ikke desto mindre må det anerkendes, at der er en større andel af eleverne, der modtager støtte, der oplever ikke at have det godt i klassen. Nogenlunde samme forskel gør sig gældende i forhold til variablen *de andre kan godt lide mig*, hvor der ligeledes er en højere andel af eleverne, der modtager støtte, der har svaret nej. Disse indikationer hænger nøje sammen med Signes refleksioner i interviewet samt det forhold, at hun synes at have givet op i forhold til det sociale samspil med de andre elever i klassen. Signe giver udtryk for, at hun ikke altid bliver accepteret i klassen, som den hun er med de særlige behov og vanskeligheder, hun har, hvilket ligeledes er en af årsagerne til den manglende oplevelse af sense of belonging. Jeg har ligeledes diskuteret ovenfor, at denne oplevelse rækker ud over klassens fysiske rum, bl.a. i forbindelse med klassens tur til Berlin. En af variablene i faktoren sense of belonging og positivt selvbillede er: *jeg bliver altid inviteret med til fødselsdage osv. i klassen*. Denne variabel indikerer, hvorvidt eleven oplever, at hun eller han er en del af en række af de uformelle voksen- og selvorganiserede fællesskaber uden for skolen (se figur 2.2). Krydstabellerne viste, at 16,1% af eleverne med støtte svarer nej til dette mod blot 9,7% af eleverne uden støtte, hvilket igen indikerer, at en ikke uanseelig del af disse elever ikke har en sense of belonging i en række vigtige fællesskaber.

Støtteforanstaltningernes betydning i denne sammenhæng er efter alt at dømme central. Det er plausibelt, at den manglende støtte, bl.a. i forbindelse med frikvartererne og eksempler som Signes afvisning i pigegruppen ovenfor samt en række andre sociale sammenhænge, der ligger uden for de formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber, er den mekanisme, der afstedkommer de negative betydninger for Signes sense of belonging, selvbillede og self-efficacy eller med andre ord: ople-

velse af at høre til. Støtteforanstaltningerne kunne således i højere grad være målrettet en række af disse fællesskaber, hvilket kunne medføre positive betydninger for oplevelse af inklusion. Jeg har tidligere i dette kapitel påpeget, at Signes støttelærere vurderede, at støtte også skal ”skubbe” Signe i den rigtige retning:

K: En del af det at få støtte, det er også at blive skubbet videre...”er der lige noget, jeg kan hjælpe med? Nu går jeg lige en runde til de andre

M: Så kunsten er jo at være der og ikke være der...samtidigt, ikke?

M: Det skal ikke blive sådan en sovepude for hende...og nu der er trediven i klassen, er der god brug for, at man går rundt

Ikke desto mindre tyder ovenstående på, at Signe ikke blot kan skubbes videre på denne måde, men at støtteforanstaltningerne netop må tænkes ind som en afgørende del af Signes sociale kapital, særligt i forbindelse med gruppearbejde og andre fællesskabstyper, der er mere uformelle og selvorganiserede.

Jeg har ovenfor diskuteret elevens selvbillede som værende domænespecifikt. Såvel Abdi som Signe har i nogen udstrækning nogle positive selvbilleder, når det angår det faglige arbejde og de faglige krav i skolen. Jeg har endvidere, gennem Dreiers begreb om standpunkter, redegjort for, at elevens refleksion over, hvordan de andre i klassen ser hende eller ham i en given handlekontekst, kan udgøre en forståelse af det domænespecifikke selvbillede. Leary og Tangney (2003) fremhæver således, at det ikke er de andre elevers syn på eleven, men derimod hvordan eleven oplever, hvordan hun bliver set, der har den største betydning for elevens selvbillede:

Og også bare de andres syn på mig...kan jeg høre, at det bliver lidt...måske...det der...at jeg laver ingenting. Jeg...de andre skal sidde og lave mine opgaver også.

Signes oplevelse eller forståelse, af hvordan de andre ser på hende, får herved afgørende betydning for hendes selvbillede og således oplevelse af inklusion. Jeg har endvidere diskuteret, at der i en Bourdieusk forståel-

sesramme kan være et manglende "fit" mellem eksempelvis Abdis og Signes habitus og feltets dominerende kapitaler. Dette forhold, mellem individets habitus og feltets dominerende kapitaler, omhandler i høj grad individets evne til at erhverve feltspecifikke kapitaler; i denne sammenhæng særligt social kapital. Jeg har i disse retroduktive greb vist, at dette ikke i tilstrækkelig grad lykkedes for Signe.

Samarbejdet mellem støttelæreren og læreren synes i denne sammenhæng også central. Abdi fremhævede i interviewet, at han har brug for støtte til at koncentrere sig i relation til arbejdet i klassen. De simple serielle kodninger af de kvalitative data viser endvidere, at Abdi har brug for støtte til at kunne navigere i det sociale, både i frikvartererne og i gruppearbejde. Observationerne viste, at støttelæreren Diana og læreren Mette skiftevis indtog positionen som Abdis støtte:

Maria: Ja, mange gange sidder Abdi jo oppe ved mig...ved bordet der. Så kan han blive meget frustreret, og så er min opgave at berolige ham og fortælle ham: "det er faktisk ok, at du bliver frustreret nu, det kan jeg godt se på dig". Så jeg anerkender ham og viser, at jeg lytter, og at jeg er der. Så skal jeg lige distrahere ham..."nå, men hvad lavede du for resten...?". Så flytter jeg fokus og gør det muligt for ham at komme tilbage til det, der skulle kigges på. Han har brug for, at man kan tage et stille og roligt øjeblik sammen med ham og egentlig skabe en boble, hvor..."her kan vi lige snakke sammen stille og roligt".

Der er i denne sammenhæng en klar korrelation med faktoren anerkendelse og positiv relation til læreren. Variablen *min klasselærer roser mig, når jeg arbejder godt* har en påvist korrelation med støtteforanstaltningerne. Det interessante er imidlertid, at der er en større andel af elever, der modtager støtte, der er helt eller delvist enig i udsagnet. Jeg har tidligere diskuteret, at dette kan skyldes, at klasselæreren er mere opmærksom på at anerkende elever med vanskeligheder, der modtager støtte, end dette er tilfældet i forhold til klassens andre elever. Ikke desto mindre viser eksemplet med Abdi, at Marias anerkendelse har en støttende betydning. Abdis lærer vurderer, at Abdi får en række andre handlemuligheder, når

støttelæreren Diana er tæt ved ham, hvilket kan forklares med, at Abdis sociale kapital øges og muliggør andre positioner for ham i klassen:

Der er en forskel. Abdi har en anden...bliver mere harmonisk i det, når Diana sidder helt tæt på ham. Når hun trækker sig så...bliver der pludselig nogle andre muligheder for ham, han kan agere under. At sidde tæt på ham er meget mere guidende.

Diana præciserer på dækkende vis, hvorledes støtten, som en del af Abdis sociale kapital, sætter ham i stand til at navigere i klassens forskellige fællesskaber:

Jeg hjælper ham med at navigere i fællesskabet og overholde normale regler i det sociale fællesskab i klassen... Nogle gange også hjælpe ham... med at forstå, hvordan man løser og udbedrer en konflikt.

Således virker støtten som struktur i klassen befordrende på Abdis task- og coping self efficacy og ligeledes klassens kollektive self-efficacy. Støtten rummer ligeledes positive betydninger for Abdis sense of belonging og selvbilleder, hvilket sandsynliggør Abdis oplevelse af inklusion.

7.6 Konkluderende betragtninger

Kardinalpunktet i dette andet analytiske kapitel var at undersøge støtteforanstaltningers betydning for elevens oplevelse af inklusion. Jeg har redegjort for de simple serielle kodninger af de kvalitative data, samt lavet en faktoranalyse, der har udvidet begrebet oplevelse af inklusion ved at identificere en række latente variable, hvilket har medført seks faktorer, der sammen udgør begrebet. Disse seks faktorer er:

- ❖ Sense of not belonging
- ❖ Sense of belonging og positivt selvbillede
- ❖ Mobning og eksklusion
- ❖ Motivation og self-efficacy
- ❖ Samarbejde

❖ Anerkendelse og positive relation til klasselærer

Endvidere har jeg foretaget en række krydstabuleringer, der viser en sammenhæng mellem de enkelte variable, der sammen udgør ovenstående seks faktorer, og den uafhængige variabel støtteforanstaltninger. Jeg har ligeledes gennemgået den teoretiske genbeskrivelse af begrebet oplevelse af inklusion, og slutteligt har jeg gennem retroduktive analytiske greb argumenteret for en række underliggende mekanismer og strukturer, der virker forklarende i forhold til de empiriske fænomener, jeg i kapitler har fremdraget.

Kapitlets hovedkonklusioner er som følger:

- ❖ De kvantitative analyser viser, at de elever, som modtager støtte i almenundervisningen, i mindre grad end de elever, der ikke modtager støtte, oplever sig inkluderet i almenklassens fællesskaber
- ❖ Klassens kollektive mestringsoplevelser- og forventninger har en central betydning for elevens mestringsforventninger. Støtteforanstaltningerne skal målrettes elevernes gruppearbejde og styrke betingelserne for klassens kollektive mestringsforventninger i forhold til at inkludere eleven, der modtager støtte, i gruppearbejdet på en måde, som anerkender elevens særlige forudsætninger og måder at arbejde på, hvilket kan styrke såvel klassens kollektive mestringsforventninger som de domænespecifikke mestringsforventninger hos eleven, der støttes
- ❖ Støtteforanstaltningerne kan forstås som en afgørende komponent i elevens sociale kapital, der sætter eleven i stand til at indtage konstruktive positioner i klassens sociale liv. Det vil sige, at når støtteforanstaltningerne udgør en del af elevens sociale kapital, sættes eleven i stand til at erhverve sig mere feltspecifik kapital, hvilket kan medføre, at eleven i højere grad oplever at kunne

mestre sociale situationer, skabe positive selvbilleder og opleve sig som værende en del af et eller flere af klassens fællesskaber

- ❖ Såfremt støtteforanstaltninger målrettes frikvarterer og fællesskabstyper, der rækker ud over klassens fysiske rum, kan elevens negative mestringsoplevelser, oplevelser af ikke at høre til samt negative selvbilleder potentielt reduceres. Når eleven i frikvarterne støttes i interaktion med klassens andre elever og støttes i at tage initiativ til social kontakt og vedligeholdelse af relationer øges sandsynligheden for, at eleven oplever at høre til, danner positive selvbilleder og har positive forventninger til social mestring
- ❖ Det har en positiv betydning for elevens oplevelse af inklusion, når støttelærer og klasselærer skiftevis indtager en støttende position i forhold til eleven. Endvidere har det en positiv betydning for elevens oplevelse af inklusion, når eleven mødes med anerkendelse og har en positiv relation til klasse- og støttelærer

Kapitel 8

Elevens læring – når støtte skaber muligheder for læring

8.1 Indledning

”... det er jo der, vi så skal forsøge at være øjnene og sige, hvad der foregår.” Kirsten, klasselærer

Dette er afhandlingens tredje og sidste analytiske kapitel, der omhandler støtteforanstaltningernes betydning for elevens læring. Jeg har tidligere påpeget, at afhandlingens tre analytiske kapitler er knyttet til de tre centrale begreber i afhandlingens forskningsspørgsmål: *deltagelse, oplevelse af inklusion og læring*.

Læringsbegrebets kompleksitet er betragtelig, hvilket kort er påpeget i afsnit 2.3.1.5. Begrebet udfoldes imidlertid mere indgående i den teoretiske genbeskrivelse i afsnit 8.3.1 nedenfor.

Som de to foregående analytiske kapitler vedrørende støtteforanstaltningernes betydning for elevens deltagelse og oplevelse af inklusion tager nærværende kapitel udgangspunkt i afhandlingens analyseramme, som denne er diskuteret i kapitel 5 og illustreret i figur 5.1. Således indledes kapitlet med en diskussion af de simple serielle kodninger af de kvalitative data, der består af henholdsvis observationer samt interviews med elever, lærere og støttelærere. Dette udgør den indledende læsning og organisering af data samt niveau tre i analyserammen, der indebærer indledende fortolkning og induktiv etablering af dimensioner i forhold til begrebet læring. Efter disse indledende analyser vil jeg jævnfør analyserammen foretage en genbeskrivelse af læringsbegrebet gennem analyser af

de kvantitative data samt teoretiske diskussioner. Endelig vil jeg afslutte kapitlet med de retroduktive analytiske greb.

8.2 Analytiske niveauer II og III – At lære eller ej – empiriske øjeblikke

Som jeg i de forrige kapitler har diskuteret, er formålet med de simple serielle kodninger af de kvalitative data at skabe et begyndende overblik og struktur i relation til de kvalitative data. Som bilag 28 viser, fremgår data, kodet med kategorien læring, ikke mindre en 145 gange i analyserne foretaget i programmet NVivo. Som tilfældet var med de to foregående analytiske kapitler kan den simple serielle kodning imidlertid afstedkomme et fragmenteret billede af kategorien læring, hvorfor jeg gennem analyseniveau 3 induktivt vil etablere en række dimensioner, der er konstituerende i forhold til læringsbegrebet.

Faglig deltagelse

I kapitel 6 diskuterede jeg deltagelsesbegrebet, hvilket blev genbeskrevet gennem kvantitative analyser henholdsvis teoretiske diskussioner. Jeg lagde i denne sammenhæng vægt på elevers deltagelse i en række fællesskabstyper, det vil sige såvel formelle, professionelt ledede undervisnings- og læringsfællesskaber som mere uformelle og selvorganiserede fællesskaber, hvilke bl.a. kunne dreje sig om elevernes sociale aktiviteter i undervisningen, frikvartererne og gruppearbejde. I forlængelse af disse analyser og diskussioner i kapitel 6 vedrørende deltagelsesbegrebet vil den første dimension, i relation til de simple serielle kodninger af data i forhold til begrebet læring, være faglig deltagelse. Det er her centralt at understrege, at der er tale om elevens deltagelse i faglige sammenhænge, der i denne forbindelse overvejende er i formelle, professionelt ledede fællesskaber, hvilket i nogen udstrækning også rummer elevernes gruppearbejde. Sondringen mellem social og faglig deltagelse ses bl.a. i SFT's undersøgelse af inklusion af elever med særlige behov i almenundervisningen (Christensen & Nielsen, 2015). I denne undersøgelse defineres faglig deltagelse som elevens aktive deltagelse i undervisningen, hvilket ikke i sig selv er ensbetydende med læring, men ikke desto mindre anta-

ges det i denne sammenhæng, at for så vidt støtteforanstaltningerne har en positiv betydning for elevens faglige deltagelse, øges sandsynligheden for, at eleven lærer i forbindelse med de formelle, professionelt ledede undervisningsfællesskaber.

Der er en betragtelig mængde data, der i forbindelse med de simple serielle kodninger peger på, at støtten har en signifikant betydning for Signes faglige deltagelse. Denne betydning, kan både være positiv og negativ:

S: Ja...altså man kan sige...det der er heldigt ved mig...det er jo, at jeg er utrolig god til at høre...lyde...øh...og det kan selvfølgelig også være et problem...hvis vi sidder og er ved at lave en opgave...og dem, der sidder ved siden af os, snakker med en voksen, så bliver jeg let distraheret af lyden. Hvis jeg skal have en eller anden forklaring, og der er noget larm...ikke også? Tit når vi har matematik om tirsdagen, det er de sidste to timer...og der er man jo helt fuldstændig færdig...der har vi både...jeg er over ved fysioterapeuten. Hun kommer og laver nogle ting med mig, og så har vi fysik...Så har vi matematik der til sidst, og der kan man sige, der er mange gange...hvis der er et eller andet, jeg ikke lige kan være med til, så går mig og Mette simpelthen ud.

Signe fortæller, at hun ofte føler sig forstyrret af larm og uro i klassen, der får en større betydning for Signe qua hendes vanskeligheder, der medfører en højere auditiv sensibilitet. I denne sammenhæng vurderer Signe, at det er positivt, at hun og Mette kan gå uden for klassen og arbejde. I de tilfælde hvor Signe og støttelæreren vælger at gå uden for klassen for at arbejde, kan det på den ene side diskuteres, hvorvidt der er tale om at øge Signes faglige deltagelse al den stund, at hendes aktive faglige deltagelse højnes bl.a. i form af *time on task*, hvilket var en af de identificerede programteorier i kapitel 2. På den anden side har dette, som tidligere diskuteret, implikationer for Signes sociale deltagelse forstået således, at Signe ikke deltager i klassens faglige arbejde og sociale samspil, når hun og støttelæreren er uden for. Der er således i vid udstrækning tale om en balanceret afvejning, når Signe og støttelæreren vurderer, hvorvidt Signe skal deltage i klassens aktiviteter eller gå uden-

for og arbejde. I ovenstående tilfælde er der tale om en række faktorer, der forstyrrer Signe, hvorfor det synes sandsynligt, at hendes faglige deltagelse øges på baggrund af valget om at gå ud af klassen. En tilsvarende episode viser sig i forbindelse med de simple serielle kodninger af de kvalitative data vedrørende Abdi i en matematiktime:

Eleverne arbejder med forskellige opgaveark i matematik. Abdi arbejder ikke med opgaverne, men sidder og larmer og forstyrrer de andre i klassen. Diana går hen og hjælper en anden elev, alt imens Abdis larm tager til. Diana vælger at tage Abdi og tre andre drenge med udenfor klassen. Efter lidt tid følger Diana J. ind i klassen igen, da han og Abdi ikke kan arbejde sammen. Abdi løber efter dem ind i klassen og tager noget ud af J's hånd. Diana skiller de to drenge ad.

Diana foretager i dette tilfælde et pædagogisk valg i forhold til at tage Abdi med ud af klassen, da hun vurderer, at han ikke deltager i de pågældende aktiviteter og derudover forstyrrer resten af klassen. Diana vælger således at gå udenfor klassen med Abdi og et par kammerater med det formål at skabe mere ro for de andre i klassen samt skabe mere faglig deltagelse for Abdi ved at arbejde med opgaverne i en mindre gruppe. Abdis faglige deltagelse blev imidlertid ingenlunde øget, men i stedet fortsatte hans forstyrrende adfærd, hvilket medførte, at Diana hurtigt afbrød initiativet. I ovenstående eksempel var det således støtte-lærerens hensigt at give Abdi mere ro og faglig deltagelse, hvilket dog ikke lykkedes. Abdis lærer, Maria, fortæller, at Abdis deltagelse i høj grad er påvirket af hans aktuelle sindstilstand:

I: Når I laver gruppearbejde, er der så nogle særlige hensyn, I tager i forhold til Abdis deltagelse og i forhold til Dianas måde at støtte på?

M: Altså, når vi har lavet gruppearbejde i matematik, det har bl.a. været, når vi har spillet spil eller lavet matematik med kroppen ude på torvet, hvor de i forvejen bliver inddelt i grupper...Abdis deltagelse afhænger meget af, hvordan han har det i den givne situation. Det kan være han vælger til, og det kan også være han vælger fra. Abdi vil meget gerne styre i gruppen...

I: Vælger til og fra – er det klassekammerater eller aktiviteten?

M: Det er aktiviteten, det er ikke kammeraterne. Det er nødvendigt lige at gå ned og orientere ham stille og roligt på en anden måde: "hvad handler det her egentlig om?". Så er udfordringen at få det vendt til noget positivt, men når han så har prøvet det, så vælger han det hele til – både klassen og aktiviteten.

Abdis faglige deltagelse, og følgelig mulige læring, afhænger således af, at støtten er informerende, således at Abdi ved, hvad han skal og hvad, der forventes af ham, hvilket støttelæreren Diana peger på:

D: Jeg skal hjælpe ham med at navigere i fællesskabet og overholde normale regler i det sociale fællesskab i klassen... Nogle gange også hjælpe ham... med at forstå, hvordan man løser og udbedrer en konflikt.

Jeg har tidligere diskuteret, at mangler i forhold til hjælpemidler rummer betragtelige implikationer for elevens deltagelse i klassens forskellige fællesskaber. Dette gør sig ligeledes gældende i forhold til elevens faglige deltagelse, der i denne sammenhæng skal forstås som en del af læringsbegrebet. Som diskuteret i kapitel 6, vedrørende støtteforanstaltningers betydning for elevens deltagelse, er de mangelfulde hjælpemidler en del af årsagen til Signes ringe sociale deltagelse, hvilket også rummer en negativ betydning for Signes faglige deltagelse:

I: Jeg tror bl.a. der var en geografitime, hvor der var et ark, der ikke var kommet ind på computeren. Der var også en gang, hvor I havde vikar, hvor der var et ark...hvad betyder det for dig, det der med at det ikke er inde?

S: Det betyder...det er et stort problem for mig. For det første så kan jeg selvfølgelig ikke helt være med i tingene og sidder og måske sådan lidt, "hvad skal jeg så?". Og også bare de andres syn på mig...kan jeg høre, at det bliver lidt...måske...det der...at jeg laver ingenting. Jeg...de andre skal sidde og lave mine opgaver også.

Ovenstående eksempel, der er identificeret i forbindelse med de simple serielle kodninger af de kvalitative data, peger på, at de uforberedte og mangelfulde hjælpemidler har en negativ betydning for Signes faglige deltagelse. Manglende opgaveark, tekster og lignende afstedkommer, at

Signe ikke kan deltage i de faglige aktiviteter og ligeledes, at støttelæreren ikke kan give Signe den nødvendige støtte, som hendes faglige deltagelse fordrer. Jeg har tidligere påpeget implikationerne af dette for Signes sociale deltagelse henholdsvis oplevelse af inklusion, men som følge af ovenstående er der ligeledes noget, der indikerer, at det rummer negative konsekvenser for Signes læring.

Som tidligere diskuteret har Signes støttelærer vurderet, at Signe vil profitere socialt og fagligt af at arbejde sammen med Cecilie, der, som tidligere beskrevet, er en pige, der selv har en række vanskeligheder. I forbindelse med forrige kapitels analyser af støtteforanstaltningernes betydning for oplevelsen af inklusion har jeg imidlertid påpeget, at Signe finder det svært at arbejde sammen med Cecilie, idet hun ikke synes at bidrage med meget, hverken fagligt eller socialt. Der er data i de simple serielle kodninger i forhold til læringsbegrebet, der antyder, at Signe ligeledes oplever, at Cecilie ikke bidrager til Signes faglige deltagelse:

S: Cecilie, hun er svær at arbejde sammen med...fordi hun kan ikke rigtig læse højt for mig...altså. Jeg prøver også at sige "jamen, nu skal vi gøre sådan her og så prøver jeg at forklare det, så hun er med, og selvfølgelig kan hun ikke...der er nogen ting...for eksempel en gang, vi havde noget, hvor jeg så sidder, og jeg har kun fået noget af det ind på computeren, jeg har ikke det ark, de andre kan sidde at læse på...Og jeg har kun spørgsmålene, og Cecilie...hun vil simpelthen ikke...hun vil ikke læse højt, og jeg sidder sådan lidt og venter og sidder sådan...så kommer Mette ud: "Har I ikke fået lavet mere?"...nej, det har vi så ikke, for jeg har ikke arket med spørgsmålene. Ja, det er simpelthen...og jeg er...det er også altafgørende på en eller anden måde, hvem jeg er sammen med...ikke fordi jeg mener, de skal sidde og fortælle mig, hvad jeg skal lave, men at de også ved, hvad det er jeg har svært ved.

Støttelæreren og klasselæreren har sat Signe og Cecilie til at arbejde sammen, idet de har den opfattelse, at det vil støtte begge pigers faglige og særligt sociale udvikling. Ovenstående peger imidlertid på, at Signes faglige deltagelse ikke blot hæmmes af det manglende materiale på hendes hjælpemidler, men også af det forhold, at Cecilie ikke kan læse opga-

verne højt og således støtte Signes faglige deltagelse. På den måde bliver det, som var ment som en støtte for Signe, til et forhold, der blot yderligere hæmmer hendes faglige deltagelse. Der er således en lang række kodede data, i relation til begrebet læring, der peger på, at støtteforanstaltningerne har en positiv henholdsvis negativ betydning for elevens faglige deltagelse og derved potentielle læring. Signe synes selv at koble den faglige deltagelse til læringsbegrebet gennem et performativt perspektiv:

I: Det her er også et meget generelt spørgsmål, der kan være svært at svare på, men synes du, at du lærer mere, når du har støtten ved dig?

S: Ikke altid. Fordi...tit når jeg har støtte, så handler det jo ikke om at sidde og snakke. Så handler det om, at der skal laves noget, det er nogle konkrete ting, der skal laves. Når vi sidder alene...jeg sidder alene, der er nogle ting, hvor støtten er en fordel. For eksempel, der er også nogle ting, hvor støtten ikke er en fordel...nu havde vi lytteprøve i engelsk i tirsdags, hvor jeg så skal sidde og sige til Mette...sidde og huske udenad "hvad var det, de sagde?". Det er nemmere, jeg får det ind i computeren og selv kan sidde og krydse af...

Modifikation af forudsætninger for deltagelse og læring

Der er data i de simple serielle kodninger, i relation til læringsbegrebet, der kan henføres til forståelsen af læring som subjektets ændring af forudsætninger for at deltage, hvilket diskuteres mere indgående i den teoretiske genbeskrivelse af læringsbegrebet nedenfor. I denne sammenhæng kan støtteforanstaltningerne forstås som en måde, hvorpå eleven kan modificere sine forudsætninger for deltagelse i en specifik handlekontekst bl.a. i forhold til den faglige deltagelse.

Signes anvendelse af hjælpemidler, samt støttelærerens forberedelse heraf, kan i denne sammenhæng anskues som en måde, hvorpå Signe modificerer sine forudsætninger for deltagelse; såvel i en faglig som i social henseende. Når det materiale, som klassen skal arbejde med, forefindes på Signes computer og Pronto, har hun mulighed for at modificere sine forudsætninger for at deltage, og når dette materiale ikke er tilgængeligt

for Signe, reduceres muligheden for at modificere forudsætningerne for faglig deltagelse:

S: Det er noget med, at det bliver lagt ind til tiden, og der bliver sat orden i...jamen, nu skal vi bruge det her, det skal lige lægges ind. Jeg snakkede med synskonsulenter her for et par uger siden, hvor vi snakkede om, "jamen, er det ikke noget, du kan selv?" Nej, det er det godt nok ikke...og hun spørger Kirsten, om hvordan vi plejer at lægge bøger ind. "Nå men, det er simpelthen...det foregår sådan at det...det gør læreren. Nå, siger hun så. Jamen altså, om det ikke var noget..." Vi snakkede om, at mit mål for niende simpelthen er, at jeg selv får lært at lægge tingene ind, men det kræver jo også, at lærerne ligesom...bliver involveret i det, og lærer mig...også sådan noget som nu, synskonsulenten var med ovre i fysik, og siger til de andre "I må sige...hver lille detalje I laver, når I laver forsøg".

Det er i ovenstående eksempel samt i en række andre empiriske eksempler i dette og foregående analytiske kapitler tydeligt, at Signes hjælpemidler netop fungerer som en måde, hvorpå hun kan modificere sine forudsætninger for deltagelse. Idet Signes synsvanskeligheder afskærer hende fra at læse tekster og opgaveark på samme vis som klassekammeraterne, hæmmes forudsætningerne for såvel faglig som social deltagelse, og i den forbindelse er det afgørende for Signe, at hun kan ændre sine deltagerforudsætninger gennem hjælpemidler og således få adgang til samme information som resten af klassen.

Hvor Signes hjælpemidler, samt støttelærerens arbejde med at sikre at disse er forberedte, er afgørende for Signes måde at modificere sine forudsætninger for deltagelse på, er Abdis behov anderledes. De simple serielle kodninger af data i forbindelse med interview med Abdi, Abdis lærer og støttelærer samt observationer, peger på, at støtten til Abdi i høj grad omhandler støtte til at navigere i det sociale i klassen samt støtte til at fastholde eller etablere koncentration og opmærksomhed i undervisningen:

I: Hvad kan være svært i skolen?

A: Det er nok at koncentrere mig

I: Hvad hjælper Diana dig med?

A: Hun hjælper med at komme ned og sidde igen...hun hjælper mig, når jeg...når noget er irriterende... hjælper...til at koncentrere mig om matematik og sådan noget.

Således er der en anseelig mængde kvalitative data, der, i forbindelse med de simple serielle kodninger, antyder, at støtten har en betydning for Abdis adfærd i klassen samt for fastholdelsen af hans vedvarende opmærksomhed i relation til faglige opgaver:

Diana og Abdi sidder og taler lavmælt om Abdis trekanter og vinkler i hæftet. Abdi kommer op til tavlen for at tegne en ret vinkel og sætte ind i et koordinatsystem. Maria roser ham. Abdi sætter sig igen og kommer konstant med kommentarer til de andre. Diana sætter sig tæt ved Abdi, der pludselig går op til tavlen og lægger sig på gulvet. Diana er afventende. En anden elev kalder på Diana, som går hen til denne. Abdi bliver liggende på gulvet.

I denne sammenhæng vurderer støttelæreren, at hun ikke aktivt vil guide Abdi i forhold til hans adfærd, der er forstyrrende for de andre samt medfører, at Abdi ikke deltager i det faglige i matematikundervisningen. Støttelærerens valg hænger formodentlig sammen med det forhold, at der er en række elever i klassen, der har brug for hjælp. Den manglende støtte til Abdi får i dette tilfælde negative konsekvenser, idet hans forstyrrende adfærd og manglende koncentration fortsat hindrer hans faglige deltagelse. Der er imidlertid en mængde kodede data, der antyder, at klassens lærer og støttelærer i høj grad imødekommer Abdis behov for støtte bl.a. i forhold til den vedvarende opmærksomhed:

Abdi går rundt i klassen (lader som om han går ned ad trapper). Han forstyrrer de andre. Både Diana og Maria synes at ignorere dette og har travlt med at hjælpe andre elever. Abdi fortsætter sin larm. Han kommer med kommentarer til meget i klassen. Diana lægger en hånd på hans skulder og bede ham være stille. Klassen skal lave en geometrisk opgave, og Abdi siger, at han ikke kan tegne et hus. Diana går hen til

ham og hjælper. Der er mange i klassen, der kalder på Diana. Abdi er frustreret over opgaven: "Jeg kan ikke..". Diana sætter sig ned og hjælper.

Udover Abdis forstyrrende adfærd, som er en indikator for behov for støtte, beder han i dette tilfælde eksplicit om hjælp og giver udtryk for, at han finder opgaven svær. En betragtelig del af den støtte, som Diana i nærværende tilfælde giver Abdi, synes at omhandle en art fastholdelse eller måske snarere etablering af Abdis vedvarende opmærksomhed, hvilken er nødvendig i forhold til at kunne løse opgaven. Det synes i denne sammenhæng tydeligt, at Abdis ro og opmærksomhed er mere fremtrædende, når støttelæreren Diana sidder tæt ved ham. Maria, Abdis matematiklærer, fortæller ligeledes, at hun oplever støttens betydning for Abdi i form af mere harmoni:

M: Der er en forskel. Abdi har en anden...bliver mere harmonisk i det, når Diana sidder helt tæt på ham. Når hun trækker sig så...bliver der pludselig nogle andre muligheder for ham, han kan agere under. At sidde tæt på ham er meget mere guidende.

Der er således data i de simple serielle kodninger i forhold til begrebet læring, der antyder, at støttens betydning for Abdi bl.a. indebærer, at Abdi kan modificere sine forudsætninger for deltagelse og læring ved at få hjælp til at finde ro, styrke opmærksomheden på den faglige aktivitet og få styrket sin impuls kontrol.

Kognitive betingelser for læring – opmærksomhed og koncentration

Der er data i de simple serielle kodninger, der peger på, at støtteforanstaltningerne i nogen udstrækning er rettet mod elevens kognitive betingelser for læring. Dette gør sig især gældende i forhold til Abdi, hvorimod analyser i de forrige kapitler samt kodet data i forbindelse med begrebet læring indikerer, at støtten til Signe i mindre grad omhandler de kognitive betingelser for læring, men derimod de sociale betingelser. Kognitive betingelser for læring er komplekse og bredt diskuteret og

omhandler en lang række funktioner og processer (bl.a. Hattie & Yates, 2014). I denne sammenhæng vil jeg imidlertid fokusere på de kognitive betingelser, der gør sig gældende i de kodede data, der primært er opmærksomhed og koncentration samt sensoriske processer i forhold til Signes synssans.

Jeg har ovenfor fremdraget kvalitative data, der i de simple serielle kodninger i forhold til læringsbegrebet peger på, at Signe bliver forstyrret af uro i klassen, hvilket bl.a. kan skyldes hendes synsvanskeligheder og deraf skærpede auditive sensibilitet. De kvalitative data indikerer, at Signes sensoriske vanskeligheder har betydning for hendes faglige deltagelse og derved rummer mulige implikationer for hendes læring:

S: Fysik kan godt være lidt svært, for hvad er det lige, der sker her, når de andre laver forsøg... jeg havde frygtet, at vi skulle op i fysik, både fordi...jeg kan ikke finde ud af fysik, jeg forstår det simpelthen ikke, og fordi mange af de andre skriver journal til hvert forsøg, og det har jeg ikke lige opfattet, at det gjorde de hver gang, fordi det gjorde vi ikke sidste år. Så har jeg kun til sådan en to tre forsøg, hvor man sådan tænker "hvad skal jeg så gøre, når det er?"

I: Ja, netop...og der er vel også nogle af forsøgene, hvor det er svært for dig at se, hvad der sker.

S: Ja...hvad er det de gør? Det synes jeg, er noget af det, hvor det kan være meget svært at være helt med...fordi hvordan får de andre involveret mig, og hvordan prøver jeg så, at involvere mig.

Fysikundervisningen er således bl.a. struktureret sådan, at eleverne skriver journal til de enkelte forsøg, hvilket må formodes at skulle støtte deres forståelse af forsøgene og deres resultater. Signe fortæller, at hun ikke har opfattet, at de andre elever skrev i deres journal, og intet tyder i denne sammenhæng på, at Signe er blevet støttet med det formål for øje at få skrevet i sin journal. Endvidere påpeger Signe, at det er vanskeligt at følge med i forsøgene i fysiktimerne, da hendes synsvanskeligheder udgør nogle konkrete perceptuelle barrierer. Dette er selvsagt ganske fundamentalt. Signes kognitive betingelser for læring er hæmmet af det for-

hold, at hendes synshandicap afstedkommer sensoriske og perceptuelle barrierer i de tilfælde, hvor betingelsen for faglig deltagelse og potentiel læring alene beror på visuelle vilkår. Der vil formodentligt altid foregå meget i en given undervisningssituation, der overvejende kommer til udtryk visuelt, hvilket potentiel vil udgøre en barriere for Signes faglige deltagelse:

Geografilæreren kalder på klassens opmærksomhed. Alle er i gang med en række opgaver i bogen, og Signe sidder sammen med Kirsten og Cecilie. "Prøv lige at se herop", siger geografilæreren og trækker et kort ned foran tavlen. Han peger på nogle landegrænser og forklarer eleverne noget, som flere ikke har forstået. Signe lader langsomt hovedet falde ned mod bordet. Geografilæreren skriver et par ting på tavlen og taler videre, efter lidt tid siger han til klassen, at de blot kan gå i gang igen.

Signe er til en vis grad afskåret fra at få del i den information, geografilæreren henleder elevernes opmærksomhed på. Støttelæreren kunne i højere grad forsøge at kompensere for Signes manglende adgang til denne information ved at "oversætte" de visuelle informationer til hende, hvilket ikke forekommer i ovenstående episode. Signes faglige deltagelse reduceres som følge heraf, hvilket bl.a. kommer til udtryk ved, at Signe synes at falde hen over bordet og virke mindre aktiv. Det er væsentligt at understrege, at der i de kodede kvalitative data er eksempler på en støttepraksis, hvor det synes tydeligt, at støttelæreren er opmærksom på at "oversætte" de visuelle informationer i klassen til informationer, Signe kan anvende. Et eksempel herpå findes ovenfor, da eleverne går rundt blandt hinanden og skal stoppe op og "fange" en makker. I dette tilfælde sørger støttelæreren, Mette, netop for at se for Signe og således finde en makker. Signes lærere, Mette og Kirsten, er ligeledes bevidste om, at dette forhold er et kardinalpunkt i relation til støtten til Signe:

K: Nu spurgte du jo også om det der med at være støtte...det er jo der, vi så skal forsøge at være øjnene og sige, hvad der foregår

Jeg fremhævede indledningsvist i dette afsnit, at hvor Signe møder barrierer i forhold til kognitive betingelser for læring ved det visuelt sensori-

ske, er det for Abdis vedkommende i højere grad i forhold til vedvarende opmærksomhed og koncentration. Jeg har tidligere fremdraget, at Abdi selv fortæller, at det er i relation til koncentration, at han selv oplever et behov for støtte. Data fra de simple serielle kodninger i forhold til begrebet læring indikerer også, at støtten til Abdi i udstrakt grad er rettet mod at øge mulighederne for, at Abdi kan koncentrere sig om opgaverne og undervisningen:

Klassen starter med 20 minutters læsebånd, og eleverne begynder at finde deres bøger frem. Abdi er urolig, snakker meget og driller dem, der sidder tæt på ham. Diana kommer flere gange hen til Abdi og beder ham være stille og finde sin bog. Efter lidt tid finder Abdi sin bog, men får ikke begyndt på læsningen. Diana går ud af klassen med en pige, og Abdi smider straks sin bog fra sig og går rundt i klassen og snakker og driller. Diana kommer ind igen og beder Abdi sætte sig ned. Abdi falder hen over bordet og læser ikke.

Der er adskillige empiriske eksempler som ovenstående i de simple serielle kodninger af de kvalitative data (se bilag 28), hvor Abdi ikke synes at deltage i de faglige aktiviteter, idet han synes at have svært ved at have sin opmærksomhed på den givne opgave eller aktivitet, samt at han er meget impulsdrevet. Diana navigerer i dette ved at gå til og fra Abdi og andre elever i klassen, der har brug for hjælp. Ovenstående eksempel viser bl.a., at Abdis faglige deltagelse og vedvarende opmærksomhed er afhængig af Dianas nære tilstedeværelse og støtte. Læreren Maria og støttelæreren Diana påpeger flere gange i interviewet, at støtten har en afgørende betydning for Abdis muligheder, og at han har brug for støtte til at blive guidet, få uddybende forklaringer samt blive orienteret om undervisningens indhold og progression.

Som i de to foregående analytiske kapitler har jeg gennemgået og diskuteret de simple serielle kodninger af de kvalitative data; i nærværende kapitel i forhold til begrebet læring. Som følge af analyserammens niveau 3 har jeg således etableret en række kategorier, der bidrager til et begyn-

dende retroduktivt greb. Jeg vil i det følgende foretage genbeskrivelsen af læringsbegrebet.

8.3 Analytisk niveau IV – genbeskrivelse af læringsbegrebet gennem kvantitative analyser

Endnu en gang vil jeg pointere, at de indledende beskrivende analyser i forhold til de kvantitative data blev foretaget i afsnit 6.3.1. Jeg har tidligere i afhandlingen argumenteret for, at læringsbegrebet ikke i sig selv er en implicit del af inklusionsbegrebet i nærværende sammenhæng. Derimod har jeg betonet, at såfremt eleven deltager (social og faglig deltagelse) i skolens forskellige fællesskaber samt oplever sig inkluderet, er der en større sandsynlighed for, at eleven lærer. Læringsbegrebet udspændes på denne vis mellem undervisningens og støtteforanstaltningernes intentionelitet på den ene side og uforudsigelighed på den anden. Det vil sige, at såvel uddannelse som inkluderende støtteforanstaltninger er risikofyldte, idet vi ikke har nogen mulighed for at vide os sikre på, at de didaktiske og pædagogiske intentioner nødvendigvis fører til læring (se bl.a. Biesta, 2014). På denne baggrund vil jeg derfor hævde, at oplevelsen af inklusion samt den sociale og faglige deltagelse udgør læringens mulighedsbetingelser. Således vil en række af de faktorer, der i ovenstående analytiske kapitler konstituerede deltagelses- og oplevelsesbegreberne, nu udgøre læringens mulighedsbetingelser. Når disse faktorer, der således konstituerer såvel deltagelsesbegrebet som oplevelsesbegrebet, sættes sammen, bliver læringens mulighedsbetingelser som følger:

Sense of Belonging og positivt selvbillede
Jeg er venner med mange i vores klasse
Vi er gode venner i vores klasse
De andre kan godt lide mig
Jeg bliver accepteret i min klasse, som den jeg er
Jeg bliver altid inviteret med til fødselsdage osv. i klassen
Jeg har det godt i min klasse
Motivation og Self-efficacy
Jeg kan lide at lære noget
Det er vigtigt for mig at gøre det godt i skolen

Jeg kan lide at gå i skole
Samarbejde
Jeg kan godt lide gruppearbejde
Jeg er god til at samarbejde
Anerkendelse og positiv relation til klasselærer
Min klasselærer roser mig, når jeg arbejder godt
Jeg har det godt med min klasselærer
Positive følelser og engagement
Jeg kan lide at gå i skole
Jeg kan lide at lære noget
Jeg synes som regel, at timerne er spændende
Opmærksomhed
Jeg rækker tit hånden op i timen
Jeg er god til at gøre tingene færdige
Jeg følger med, når læreren taler
Initiativ
Eleven tager initiativ til samtaler med andre elever
Eleven inviterer andre til at deltage i aktiviteter
Eleven bidrager ofte i undervisningen
Tryghed og relationer
Jeg har det godt i frikvartererne
Jeg har det godt i min klasse
Jeg er sammen med andre elever i frikvartererne
Time on task
I vores klasse når vi som regel det, vi skal i timerne
I vores klasse arbejder vi godt i timerne
Lærerperspektiv
Eleven er opmærksom ved fælles forklaring og gennemgang
Eleven lytter til medelever, når de snakker eller præsenterer deres arbejde
Eleven følger mine instruktioner eller forklaringer
Eleven er fordybet i de opgaver, han/hun skal arbejde med i timerne
Eleven fuldfører arbejdsopgaver i klassen indenfor den afsatte tid

Figur 8.1 Læringens mulighedsbetingelser

Faktoranalyserne i de to foregående kapitler har identificeret en række latente variable, der sammen udgør de enkelte faktorer i relation til deltagesbegrebet samt oplevelsesbegrebet. Jeg har diskuteret, at der foreligger korrelationer mellem de otte faktorer, der udgør det udvidede deltagesbegreb og den uafhængige variabel støtte. Jeg viste bl.a., at opmærksomhed, der som følge af faktoranalysen er en del af deltagesbegrebet, havde en statistisk sammenhæng med variabelen støtte. Der er således en større andel af elever, som modtager støtte, der oplever problemer med opmærksomheden. 17,9% af de elever, der modtager støtte, oplever, at de meget tit bliver forstyrret af ting i klassen mod kun 8% af eleverne, der ikke modtager støtte. Jeg viste en række sammenhænge mellem de enkelte variable, der udgør faktorerne i deltagesbegrebet, og som overordnet betragtet synliggjorde, at elever, der modtager støtte, synes at deltage i skolens fællesskaber i ringere grad end de elever, der ikke modtager støtte. Ligeledes påpegede jeg en sammenhæng mellem de faktorer, der udgør begrebet oplevelse af inklusion, og variabelen støtteforanstaltninger og viste, at elever, der modtager støtte, i mindre grad oplever sig inkluderet i skolens forskellige fællesskaber set i forhold til deres klassekammerater, der ikke modtager støtte. Bl.a. diskuterede jeg, at 10,3% af de elever, der modtager støtte oplever, at de ikke er gode til at samarbejde mod blot 4,5% af eleverne, der ikke får støtte i undervisningen. Desuden fremdrog jeg, i forbindelse med faktoren sense of Not Belonging, at 7,1% af de elever, som modtager støtte i almenundervisningen, oplever sig meget ofte eller ofte ensomme, mens blot 3,6% af de elever, der ikke modtager nogen form for støtte, svarer det samme. Endelig diskuterede jeg, at en af variablerne i faktoren sense of belonging og positivt selvbillede (*jeg bliver altid inviteret med til fødselsdage osv. i klassen*) indikerer, at elever, der modtager støtte i almenklassen i højere grad end elever, der ikke får støtte, oplever sig ekskluderet fra en række selvorganiserede fællesskaber, der rækker ud over klassens fysiske rum. Således svarede 16,1% af eleverne med støtte nej til spørgsmålet vedrørende, om de bliver inviteret med til fødselsdage og lignende. Blot 9,7% af eleverne uden støtte svarede det samme, hvilket peger på, at en del af de elever,

der modtager støtte, ikke har en sense of belonging i en række af skolens vigtige fællesskaber.

Dette analytiske kapitel skiller sig ud i forhold til de to foregående analytiske kapitler vedrørende støtteforanstaltningers betydning for elevens deltagelse henholdsvis oplevelse af inklusion. Som følge af at de faktorer, der sammen konstituerer begreberne deltagelse og oplevelse af inklusion, i dette kapitel udgør mulighedsbetingelser for elevens læring, vil jeg ikke foretage en selvstændig faktoranalyse i forhold til læringsbegrebet. Inden den teoretiske genbeskrivelse af læringsbegrebet vil jeg i det følgende foretage krydstabuleringer i forbindelse med at undersøge mulige korrelationer mellem elevens læring og anvendelsen af støtteforanstaltninger. Der har gennemgående i de analytiske kapitler været data, der har indikeret støttens betydning for elevens læring bl.a. gennem observationer og interview med Signe og Abdi samt deres lærere. I følgende krydstabuleringer anlægges et blik på elevens læring, som dette kommer til udtryk i lærerens vurdering af den enkelte elevs skolefaglige præstation (Qvortrup et al., 2014b).

Lærerne har vurderet elevens skolefaglige præstation på en skala fra meget lav, lav, middel, høj og meget høj. Som det fremgår af figur 8.2 nedenfor er middelt kategorien hyppigst forekommende i forhold til hele gruppen af elever (N=8961), hvor 39,9% vurderes som værende middel i skolefaglige præstationer i danskfaget. I forhold til de elever, som får støtte i undervisningen, viser det sig imidlertid, at 27,6% viser meget lave skolefaglige præstationer ifølge lærernes vurdering. I gruppen af elever, der ikke modtager støtte, vurderes blot 3,6% i kategorien meget lave skolefaglige præstationer. Hele 43,1% af eleverne, der modtager støtte, vurderes at udvise lave skolefaglige præstationer mod 13,8% af eleverne, der ikke får støtte.

Krydstabel – Elevens skolefaglige præstation i dansk

Elevens skolefaglige præstation i dansk er						Total
Meget lav						
lav	Lav	Middel	Høj	Meget høj		

Kryds af om eleven får specialundervisning og understøttende undervisning i klassen	Ja	Count	159	248	130	31	8	576
		Expected Count	29,6	90,1	229,7	155,2	71,3	576,0
		% within Kryds af om eleven får specialundervisning og understøttende undervisning i klassen						
		Modtager eleven understøttende undervisning i klassen	27,6%	43,1%	22,6%	5,4%	1,4%	100,0%
		% within Elevens skolefaglige præstation i dansk						
		er	34,5%	17,7%	3,6%	1,3%	0,7%	6,4%
		% of Total	1,8%	2,8%	1,5%	0,3%	0,1%	6,4%
		Residual	129,4	157,9	-99,7	-124,2	-63,3	
ning i klassen	Nej	Count	302	1153	3444	2384	1102	8385
		Expected Count	431,4	1310,9	3344,3	2259,8	1038,7	8385,0
		% within Kryds af om eleven får specialundervisning og understøttende undervisning i klassen						
		Modtager eleven understøttende undervisning i klassen	3,6%	13,8%	41,1%	28,4%	13,1%	100,0%
		% within Elevens skolefaglige præstation i dansk						
		er	65,5%	82,3%	96,4%	98,7%	99,3%	93,6%
		% of Total	3,4%	12,9%	38,4%	26,6%	12,3%	93,6%
		Residual	-129,4	-157,9	99,7	124,2	63,3	
Total		Count	461	1401	3574	2415	1110	8961
		Expected Count	461,0	1401,0	3574,0	2415,0	1110,0	8961,0

% within Kryds af om eleven får specialundervisning og understøttende undervisning i klassen	5,1%	15,6%	39,9%	27,0%	12,4%	100,0%
Modtager eleven understøttende undervisning i klassen						
% within Elevens skolefaglige præstation i dansk er	100,0	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% of Total	5,1%	15,6%	39,9%	27,0%	12,4%	100,0%

Figur 8.2

Sammenhængen mellem støtteforanstaltninger og vurderingen af elevernes skolefaglige præstationer i dansk er signifikant, hvilket Chi-Square testen og Cramer's V viser (se bilag 29). Lignende tendenser gør sig gældende i forhold til lærernes vurdering af elevernes skolefaglige præstationer i matematik og læsning. Som det fremgår af bilag 29, fordeler 43,7% af eleverne sig på middel i forhold til matematik, men hele 23,7% af eleverne, der modtager støtte, vurderes meget svage i forhold til deres skolefaglige præstationer i matematik mod blot 3,0% af eleverne, der ikke modtager støtte. 10,2% af eleverne, der ikke får støtte, vurderes at præstere meget højt i forhold til matematik, hvor dette tal blot er 0,7% for de elever, der får støtte i almenundervisningen. Der er igen tale om signifikans i forhold til korrelationen mellem variabelen støtte og elevernes skolefaglige præstationer. Det er centralt at understrege, at det ingenlunde kan konkluderes, at det er det faktum, at eleverne får støtte eller ej, der afstedkommer vurderingen af deres skolefaglige præstationer. Der må foreligge en række faktorer, der bidrager til disse resultater. Herunder er det oplagt, at de elever, der får støtte, naturligvis har vanskeligheder og særlige behov af en art, hvilket kan medføre, at deres præstationer reelt er ringere end deres klassekammeraters. Der kan imidlertid være andre forklaringer: herunder er det plausibelt, at lærernes vurdering af elevernes skolefaglige præstationer bliver farvet af lærerens opfattelse af

og holdning til eleven, der får støtte. Ikke desto mindre kan det ikke afvises af brugen af støtteforanstaltninger, og måden hvorpå disse praktiseres, kan have en betydning for ovennævnte tal.

8.3.1 Analytisk niveau IV - teoretisk genbeskrivelse af læringsbegrebet

I ovenstående synes begrebet læring at komme til udtryk på flere måder; i de analytiske kapitler vedrørende støtteforanstaltningernes betydning for elevens deltagelse henholdsvis oplevelse af inklusion er der data, der peger på, at elevens læring i høj grad må forstås socialt og situeret, samt at elevens potentielle læring hænger nøje sammen med deltagelsesmuligheder og oplevelse af at høre til skolens fællesskaber. Jeg har imidlertid også vist gennem de kvantitative analyser, at lærerne vurderer de skolefaglige præstationer i dansk, matematik og læsning markant lavere i forhold til de elever, der modtager støtte. Denne vurdering beror på lærernes faglige skøn og er efter alt at dømme forankret i et mere multifacetteret syn på læring, der spænder over en kognitivistisk og indvidororienteret læringsforståelse til en mere social og situeret ditto.

Jeg sonderer i den grundlæggende forståelse af læringsbegrebet mellem det kognitivistiske og essentialistiske læringsparadigme og det situerede, lokaliserede og deltagelsesorienterede paradigme (Morin, 2007). I den kognitive og funktionalistiske forståelse bliver læring betragtet som en individuel proces, der ikke synes at have nogen betydningsfuld sammenhæng med det, der foregår i individets samlede hverdagsliv. Det vil således sige, at læring i denne forståelse overvejende ansues som et a-kontekstuel fænomen, der foregår inden i det enkelte individ. Det essentialistiske og a-kontekstuelle rummer nogle epistemologiske implikationer i forhold til individets deltagelse i sociale sammenhænge:

”Læring skal derfor forstås som tilegnelse og træning af intelligens eller kognitive evner, hvorfor der i denne teoretiske forståelse sættes parentes om hverdagsliv og social praksis som værende af betydning for den læring, der finder sted.” (Morin, 2007: 56)

Der er en substantiel epistemologisk konsekvens af det kognitivistiske og funktionalistiske læringsparadigme, der kan tydeliggøres gennem en diskussion af transmissionsbegrebet. Transmissionsbegrebet omhandler forestillingen om, at læringens indhold internaliseres hos eleverne, samt at den dernæst kan transmitteres, eller overføres, til problemstillinger i andre kontekster. I dette perspektiv skal læring således forstås som en intrapsykisk proces, der forekommer uden nogen betydningsfuld sammenhæng med elevens omverden, og som forekommer at være uden nogen form for kontekstuel sensibilitet (Dreier, 2003a).

En anden central sondring i relation til diskussionen af læringsbegrebet kan findes i forhold til de læringsteoretiske dominerende diskurser: den empiristiske samt den rationalistiske. Den empiriske diskurs omhandler særligt grene af den positivistisk informerede behavioristiske psykologi, og den rationalistiske gren vedrører den kognitive psykologi. Til en vis udstrækning kan det betones, at begge traditioner er reduktionistiske i forhold til læringens kompleksitet med et forholdsvist ensidigt fokus på enten intrapsyriske processer eller reaktioner på omgivelsernes stimuli:

“I et rationalistisk perspektiv på læring, som det er formuleret indenfor den i psykologien dominerende kognitive videnskab, vil fokus være på individets indre kognitive strukturer. Et empiristisk perspektiv på læring vil se på de adfærdsforstærkende aspekter og stimuli i omgivelserne.” (Tanggaard, 2004: 43)

Tanggaard (ibid.) diskuterer, at såvel det rationalistiske som empiristiske perspektiv på læring indeholder en substantiel dualisme, der adskiller subjektet fra omverdenen og antager en position, der udgøres af en individ-omverden relation, der er karakteriseret ved reaktion henholdsvis repræsentation. Denne reduktionisme begrundes bl.a. i det forhold, at begge læringsperspektiver er forholdsvist instrumentalistiske og mekaniske, hvor det følede, tænkende, deltagende og handlende subjekt negligeres. Ydermere er disse læringsperspektiver til en vis grad blinde for de multiple kontekster, subjekter deltager og lærer i, samt det forhold, at læring som oftest er socialt forankret.

Et alternativt perspektiv på læring kan findes i begreberne situeret læring eller læring som ændring af personlig deltagelse. Overordnet betragtet er udgangspunktet, at erkendelse og læring altid er situeret i en eller flere specifikke kontekster, og at subjekternes hverdagsliv og deltagelse er centrale begreber (bl.a. Christensen, 2013; Tanggaard, 2004).

Det er væsentligt at understrege, at jeg ingenlunde anfægter, at der er kognitive betingelser og processer for læring, men jeg mener, at de kognitive processer er tæt forbundet med og skal forstås på baggrund af den praksis, subjektet deltager i. Det perspektiv på læring, jeg her lægger op til, har sit udgangspunkt i en kritik af de mere individorienterede og a-kontekstuelle perspektiver på læring og kan bl.a. findes i person-plus perspektivet. Person-plus perspektivet anlægger en forståelse af læring, der på den ene side anerkender en række kognitive processer og betingelser for læring, og på den anden side understreger at individets læring altid indgår i sociale sammenhænge:

"Det vil sige, at vores tænkning ikke er afgrænset til at foregå inde i hovedet på det enkelte individ, men er fordelt ud i de redskaber, vi benytter, og fordelt i de praksisser, som vi deltager i." (Nielsen, 2013: 63)

Det person-plus perspektiv, jeg anlægger, har således elevens deltagelse i forskellige praksisser som noget ganske fundamentalt. Nielsen (ibid.) påpeger, at praksisbegrebet, der har lange rødder i vestlig filosofihistorie, anvendes til at kritisere og tage afstand fra et ensidigt individperspektiv, hvor læring alene kan forklares gennem intrapsyriske processer.

Dreier (1999) diskuterer netop en forståelse af læring, hvor deltagelsesbegrebet bliver fundamentalt afgørende:

"... grundmangler ved den psykologiske udforskning af læring viser behovet for en anden art teori om læring. De peger endda på nogle krav, vi må stille til den teoretiske tilgang, for at den kan sætte os i stand til at overvinde disse mangler. Den må bygge på den påstand, at læring foregår i kraft af personers konkrete deltagelse i samfundsmæssig praksis (Lave & Wenger, 1991), og at læring ikke blot går ud på, at personen ændrer opfattelse og hand-

ling i læringssituationen, men ud over den og ind i andre situationer, som personen deltager i på andre tider og steder. En mere adækvat forståelse af læring kræver altså, at vi udvikler en samlet teori om personers aktiviteter i flere kontekster og på tværs af dem. Når læring er et aspekt ved personers deltagelse i samfundsmæssig praksis, må en teori om denne deltagelse udgøre den generelle teoretiske ramme for en teori om læring.” (Dreier, 1999: 77)

Selve deltagelsesbegrebet er således ganske centralt i forståelsen af læring, når læring i denne optik foregår i kraft af elevens deltagelse i forskellige samfundsmæssige praksisser. Dette forhold udgør et kritisk standpunkt i relation til ovennævnte empiristiske og rationalistiske perspektiver på læring for så vidt, at læring ikke blot omhandler ændringer i individuelle kognitive strukturer eller ændringer i individets adfærd, men snarere ændringer i subjektets forudsætninger for deltagelse i forskellige praksisser. Derudover fremhæver Dreier (ibid.), at deltagelsesbegrebet retter vores opmærksomhed mod det forhold, at konteksten, eller den specifikke praksis eleven er en del af, må indgå i en samlet forståelse af elevens udvikling og læring. Dette konkretiseres i forbindelse med forståelsen af, at elevens viden og kunnen må betragtes som blot en del af den samlede viden og kunnen i en given praksis – eksempelvis i forhold til Signes eller Abdis deltagelse i gruppearbejde i en dansktime. Læring kan altså i denne sammenhæng forstås som en proces, der finder sted på grund af individets deltagelse i en social praksis, hvor den samlede viden og kunnen er større end individet selv, og subjektets læring finder sted, når han eller hun ændrer sin deltagelse og mere centralt modificerer sine egne forudsætninger for deltagelse:

“I kraft af læringen kan personen modificere sin måde at deltage på. Personen modificerer bestemte sider ved sine forudsætninger for handlen – det der i kritisk-psykologisk terminologi kaldes personlig handleevne (Holzkamp, 1983) – og ændrer dermed sin funktionsmåde, inklusive sin opfattelse (kognition) og vurdering (emotion) af sin formåen og af sine muligheder,” (Dreier, 1999: 83)

Ændringen eller udviklingen af elevens personlige forudsætninger for deltagelse medfører således, at eleven kan modificere sine forskellige

måder at deltage på i en særlig sammenhæng, hvilket kunne være i relation til den faglige deltagelse bl.a. i forbindelse med gruppearbejdet som tidligere diskuteret. Dreier betoner endvidere i ovenstående citat, at det ikke alene er individets handleevne, der ændres, men ligeledes individets opfattelse og vurdering af egen formåen og muligheder. Der kan i denne forbindelse drages paralleller til udviklingen af elevens selv-efficacy og dannelse af positive selvbilleder, der som tidligere diskuteret er centrale begreber i forståelsen af støtteforanstaltningers betydning for elevens oplevelse af inklusion og deltagelse. Dreier (ibid.) understreger videre, at læringen ikke har en hvilken som helst retning, men derimod må læringens retning anskues på baggrund af, hvad eleven forstår som en relevant udvidelse af muligheder for deltagelse. Dreier (ibid.) diskuterer yderligere, at den enkelte persons kunnen og viden som tidligere nævnt er partiel i relation til den praksis, der deltages i. Den enkelte elevs viden og kunnen er derfor personligt konfigureret, og dette forekommer på baggrund af elevens realistiske forestillinger om, hvordan hans eller hendes egen viden og kunnen hænger sammen med og kan forbindes til, hvad de andre deltagere i den pågældende praksis kan og ved. Således bliver en central del af læringsbegrebet, at eleven lærer at afgrænse og forbinde sin egen deltagelse i forhold til andre deltagere (ibid.). Endelig er det værd at fremhæve det forhold, at læringen altid har en retning og således ikke kan forstås retningsløs:

“For at læring kan blive personligt betydningsfuld må den implicere en rettethed mod at blive bedre i stand til noget i andre situationer end den umiddelbare læringssituation. Læring er knyttet til en mere eller mindre klart forestillet, fremtidig, mulig personlig deltagerbane.” (Dreier, 1999: 97)

Der kan imidlertid være forskellige forhold i den specifikke handlesammenhæng, der afstedkommer, at der ikke umiddelbart er adgang for personen, det vil sige, at visse deltagerbaner er mere eller mindre lukkede for vedkommende. Dette kunne eksemplificeres gennem Signes oplevelser med deltagelse i gruppearbejde, når hendes hjælpemidler ikke er tilstrækkeligt forberedte, hvilket rummer konsekvenser for hendes deltagelse.

Jeg har i ovenstående diskuteret et læringsbegreb, der ikke retter opmærksomheden mod individets indre kognitive strukturer eller mere eller mindre mekaniske reaktion på omverdenens stimuli, men derimod retter opmærksomheden på subjektets deltagelse i forskellige praksisser og læring som en ændring af forudsætninger for denne deltagelse. Tanggaard (2004) fremhæver, at det situerede deltagerbaneperspektiv afstedkommer muligheden for at se det lærende subjekt på en måde, hvorpå dikotomien mellem det individuelle og sociale ophæves:

“Vi er ikke individer, der kan betragtes isoleret, og vi opløses heller ikke i den radikale afstandstagen til et individuelt perspektiv på læring i sociale relationer og strukturer.” (Tanggaard, 2004: 84)

8.4 Analytisk niveau V - afsluttende analytiske og retroduktive greb

Jeg vil i det følgende afsnit foretage de afsluttende retroduktive analyser i forhold til støtteforanstaltningers betydning for elevens læring. Som diskuteret i forbindelse med de retroduktive analytiske greb i de to foregående kapitler, er disse forankret i transfaktisk argumentation, hvor jeg søger at komme fra de observerede fænomener til de bagvedliggende strukturer og mekanismer, der udgør fænomenernes mulighedsbetingelser.

De simple serielle kodninger af de kvalitative data peger på en række empiriske forhold, der kan henføres til læringens mulighedsbetingelser, som jeg har diskuteret ovenfor, og som er illustrerede i figur 8.1. En af de faktorer, der i denne sammenhæng må ansues som en af læringens centrale mulighedsbetingelser, og som er hyppigt repræsenteret i de simple serielle kodninger, er faktoren opmærksomhed, det vil sige en af læringens kognitive betingelser. I forbindelse med de simple serielle kodninger af data, der kan henføres til kategorien faglig deltagelse, diskuterede jeg, at Signe ofte oplever, at hun bliver forstyrret i undervisningen bl.a. på grund af hendes skærpede auditive sans:

S: Ja...altså man kan sige...det der er heldigt ved mig...det er jo at jeg er utrolig god til at høre...lyde...oh...og det kan selvfølgelig også være et problem...hvis vi sidder og er ved at lave en opgave...og dem der sidder ved siden af os snakker med en voksen, så bliver jeg let distraheret af lyden. Hvis jeg skal have en eller anden forklaring, og der er noget larm...ikke også? Hvis der er et eller andet, jeg ikke lige kan være med til, så går mig og Mette simpelthen ud.

Jeg har ovenfor diskuteret, at det kan afstedkomme mere time on task for Signe, når hun og Mette går uden for klassen og således bedre faglig deltagelse. Jeg har på den anden side ligeledes fremhævet, at det kan have konsekvenser for Signes oplevelse af inklusion i relation til klassens forskellige fællesskaber. Når Signe og Mette vælger at gå ud af klassen skyldes det, som Signe fortæller, at lydniveauet og den mulige uro i klassen afstedkommer, at Signes opmærksomhed forstyrres, hvilket vil sige, at en af de centrale mulighedsbetingelser for læring ikke er til stede i adækvat grad. Jeg har i forbindelse med den teoretiske genbeskrivelse af læringsbegrebet argumenteret for, at læring forekommer i kraft af elevens konkrete deltagelse i forskellige samfundsmæssige praksisser, samt at eleven i kraft af læringen kan modificere sin deltagelse og sine forudsætninger for handlen, det vil sige kvalificere sin personlige handleevne, og derved ændre sin opfattelse og vurdering af personlig formåen og muligheder. Jeg har ligeledes tidligere argumenteret for, at støttelæreren må ansues som en del af Signes og Abdis sociale kapital, der i denne forbindelse netop skal betragtes som central i relation til modificeringen af forudsætninger for deltagelse. Signes forudsætninger for deltagelse er tilsyneladende ikke tilstrækkelige, da hun som nævnt ovenfor forstyrres af auditive stimuli, når klassen er ekstra aktiv, eller når der er egentlig uro. I lyset af dette kan det, at Signe og Mette går ud af klassen, betragtes som en måde at modificere Signes forudsætninger for deltagelse på. Således kvalificerer Signe sin personlige handleevne, da hun netop kan vurdere, at det i visse tilfælde er en nødvendighed at gå uden for og arbejde med den pågældende faglige aktivitet. En central del af støtteforanstaltningernes arbejde bliver i denne henseende at øge elevens bevidsthed om egne

betingelser for læring samt tydeliggøre for eleven, når dennes opfattelse og vurdering af egne muligheder og formåen ændres.

Jeg har tidligere, bl.a. i forbindelse med kapitel 6, diskuteret hjælpemidlernes betydning for Signes deltagelse samt diskuteret, at når disse hjælpemidler ikke er forberedte, rummer det negative implikationer for Signes deltagelsesmuligheder samt oplevelse af inklusion. Når Signes hjælpemidler, det vil sige hendes computer og Pronto, ikke er tilstrækkeligt forberedte fra støttelærerens og lærerens side, medfører det forringede mulighedsbetingelser for Signes læring:

I: Jeg tror bl.a. der var en geografitime, hvor der var et ark, der ikke var kommet ind på computeren. Der var også en gang, hvor I havde vikar, hvor der var et ark...hvad betyder det for dig, det der med at det ikke er inde?

S: Det betyder...det er et stort problem for mig. For det første så kan jeg selvfølgelig ikke helt være med i tingene og sidder og måske sådan lidt "hvad skal jeg så?". Og også bare de andres syn på mig...kan jeg høre at det bliver lidt...måske...det der...at jeg laver ingenting. Jeg...de andre skal sidde og lave mine opgaver også.

Dette synes ganske centralt i forbindelse med støtteforanstaltningernes betydning for Signes potentielle læring. Først og fremmest har dette, som tidligere diskuteret, betragtelige konsekvenser for såvel Signes muligheder for deltagelse som oplevelse af at høre til en række af klassens fællesskaber. Der er desuden en lang række af de faktorer, der i kapitel 6 udgør det udvidede deltagelsesbegreb, og som i denne sammenhæng udgør læringens mulighedsbetingelser, der ikke er en realitet for Signe på grund af de mangelfulde hjælpemidler. Jeg har ovenfor diskuteret, at Dreier (1999) påpeger, at den enkeltes viden og kunnen blot er partiel i forhold til klassens samlede viden og kunnen. Således må Signes viden og kunnen betragtes som værende personligt konfigureret i relation til den specifikke praksis. Signes deltagelse modificeres af, hvorledes hendes deltagelsesforudsætninger, i form af viden og kunnen, forbinder sig til hendes deltagelse i andre handlekontekster såvel som de andre deltageres viden og kunnen. Jeg har ovenfor diskuteret, at en væsentlig del af Drei-

ers (ibid.) forståelse af læringsbegrebet omhandler, at eleven lærer at afgrænse og forbinde sin egen deltagelse i forhold til de andre deltagere. I forbindelse med citatet ovenfor synes det tydeligt, at Signe netop afgrænser sin deltagelse til klassekammeraternes deltagelse ved at lægge særlig vægt på oplevelsen af at være ”sat af” på grund af de mangelfulde hjælpemidler. I dette eksempel modificerer Signe sin måde at deltage på på en sådan måde, at hendes personlige handleevne svækkes i den pågældende kontekst. Signe synes at resignere og ændrer også sin opfattelse og vurdering af sin egen formåen og muligheder:

S: Det er noget med, at det bliver lagt ind til tiden, og der bliver sat orden i...jamen, nu skal vi bruge det her, det skal lige lægges ind. Jeg snakkede med synskonsulenter her for et par uger siden, hvor vi snakkende om, ”jamen, er det ikke noget, du kan selv?” Nej, det er det godt nok ikke...og hun spørger Kirsten, om hvordan vi plejer at lægge bøger ind. ”Nå men, det er simpelthen...det foregår sådan at det...det gør læreren. Nå, siger hun så. Jamen altså, om det ikke var noget...” Vi snakkede om, at mit mål for niende simpelthen er, at jeg selv får lært at lægge tingene ind, men det kræver jo også, at lærerne ligesom...bliver involveret i det, og lærer mig...også sådan noget som nu, synskonsulenten var med ovre i fysik, og siger til de andre ”I må sige...hver lille detalje I laver, når I laver forsøg”.

Signe har således særligt forbundet sin deltagelse til Mette og Kirstens deltagelse som støttelærere i klassen forstået på den måde, at hun i relation til ovenstående eksempel er mere eller mindre afhængig af støttelærernes deltagelse i den pågældende praksis. Således tydeliggøres Dreiers (ibid.) betoning af, at den enkeltes viden og kunnen altid vil være partiel, og at eleven netop lærer at afgrænse og forbinde sin egen deltagelse i forhold til de andre deltagere. Signe fortæller, at hun har som personligt mål at kunne lægge tekster ind på egen hånd, og i denne forbindelse understreger hun, at det fordrer, at lærerne bliver involveret i denne proces. Signe er således i gang med at modificere bestemte aspekter ved sine forudsætninger for handlen, og er følgelig ved at udvide sin personlige handleevne samt opfattelse og vurdering af egne muligheder og egen formåen.

Dette synes at understrege Dreiers (ibid.) betoning af, at læring altid har en rettet mod at blive bedre i stand til noget; også i andre situationer end den umiddelbare situation eller specifikke praksis. Læring er således knyttet til en fremtidig, mulig deltagerbane, hvorfor det forekommer særligt fundamentalt, at Signes støtte i denne forbindelse rettes mod at sætte hende i stand til at forberede og kvalificere sine hjælpemidler på egen hånd.

Jeg har tidligere diskuteret, at Signes lærer og støttelærer bevidst har sat hende sammen med klassekammeraten Cecilie med det formål, at denne sociale konstellation kunne være befordrende såvel fagligt som socialt for både Signe og Cecilie:

K: at sidde ved Cecilie, det giver jo så godt, fordi der...kan Signe hjælpe Cecilie med nogle danske ord og forklare dem. Og Cecilie har så engang læst Signes stil op for hende, og det at Cecilie bliver helt rørt over hendes stil og sådan noget, det gav dem noget. For hun kunne læse for hende og Signe kunne forklare nogle ord, så den der...de er sådan lidt afhængige af hinanden...

Jeg diskuterede imidlertid også, at Signes oplevelse af dette ingeniørlunde indikerede, at samarbejdet med Cecilie alene var positivt:

Nu snakker jeg selvfølgelig med hende Cecilie, der sidder ved siden af mig...lidt...men det er jo så...altså men det er også svært...hun siger ikke så meget, og så er det jo kun mig, der sidder og snakker...hvor meget er der lige ved det i længden, ikke også? Cecilie, hun er svær at arbejde sammen med...fordi hun kan ikke rigtig læse højt for mig...altså. Cecilie er rigtig sød, det er slet ikke det, men hun er simpelthen ikke...man kan ikke arbejde sammen i en gruppe under de præmisser, jeg har brug for.

Signes personligt konfigurerede viden og kunnen er som nævnt blot partiel i forhold til klassens samlede viden og kunnen. Dreier (ibid.) diskuterer, at den enkelte må have realistiske forestillinger om, hvorledes hans eller hendes kunnen og viden hænger sammen med og suppleres af de

andre deltageres kunnen og viden. Signe har i ovenstående eksempel afgrænset sin deltagelse i forhold til Cecilies og synes at vurdere, at Cecilies personligt konfigurerede viden og kunnen ikke umiddelbart kan bidrage til hendes egen. Derimod peger noget på, at Signe vurderer det relevant at forbinde sin personligt konfigurerede viden og kunnen til klassens samlede viden og kunnen i relation til eksemplet fra fysikundervisningen:

S: Fysik kan godt være lidt svært for hvad er det lige, der sker her, når de andre laver forsøg... jeg havde frygtet, at vi skulle op i fysik, både fordi... jeg kan ikke finde ud af fysik, jeg forstår det simpelthen ikke, og fordi mange af de andre skriver journal til hvert forsøg, og det har jeg ikke lige opfattet, at det gjorde de hver gang, fordi det gjorde vi ikke sidste år. Så har jeg kun til sådan en to tre forsøg, hvor man sådan tænker "hvad skal jeg så gøre, når det er?"

I: Ja, netop... og der er vel også nogle at forsøgene, hvor det er svært for dig at se, hvad der sker.

S: Ja... hvad er det de gør? Det synes jeg, er noget af det, hvor det kan være meget svært at være helt med... fordi hvordan får de andre involveret mig, og hvordan prøver jeg så at involvere mig.

I denne sammenhæng har Signe realistiske forventninger vedrørende, at hendes personligt konfigurerede viden og kunnen med fordel ville kunne forbindes til klassekammeraternes viden og kunnen på en sådan vis, at Signes forudsætninger for deltagelse i den specifikke praksis, som fysikundervisningen udgør, kvalificeres. Med andre ord kan Signe modificere aspekter ved sine deltagelsesforudsætninger og personlige handleevne, hvilket ville kunne bidrage til en mere positiv opfattelse og vurdering af hendes muligheder og formåen ved at forbinde sin viden og kunnen til det, klassekammeraterne kan og ved. I forlængelse heraf vil det netop være en af støtteforanstaltningernes kerneopgaver at sikre muligheden for, at Signe kan foretage disse forbindelser.

En række af de ovennævnte empiriske eksempler samt den transfaktiske argumentation i forhold til Signe og støtteforanstaltningernes betydning

for hendes læring kan henføres til den grundantagelse, at læring foregår i kraft af personens konkrete deltagelse i samfundsmæssige praksisser. Med andre ord synes Signes læring eller problemerne hermed at kunne kobles til et performativt perspektiv på læringsbegrebet, hvor læring, som tidligere diskuteret, ikke blot omhandler ændringer i individuelle kognitive strukturer eller ændringer i individets adfærd, men derimod ændringer i subjektets forudsætninger for deltagelse i forskellige praksisser. Signe synes selv at anlægge dette perspektiv på sin egen læring og betydningen af støtten, det vil sige, det handler om den konkrete deltagelse i skolens praksisser og Signes forudsætninger for denne deltagelse:

S: Fordi...tit når jeg har støtte, så handler det jo ikke om at sidde og snakke. Så handler det om, at der skal laves noget, det er nogle konkrete ting, der skal laves. Når vi sidder alene...jeg sidder alene, der er nogle ting, hvor støtten er en fordel.

Faktoren opmærksomhed, som en af læringens mulighedsbetingelser, er ligeså yderst relevant i forhold til Abdis deltagelse og læring. Ligeledes synes det meningsfuldt at fremhæve faktorerne time on task og initiativ i denne forbindelse. Jeg har tidligere vist, at de elever, der modtager støtte, i højere grad end eleverne, der ikke modtager støtte, har vanskeligheder i forhold til faktorerne opmærksomhed, initiativ og time on task, der i denne sammenhæng alle må betragtes som mulighedsbetingelser for elevens læring. Bl.a. viste jeg, at der er 11,4% af eleverne, der modtager støtte, der er vurderet til aldrig eller sjældent at tage initiativ til samtale med andre elever mod 3,0% af gruppen af elever, der ikke modtager støtte. Ligeledes diskuterede jeg, at 31,1% af eleverne, der modtager støtte i almenundervisningen, er vurderet til aldrig eller sjældent at *bidrage til undervisningen* mod 9,2% af eleverne, der ikke modtager støtte. I forhold til faktoren opmærksomhed viste jeg i kapitel 6, at 5,7% af eleverne, der modtager støtte, har svaret aldrig i forhold til variabelen *Jeg rækker tit hånden op i timer* modsat 2,4% af elever, der ikke modtager støtte. I forhold til svarkategorien sjældent fordeler det sig med 24,7% for elever, der modtager støtte, og 12,8% for elevgruppen, der ikke får støtte. Jeg har tidligere diskuteret, at der ingenlunde er tale om enkle årsagssammen-

hænge, men at der kan påpeges en sammenhæng mellem disse faktorer og variablen støtteforanstaltninger. Endvidere peger data fra de simple serielle kodninger på, at Abdis vanskeligheder særligt kan henføres til faktoren opmærksomhed, og at støtteforanstaltningerne i særlig grad rettes mod netop dette:

Eleverne arbejder med forskellige opgaveark i matematik. Abdi arbejder ikke med opgaverne, men sidder og larmer og forstyrrer de andre i klassen. Diana går hen og hjælper en anden elev, alt imens Abdis larm tager til. Diana vælger at tage Abdi og tre andre drenge med udenfor klassen. Efter lidt tid følger Diana J. ind i klassen igen, da han og Abdi ikke kan arbejde sammen. Abdi løber efter dem ind i klassen og tager noget ud af J's hånd. Diana skiller de to drenge ad.

Dianas pædagogiske valg vedrørende at tage Abdi og de tre klassekammerater ud af klassen må ses i lyset af Abdis manglende faglige deltagelse samt hans forstyrrende adfærd. Det er sandsynligt, at Dianas valg begrundes med en intention om en potentielt højere grad af faglig deltagelse for Abdi, hvilket, som det fremgår af ovenstående, imidlertid ikke sker. I denne sammenhæng kan støtten forstås som en måde at foretage ændringer i Abdis forudsætninger for deltagelse på, det vil sige, det at ændre vilkårene for Abdis faglige deltagelse fra at foregå i klassen til en mindre gruppe uden for klassen er en måde, hvorpå Diana søger at modificere Abdis forudsætninger for deltagelse. Dianas valg om at tage Abdi og de tre klassekammerater uden for klassens fysiske rammer kan ses i lyset af Dreiers (ibid.) understregning af, at elevens viden og kunnen er partiel, og at Abdi kunne forbinde sin partielle del af klassens samlede kunnen og viden til de tre klassekammeraters viden og kunnen og derved modificere sine forudsætninger for læring. Dette fordrer imidlertid, at Abdi er rettet mod en form for faglig deltagelse sammen med de tre klassekammerater, hvilket ikke synes at være tilfældet i ovenstående eksempel, hvorfor Abdi med støttens hjælp ikke her kunne modificere sine forudsætninger for deltagelse. Der er imidlertid en række eksempler i de simple serielle kodninger af de kvalitative data, hvor Diana netop hjælper med at modificere Abdis forudsætninger for deltagelse, en støtte der i

høj grad er rettet mod faktoren opmærksomhed som en af læringens mulighedsbetingelser:

D: Jeg skal hjælpe ham med at navigere i fællesskabet og overholde normale regler i det sociale fællesskab i klassen... Nogle gange også hjælpe ham... med at forstå, hvordan man løser og udbedrer en konflikt.

Dianas støtte kan således anskues som et forsøg på at sætte Abdi i en position, hvor han kan modificere sine personlige forudsætninger for deltagelse i klassens forskellige fællesskaber. Således kan det argumenteres, at en del af Abdis læring bliver at forbinde sin viden og kunnen til såvel Dianas og klassekammeraternes viden og kunnen. Læringens retning bliver således, at Abdis handleevne gerne skal kvalificeres og hans opfattelse og vurdering af egne muligheder og formåen blive mere positiv, hvilket vil bidrage til Abdis self-efficacy og oplevelse af at høre til. Abdi fortæller selv, at Dianas støtte bl.a. omhandler hjælp til at sikre opmærksomheden og koncentrationen, hvilket er en del af Abdis partielle viden og kunnen, der i en række sammenhænge ikke forekommer adækvat i forhold til de fordringer, der eksisterer i relation til den faglige deltagelse:

I: Hvad hjælper Diana dig med?

A: Hun hjælper med at komme ned og sidde igen...hun hjælper mig, når jeg...når noget er irriterende... hjælper...til at koncentrere mig og matematik og sådan noget.

Dianas støtte, der bl.a. understøtter en række af læringens mulighedsbetingelser, som disse er illustrerede i figur 8.1, afstedkommer efter al sandsynlighed, at Abdi i højere grad kan modificere sine forudsætninger for deltagelse, hvilket gør, at Abdis særligt konfigurerede del af klassens samlede viden og kunnen kvalificeres og sætter ham i stand til i højere grad at kunne deltage og således lære:

M: Der er en forskel. Abdi har en anden...bliver mere harmonisk i det, når Diana sidder helt tæt på ham. Når hun trækker sig så...bliver der pludselig nogle andre

muligheder for ham, han kan agere under. At sidde tæt på ham er meget mere guidende.

Abdis forbindelse til Dianas viden og kunnen medfører, i visse sammenhænge, ændringer i Abdis forudsætninger for deltagelse, hvilket således ændrer Abdis handleevne inklusiv hans opfattelse af, hvad han kan og ved i en given praksis samt hans vurdering af egne muligheder i den specifikke praksis og andre lignende praksisser.

8.5 Konkluderende betragtninger

Dette tredje og sidste analytiske kapitel har til hensigt at undersøge støtteforanstaltningernes betydning for elevens læring. Jeg har indledningsvist diskuteret de simple serielle kodninger af de kvalitative data. Derudover skiller dette analytiske kapitel sig ud fra de to foregående, idet faktorerne fra faktoranalyserne vedrørende deltagelsesbegrebet og begrebet vedrørende oplevelse af inklusion i dette kapitel forstås som mulighedsbetingelser for elevens læring. Jeg har tidligere diskuteret, at såfremt eleven deltager i skolens forskellige fællesskaber samt oplever sig inkluderet i disse, er der en større sandsynlighed for, at eleven lærer. Jeg har endvidere foretaget en krydstabulering i forbindelse med at identificere mulige korrelationer mellem elevens læring og støtteforanstaltninger.

Kapitlets hovedkonklusioner er følgende:

- ❖ De kvantitative analyser viser, at elever, som modtager støtte i almenundervisningen, vurderes af lærerne at præstere markant lavere skolefagligt i dansk, matematik og læsning set i forhold til de elever, der ikke modtager støtte
- ❖ Når støttelæreren og eleven træffer et valg om at gå uden for klassens fysiske rammer for at kvalificere og øge elevens faglige deltagelse kan dette forstås som læring i form af en ændring af elevens forudsætninger for deltagelse, der kan kvalificere elevens

personlige handleevne og oplevelse af mestring. Støtteforanstaltningerne er således en central komponent i elevens mulighed for at ændre sine forudsætninger for deltagelse og derved læring

- ❖ Mangelfulde og uforberedte hjælpemidler svækker elevens personlige handleevne og læring i kraft af dårligere adgang til klassens samlede sum af viden og kunnen
- ❖ Uforberedte og mangelfulde hjælpemidler og elevens manglende viden og kunnen i forhold til selv at forberede og forbedre hjælpemidlerne kan medføre en ensidig forbindelse til støttelæreren, der kan afstedkomme støtteafhængighed og marginalisering
- ❖ Støtteforanstaltningerne må tilrettelægges således, at elevens læring eller rettethed mod at blive bedre til noget indeholder elementer af selvstændiggørelse og subjektifikation
- ❖ Støtteforanstaltningerne har en positiv betydning for elevens læring, såfremt de sikrer, at eleven får muligheder for at forbinde og afgrænse sin viden og kunnen til det, de andre i klassens og skolens fællesskaber kan og ved

Kapitel 9

Konklusion

9.1 Indledning

Dette afsluttende kapitels primære hensigt er at præsentere afhandlingens hovedkonklusioner og bidrag til eksisterende forsknings- og praksisviden vedrørende betydningen af anvendelse af støtteforanstaltninger i folkeskolens almene undervisning i forhold til elevers *deltagelse* i skolens fællesskaber, *oplevelse af at være inkluderet* og endelig elevens *læring*. Jeg vil indledningsvist rekapitulere afhandlingens overordnede tematik og forskningsspørgsmål og efterfølgende præsentere en række konkluderende betragtninger.

9.2 Problemstilling og forskningsspørgsmål

Afhandlingens udgangspunkt og overordnede erkendelsesinteresser blev diskuteret i kapitel 1. Afhandlingens overordnede problemstilling er:

Hvilken betydning har anvendelsen af støtteforanstaltninger i almenundervisningen for inklusion i forhold til elever med vanskeligheder og særlige behov i folkeskolen?

Jeg har i det indledende kapitel diskuteret en række af inklusionens historiske forankringer og udviklinger og desuden påpeget, at anvendelsen af støtteforanstaltninger med sandsynlighed kan rumme en række væsentlige betydninger for elevens muligheder for deltagelse i skolens fællesskaber, oplevelse af at være inkluderet og læring. Jeg fremhævede endvidere, at særligt to uddannelsespolitiske initiativer har manifesteret ideen om inklusion i den danske folkeskole: målsætningen om at 96% af folkeskolens elever skal have deres skolegang inden for almenundervisningens

rammer i 2015 og 97% inden 2020 henholdsvis ændringen af lov om folkeskolen i 2012, der bekendtgjorde, at elever, der får støtte i op til 9 timer ugentligt, ikke er omfattet af specialundervisningsbegrebet. Med reference til såvel sociopolitiske som empiriske forhold og argumenter indkredsede jeg afhandlingens problemstilling og diskuterede, at noget indikerer, at særligt anvendelsen af støtteforanstaltninger i almenundervisningen kan være central i forhold til inklusion. I forlængelse af disse indledende og rammesættende diskussioner fremdrog jeg afhandlingens forskningsspørgsmål, der er som følger:

- ❖ Hvilken betydning har inkluderende støtteforanstaltninger for elevens deltagelse i almenundervisningens fællesskaber og oplevelse af inklusion?
- ❖ Hvilken betydning har anvendelsen af inkluderende støtteforanstaltninger for elevens læring?

9.3 Første persons perspektiv på inklusion

Jeg har gennem afhandlingen bidraget med en forståelse af inklusionsbegrebet, der repræsenterer en kritik af en række eksisterende konceptualiseringer og mere pragmatiske forståelser af begrebet. Jeg har bl.a. diskuteret inklusionsbegrebet med udgangspunkt i følgende forslag til definition:

Inklusion afhænger af kvaliteten og graden af elevers fysiske tilstedeværelse, deltagelse i skolens forskellige fællesskaber og den subjektive oplevelse af at høre til disse fællesskaber.

Der åbnes herigennem op for en forståelse af inklusionsbegrebet, der indeholder to centrale dimensioner: en horisontal dimension der omfatter de forskellige typer af fællesskaber, som eksisterer samtidigt og sammenflettede, og en vertikal dimension, der understreger den forståelse, at inklusion kan gradbøjes i den forstand, at graden af at være inkluderet i et fællesskab kan bevæge sig fra blot at være fysisk tilstede, til at deltage i

fælleskabet og endelig til at opleve sig inkluderet i det pågældende fællesskab (Qvortrup, 2012).

Med denne forståelse anlægges et 1. persons perspektiv på inklusionsbegrebet, så dette forstås på baggrund af personens subjektive oplevelser, levede hverdagsliv og handlegrunde eller med andre ord; fra subjektets ståsted. Dette afstedkommer, at det er nødvendigt at anlægge et fokus på elevens personlige oplevelse af at være inkluderet, og at det således omhandler kvaliteten af elevens deltagelse og oplevelse. Denne i afhandlingen grundlæggende forståelse af begrebet inklusion udgør et centralt element i undersøgelsens struktur og analytiske progression, hvorfor de tre analytiske kapitler omhandler deltagelse, oplevelse af inklusion og læring. Jeg vil i det følgende, og på baggrund af denne kronologiske opbygning, redegøre for undersøgelsens hovedkonklusioner.

9.4 Hovedkonklusioner

Jeg har i kapitel 5 diskuteret den retroduktive analytiske ramme, der er forankret i afhandlingens grundlæggende verdensopfattelse: kritisk realisme. De tre analytiske kapitler er alle struktureret på baggrund af denne analytiske ramme, der som nævnt indebærer fem gensidigt afhængige niveauer. Afhandlingens hovedkonklusioner præsenteres i det følgende på baggrund af de tre erkendelsesinteresser, forskningsspørgsmålene udgør:

- i. Anvendelse af støtteforanstaltninger i almenundervisningen og disses betydning for elevens deltagelse
- ii. Anvendelse af støtteforanstaltninger i almenundervisningen og disses betydning for elevens oplevelse af inklusion
- iii. Anvendelse af støtteforanstaltninger i almenundervisningen og disses betydning for elevens læring

9.4.1 Støtteforanstaltningers betydning for elevens deltagelse i skolens fællesskaber

I afhandlingens kapitel 6 vedrørende støtteforanstaltningers betydning for elevens deltagelse i skolens fællesskaber har jeg gennem analyser af de kvantitative data vist, at deltagelsesbegrebet kan præciseres gennem identificering af en række latente dimensioner ved hjælp af faktoranalyse. Således har jeg diskuteret, at deltagelsesbegrebet med fordel kan forstås som værende konstitueret af følgende 8 faktorer:

- ❖ Positive følelser og engagement
- ❖ Opmærksomhed
- ❖ Initiativ
- ❖ Barrierer for deltagelse
- ❖ Tryghed og relationer
- ❖ Time on task
- ❖ Samarbejde
- ❖ Lærerperspektiv

Jeg viste ydermere, at der forelå en række sammenhænge mellem anvendelsen af støtteforanstaltninger og disse otte faktorer, der udgør begrebet deltagelse, hvilket bl.a. medfører følgende konklusion:

- ❖ **Elever, der modtager støtte i almenundervisningen deltager i ringere grad i skolens fællesskaber end de elever, der ikke modtager støtte**

På baggrund af de kvantitative data er det således muligt at konkludere, at elever, der modtager støtte, deltager i skolens fællesskaber i mindre grad end de elever, der ikke får støtte. Analyserne af de kvalitative data synes i nogen udstrækning at understøtte dette, hvilket bl.a. kan eksemplificeres i forbindelse med Signes manglende deltagelse i en række af klassens fællesskaber. Jeg har bl.a. vist, at Signe, der grundet sine synsvanskeligheder har en række udfordringer, deltager i mindre grad end sine klassekammerater i flere af klassens fællesskaber. I denne sammen-

hæng er det væsentligt at understrege, at konklusionen ikke er, at det er støtteforanstaltningerne, der er årsag til at eleverne deltager i mindre grad, da der kan ligge en række årsager bag. Dog kunne man i forlængelse af denne hovedkonklusion stille spørgsmål ved, hvorvidt støtteforanstaltningernes praktiseres på den rette måde i forhold til at øge elevernes deltagelse.

En anden central hovedkonklusion i forhold til spørgsmålet vedrørende støtteforanstaltningers betydning for elevens deltagelse i skolens fællesskaber er muligheden for, at eleven kan trække sig fra et fællesskab, der ikke virker befordrende for hans eller hendes deltagelse:

- ❖ **Støtteforanstaltninger fungerer som en ressource for eleven i forhold til at skabe mulighed for, at eleven kan trække sig fra fællesskabet for at få ro. Elever med vanskeligheder og særlige behov får således muligheden for at foretage en art selveksklusion fra skolens fællesskaber, og i denne situation fungerer støttepersonen guidende og som den ressource, der skaber denne handlemulighed for eleven**

Således kan det have positiv betydning for elevens deltagelse, såfremt han eller hun i visse sammenhænge får mulighed for at trække sig fra klassens fællesskab og arbejde med støttelæreren om en given aktivitet. Udtrykt anderledes vil det sige, at støtteforanstaltningerne kan give muligheden for en art legitim selveksklusion. Ikke desto mindre må der være tale om en balanceret tilgang hertil, da kapitlet ligeledes giver mulighed for at konkludere, at:

- ❖ **Anvendelse af støtteforanstaltninger, hvor der er tale om et tæt en-til-en forhold, og hvor støttepersonen ofte sidder tæt ved eleven og sjældent trækker sig, kan virke ekskluderende og marginaliserende for elevens deltagelse i klassens fællesskaber**

Denne konklusion understreger signifikansen af en balanceret støtte, hvor støttelæreren formår at vurdere, hvornår han eller hun skal være tæt på eleven, og hvornår støtten i lige så høj grad handler om at trække sig væk. Analyserne i kapitlet har ydermere vist, at kommunikation, samarbejde og forberedelse mellem elevens klasse- og/eller faglærer er af afgørende betydning:

- ❖ **Mangelfuld planlægning og kommunikation mellem klasse- og/eller faglærer og støttelærer har en negativ betydning for elevens deltagelse både i faglige og sociale sammenhænge**

Denne negative betydning af den mangelfulde planlægning og kommunikation mellem lærer og støttelærer viser sig særligt tydelig i relation til elevens hjælpemidler:

- ❖ **Mangelfuld planlægning og kommunikation mellem lærer og støttelærer har substantielle konsekvenser for elevens brug af hjælpemidler, der er nødvendige for elevens faglige og sociale deltagelse samt i forhold til elevens dannelse af positive selvbilleder og anerkendelse fra klassekammerater. Disse mangler i forhold til elevens hjælpemidler, der kan være et resultat af mangelfuld planlægning og kommunikation mellem lærer og støttelærer, resulterer i en reducere i elevens positive mestningsoplevelser, sociale anerkendelse fra klassekammerater, læring samt implikationer for elevens selvbillede og oplevelse af inklusion**

9.4.2 Støtteforanstaltningers betydning for elevens oplevelse af inklusion

I kapitel 7 har jeg vist, at begrebet oplevelse af inklusion kan præciseres til et begreb, der samlet konstitueres af 6 faktorer:

- ❖ **Sense of not belonging**

- ❖ Sense of belonging og positivt selvbillede
- ❖ Mobning og eksklusion
- ❖ Motivation og self-efficacy
- ❖ Samarbejde
- ❖ Anerkendelse og positive relation til klasselærere

På baggrund af analyser af sammenhænge mellem disse faktorer og det forhold at modtage støtte er en af kapitlets hovedkonklusioner:

- ❖ **Elever, som modtager støtte i almenundervisningen, oplever sig i mindre grad inkluderet i almenklassens fællesskaber end elever, der ikke modtager støtte**

Det er igen væsentligt at understrege, at konklusionen ikke er, at det er støtteforanstaltningerne, der er årsag til at eleverne oplever sig mindre inkluderet i skolens fællesskaber. Der kan som nævnt være en lang række strukturer og mekanismer, der medfører dette. Dog må det med sandsynlighed antages, at anvendelsen af støtteforanstaltninger kan være en medforklarende faktor i tilfælde, hvor støtteforanstaltningerne bl.a. ikke målrettes frikvartererne og en række af de andre fællesskabstyper, der rækker ud over klassens rum, og hvor støttelæreren ikke udgør en væsentlig del af elevens sociale kapital og således ikke bidrager til elevens positive mestringsoplevelser.

Afhandlingen har bidraget med et mere nuanceret blik på elevens mestringsoplevelser- og forventninger og særligt i forhold til begrebet kollektive mestringsforventninger. En af undersøgelsens hovedkonklusioner er således sammenhængen mellem klassens kollektive mestringsforventninger og elevens mestringsoplevelser- og forventninger:

- ❖ **Klassens kollektive mestringsoplevelser- og forventninger har en central betydning for eleven, der modtager støtte, og dennes mestringsforventninger. Støtteforanstaltningerne må således blandt andet målrettes elevernes gruppearbejde og styrke betingelserne for klassens kollektive mestrings-**

forventninger i forhold til at inkludere eleven, der modtager støtte, i gruppearbejdet på en måde, som anerkender elevens særlige forudsætninger og måder at arbejde på, hvilket kan styrke såvel klassens kollektive mestringsforventninger som de domænespecifikke mestringsforventninger hos eleven, der støttes

Denne hovedkonklusion peger på, at klassens kollektive mestringsoplevelser og forventninger i forhold til at arbejde sammen med eleven, der modtager støtte, er afgørende for denne elevs personlige self-efficacy, hvilket har signifikant betydning for elevens samlede subjektive oplevelse af at være inkluderet. Set i lyset af dette er det centralt at overveje støtteforanstaltningernes rolle bl.a. i forbindelse med gruppearbejde. I en sådan situation peger undersøgelsen på, at støttelæreren med fordel kan anskues som en del af elevens sociale kapital:

- ❖ **Støtteforanstaltningerne kan forstås som en afgørende komponent i elevens sociale kapital, der sætter eleven i stand til at indtage konstruktive positioner i klassens sociale liv. Det vil sige, at når støtteforanstaltningerne udgør en meningsfuld del af elevens sociale kapital, sættes eleven i stand til at erhverve sig mere feltspecifik kapital, hvilket kan medføre, at eleven i højere grad oplever at kunne mestre sociale situationer, skabe positive selvbilleder og opleve sig som værende en del af et eller flere af klassens fællesskaber**

En anden af undersøgelsens hovedkonklusioner er, at anvendelsen af støtteforanstaltninger i højere grad må udvides til at omhandle flere fællesskabstyper end blot formelle, professionelt ledede undervisnings- og læringsfællesskaber for at sikre elevens deltagelse og oplevelse af at være inkluderet:

- ❖ **Såfremt støtteforanstaltninger også rettes imod frikvarterer og fællesskabstyper, der rækker ud over klassens og undervisningens fysiske rum, kan elevens negative mestringsoplevelser, oplevelser af ikke at høre til samt negative selvbilleder potentielt reduceres. Når eleven i frikvarterne støttes i interaktion med klassens andre elever og støttes i at tage initiativ til social kontakt og vedligeholdelse af relationer, øges sandsynligheden for, at eleven oplever at høre til, danner positive selvbilleder og har positive forventninger til social mestring**

Endelig viser analyserne i kapitlet vedrørende støtteforanstaltningers betydning for elevens oplevelse af inklusion, at en positiv relation til såvel klasse- og/eller faglærer som støttelærer har en positiv betydning for elevens oplevelse af inklusion, samt at en dynamik i indtagelsen af en støttende position mellem lærer og støttelærer er positiv:

- ❖ **Det har en positiv betydning for elevens oplevelse af inklusion, når støttelærer og klasselærer skiftevis indtager en støttende position i forhold til eleven. Endvidere har det en positiv betydning for elevens oplevelse af inklusion, når eleven mødes med anerkendelse og har en positiv relation til klasse- og støttelærer**

9.4.3 Støtteforanstaltningers betydning for elevens læring

I undersøgelsens kapitel 8 har jeg diskuteret, at en række af de faktorer, der i kapitlerne 6 og 7 udgør deltagelsesbegrebet og begrebet om oplevelse af inklusion indgår som forudsætninger for læring. Det vil sige, at sandsynligheden for, at eleven lærer, er højere, såfremt han eller hun er aktivt deltagende i skolens fællesskaber og oplever sig inkluderet i disse. På baggrund af analyser af særligt de kvantitative data er en af kapitlets hovedkonklusioner følgende:

- ❖ **De kvantitative analyser viser, at elever, som modtager støtte i almenundervisningen, vurderes af lærerne at præstere markant ringere skolefagligt i dansk, matematik og læsning set i forhold til de elever, der ikke modtager støtte**

Konklusionen er, at lærere i høj grad vurderer, at elever, der får støtte, præsterer lavere skolefagligt end elever, der ikke får støtte. Der kan være multiple grunde hertil, bl.a. at denne elevgruppe har en række faglige og sociale vanskeligheder, der afstedkommer lavere præstationer også i en sådan grad, at anvendelsen af støtteforanstaltninger ikke i tilstrækkelig grad kan udligne denne diskrepans. Det er imidlertid nærliggende, i lyset af ovenstående hovedkonklusioner, at antage, at der kan være en sammenhæng mellem på den ene side elevernes muligheder for deltagelse og subjektive oplevelse af inklusion og på den anden side deres skolefaglige præstationer. Dette kan bl.a. forklares gennem forholdet mellem brugen af hjælpemidler, deltagelse og læring:

- ❖ **Mangelfulde og uforberedte hjælpemidler svækker elevens personlige handleevne og læring i kraft af dårligere adgang til klassens samlede sum af viden og kunnen**
- ❖ **Uforberedte og mangelfulde hjælpemidler og elevens manglende viden og kunnen i forhold til selv at forberede og forbedre hjælpemidlerne kan medføre en ensidig forbindelse til støttelæreren, hvilket kan afstedkomme støtteafhængighed og marginalisering**

Hjælpemidlerne og elevens handleevne i forhold til selv at kvalificere disse er afgørende i forbindelse med elevens måde at forbinde sig til klassens samlede viden og kunnen. Således er en af hovedkonklusionerne, at støtten må målrettes kvalificeringen af både elevens hjælpemidler og elevens handleevne til selv at indgå i denne kvalificering og forbedring, hvilket bidrager til elevens faglige deltagelse og oplevelse af at være inkluderet. Et væsentligt bidrag til forståelsen af anvendelsen af støtte-

foranstaltninger i skolens almenundervisning er således, at støtten skal forstås og praktiseres balanceret på en sådan måde, at den på den ene side sætter eleven i stand til at kunne forbinde sin viden og kunnen til klassens samlede viden og kunnen og på den anden side sætte eleven i stand til på mere selvstændig vis at kvalificere sin personlige handleevne bl.a. gennem brugen af hjælpemidler:

- ❖ **Støtteforanstaltningerne må tilrettelægges således, at elevens læring eller rettethed mod at blive bedre til noget indeholder elementer af socialisering, selvstændiggørelse og subjektifikation for derigennem at sikre, at eleven får muligheder for at forbinde og afgrænse sin viden og kunnen til det, de andre i klassens og skolens fællesskaber kan og ved**

Dette og andre af ovenstående hovedkonklusioner handler i udstrakt grad om, at elevens læring omhandler ændringen af forudsætninger for læring, og i denne forbindelse må støtteforanstaltningerne betragtes som værende afgørende.

- ❖ **Støtteforanstaltningerne er en central komponent i elevens mulighed for at ændre sine forudsætninger for deltagelse og derved læring. Når støttelæreren og eleven bl.a. træffer et valg om at gå uden for klassens fysiske rammer for at kvalificere og øge elevens faglige deltagelse, kan dette forstås som læring i form af en ændring af elevens forudsætninger for deltagelse, der kan kvalificere elevens personlige handleevne og oplevelse af mestring**

Ovenstående hovedkonklusioner er resultatet af en komplementær mixed methods tilgang til en kompleks problemstilling. Det er min klare opfattelse, at de metodologiske og metodiske greb, denne undersøgelse indeholder, har resulteret i en rigere og mere dyb diskussion og foranlediget mere nuancerede konklusioner i forhold til spørgsmålet om støtteforanstaltningers betydning for elevens deltagelse, læring og oplevelse af

inklusion. Afhandlingen bidrager således til forskningsfeltet vedrørende inkluderende pædagogik og undervisning og til den pædagogiske forskning bredt betragtet ikke alene med de empiriske hovedkonklusioner, men ligeledes metodisk. Et mixed methods metodisk greb synes at rumme betragtelige potentialer i forhold til forskning i så komplekse kontekster som pædagogik, uddannelsen og inkluderende praksis er.

9.5 Praksisnære anbefalinger

Ovenstående hovedkonklusioner kan både betragtes som et bidrag til forskningen omkring inkluderende pædagogik samt anvendelsen af støtteforanstaltninger i grundskolen. Således fremstår hele undersøgelsen som et bidrag til et pædagogisk og samfundsmæssigt signifikant forskningsområde, men afhandlingens resultater kan ligeledes føre til en række praksisnære anbefalinger, der kan bidrage til den videre udvikling af såvel forståelsen af støtte til elever med vanskeligheder og særlige behov som til udviklingen af inkluderende støtteforanstaltninger i praksis.

Den pædagogiske og specialpædagogiske praksis vedrørende brugen af støtte er mangfoldig og bl.a. påvirket af enkelte skolars pædagogiske forankringer, særlige kultur og personalemæssige forhold. Ikke desto mindre foranlediger undersøgelsens hovedkonklusioner en række specifikke praksisnære anbefalinger:

1. Støtten er en ressource for eleven, der giver denne muligheden for at trække sig fra et givent fællesskab, der ikke er befordrende for elevens deltagelse, læring eller oplevelse af at høre til. Støtteforanstaltningerne kan praktiseres således, at de giver eleven muligheden for legitim selveksklusion i en afgrænset periode med det formål for øje at skabe ro og øget faglig deltagelse
2. Støtteforanstaltninger skal tænkes og praktiseres således, at man undgår et for tæt og ubalanceret en-til-en forhold mellem støtte-lærer og elev, hvilke kan medføre marginalisering af eleven og

negative betydninger for deltagelse, oplevelse af inklusion og læring

3. Rammer, der sikrer kommunikation og fælles planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen mellem klasse- og/eller faglærer og støttelærer, er afgørende for anvendelsen af inkluderende støtteforanstaltninger. Dette kan sikre kvaliteten af og det pædagogiske potentiale ved elevens brug af hjælpemidler, så disse kan bidrage til elevens positive mestringsoplevelser, skabelse af positive selvbilleder, oplevelse af at høre til og læring
4. Støtteforanstaltninger skal målrettes styrkelsen af kvaliteten af elevens deltagelse i gruppearbejde og derved styrke betingelserne for både klassens kollektive positive mestringsoplevelser og elevens personlige self-efficacy
5. Støtten må i højere grad anvendes i nogle af de fællesskaber, der rækker ud over klassens og undervisningens rum. Når eleven bl.a. støttes i frikvartererne, kan dette øge sandsynligheden for, at eleven oplever sig inkluderet, danner positive selvbilleder og har positive sociale mestringsoplevelser
6. Når klasse- og/eller faglærer og støttelærer på kollaborativ vis skiftes til at indtage en støttende position og begge således arbejder på at skabe og vedligeholde en positiv relation til eleven, har det positiv betydning for elevens oplevelse af at være inkluderet

Litteratur

- Ainscow, M., Dyson, A., & Booth, T. (2006). *Improving schools, developing inclusion* (Digital print ed.). London: Routledge.
- Alborz, A. F. (2009). In Alborz, A. Farrell, P. Howes, A. & Pearson, D. (Ed.), *The impact of adult support staff on pupils and mainstream schools* HMSO, London.
- Allan, J., & Slee, R. (2008). *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense.
- Andersen, S. A. (2007). In Den Sociale Højskole (Ed.), *Kritisk realisme som perspektiv i socialt arbejde : En introduktion og forskningsoversigt ; arbejdsnotat / svend aage andersen* (Social skriftserie ; 8 ed.). Århus: Den Sociale Højskole i Århus.
- Anderson, S. L., & Betz, N. E. (2001). Sources of social self- efficacy expectations: Their measurement and relation to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 58(1), 98-117.
- Archer, M. (1998). In Archer M. (Ed.), *Critical realism : Essential readings / edited by margaret archer ... et al.* London : Routledge.
- Archer, M. S. (1995). In Archer M. S. (Ed.), *Realist social theory: The morphogenetic approach* Cambridge : Cambridge University Press.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.
- Bækgaard, M., & Jakobsen, S. T. (2011). *Ekskluderende specialundervisning. hvem får det, og hvilke forskelle er der mellem kommunerne?* Århus: Det nationale institut for kommuners og regioners analyse og forskning.

- Barron, I. (2013). The potential and challenges of critical realist ethnography. *International Journal of Research & Method in Education*, 36(2), 117-130.
- Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Bhaskar, R. (1979). The possibilities of naturalism: A philosophical critique of the contemporary human sciences.
- Bhaskar, R. (1989). *Reclaiming reality: A critical introduction to contemporary philosophy* Verso London.
- Bhaskar, R. (1997). *A realist theory of science* London: Verso.
- Bhaskar, R. (2012). In Bhaskar R. (Ed.), *Reflections on metareality: Transcendence, emancipation and everyday life / roy bhaskar* New York : Routledge.
- Biesta, G. (2010). Pragmatism and the philosophical foundations of mixed methods research. In Tashakkori, A. & Teddlie, C. (Ed.), *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral ressearch* (pp. 48-76)
- Biesta, G. (2014). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Århus: Klim.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22.
- Black-Hawkins, K. (2010). The framework for participation: A research tool for exploring the relationship between achievement and inclusion in schools. *International Journal of Research & Method in Education*,

- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Koutsoubou, M., Martin, C., Russell, A., Rubie-Davies, C. M. (2009). Deployment and impact of support staff in schools: The impact of support staff in schools: Results from strand 2, wave 2.
- Blatchford, P., Russell, A., Bassett, P., Brown, P., & Martin, C. (2004). The role and effects of teaching assistants in english primary schools (years 4 to 6) 2000–2003: Results from the class size and pupil-adult ratios (CSPAR) KS2 project.
- Borgers, N., Leeuw, E. D., & Hox, J. J. (2000). Children as respondents in survey research: Cognitive development and response quality. *Bulletin De Méthodologie Sociologique*, 66, 60-1063.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1996). In Bourdieu P. (Ed.), *Refleksiv sociologi - mål og midler* Kbh. : Hans Reitzels forlag.
- Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory*, 7(1), 14-25.
- Bourdieu, P. (1999). In Bourdieu P. (Ed.), *Meditasjoner : Méditations pascaliennes / pierre bourdieu* Oslo: Pax.
- Bourdieu, P. (2007). In Bourdieu P. (Ed.), *Den praktiske sans / pierre bourdieu* Kbh.: Hans Reitzel.
- Brewer, J., & Hunter, h. (1989). *Multimethod research: A synthesis of styles*. Newbury Park: Sage.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). In Brinkmann S., Brinkmann S. (Eds.), *Kvalitative metoder : En grundbog* Kbh. : Hans Reitzel.

- Brunton, G. (2012). Finding relevant studies. In D. Gough, S. Oliver & J. Thomas (Eds.), *An introduction to systematic reviews*. Sage London.
- Bryman, A. (2007). Barriers to integrating quantitative and qualitative research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 8-22.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods* (3. edition ed.). New York: Oxford University Press.
- Buch-Hansen, H., & Nielsen, P. (2005). *Kritisk realisme*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Burke, N. J., Bird, J. A., Clark, M. A., Rakowski, W., Guerra, C., Barker, J. C., & Pasick, R. J. (2009). Social and cultural meanings of self-efficacy. *Health Education & Behavior*, 36(5), 111.
- Burton, D., & Goodman, R. (2011). Perspectives of SENCOs and support staff in England on their roles, relationships and capacity to support inclusive practice for students with behavioural emotional and social difficulties. *Pastoral Care in Education*, 29(2), 133-149.
- Bygstad, B., & Munkvold, B. E. (2011). In search of mechanisms. conducting a critical realist data analysis.
- Callewaert, S. (1994). In Callewaert S. (Ed.), *Kultur, pædagogik og videnskab: Habitus begrebet og praktikteorien hos Pierre Bourdieu* (2. udg., 2 opl., 1996 ed.) Kbh. : Akademisk Forlag.
- Causton-Theoharis, J., & Malmgren, K. W. (2005). Increasing peer interactions for students with severe disabilities via paraprofessional training. *Exceptional Children*, 71(4), 431.
- Christensen, C. P., & Nielsen, C. P. (2015). *Inklusionspanelet - et forskningsprojekt om inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning – statusnotat 2*. København: SFI.

- Christensen, G. (2013). 'Situeret læring' - mellem mesterlære og socialkonstruktivisme. *Kognition & Pædagogik*, 23(88), 94-104.
- Clark, V. L. P., Huddleston-Casas, C. A., Churchill, S. L., Green, D. O. N., & Garrett, A. L. (2008). Mixed methods approaches in family science research. *Journal of Family Issues*, 29(11), 1543-1566.
- Clegg, S. (2005). Evidence-based practice in educational research: A critical realist critique of systematic review. *British Journal of Sociology of Education*, 26(3), 415-428.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, , 209-240.
- Creswell, J. W. (1994). *Research design : Qualitative & quantitative approaches*. Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2. ed. ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Crinon, I. (2001). A realist approach to the analysis of focus group data. *5th Annual LACR Conference, Roskilde University, Denmark, August*, 17-19.
- Danermark, B. (2002a). Interdisciplinary research and critical realism: The example of disability research. *Journal of Critical Realism*, 5(1), 56-64.
- Danermark, B. (2002b). In Danermark B. (Ed.), *Explaining society*. London: Routledge.
- Davey, G. (2009). Using bourdieu's concept of habitus to explore narratives of transition. *European Educational Research Journal*, 8(2), 276-284.

- Davis, P., & Hopwood, V. (2002). Including children with a visual impairment in the mainstream primary school classroom. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(3), No Pagination Specified.
- De Schauwer, E., Van Hove, G., Mortier, K., & Loots, G. (2009). "I need help on Mondays, it's not my day. The other days, I'm OK"--perspectives of disabled children on inclusive education. *Children & Society*, 23(2), 99-111.
- Doyle, L., Brady, A., & Byrne, G. (2009). An overview of mixed methods research. *Journal of Research in Nursing*, 14(2), 175-185.
- Dreier, O. (2003a). Learning in personal trajectories of participation. In N. Stephenson, H. Radtke, R. Jorna & H. Stam (Eds.). *Theoretical psychology – critical contributions* (pp. 20-29) Captus University Publications Concord, Canada.
- Dreier, O. (2003b). In Dreier O. (Ed.), *Subjectivity and social practice* (2. udg. ed.) Århus : Center for Sundhed, Menneske og Kultur, Institut for Filosofi, Århus Universitet.
- Dreier, O. (1993). *Psykosocial behandling : En teori om et praksisområde*. København: Dansk Psykologisk Forlag
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. In S. Kvale, & K. Nielsen f.1962 (Eds.), *Mesterlære – læring som social praksis* (pp. 296 sider). Kbh.: Hans Reitzel.
- Dreier, O. (2011). Personality and the conduct of everyday life. *Nordic Psychology*, 63(2), 4-23.
- Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. In H. Daniels, & P. Garner (Eds.), *Inclusive education*. New York: Routledge.

- Dyssegaard, C. B., Baviskar, S., Egelund, N., & de Montgomery, C. (2015). *Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2015*. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Dyssegaard, C. B., Larsen, M. S., & Tiftikci, N. (2013). Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen: Systematisk review. *Clearinghouse-Forskningsserien*,
- Einarsdottir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197-211.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (2011). In Emerson R. M. (Ed.), *Writing ethnographic fieldnotes* Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Engsig, T. (2012). Inkluderende støtteforanstaltninger - veje til oplevet inklusion. In T. Næsby (Ed.), *Er du med? om inklusion i dagtilbud og skole* (5th ed., pp. 36). Aalborg: UCN Seriehæfte.
- Engsig, T. (2015). Når systematiske reviews (mis)informerer pædagogisk praksis – om forholdet mellem systematiseret forskningsviden og pædagogisk praksis. In T. Næsby (Ed.), *Evidens i pædagogens praksis: En introduktion* (1. udgave ed.,). Frederikshavn: Dafolo.
- Engsig, T., & Johnstone, C. J. (2014). Is there something rotten in the state of denmark? the paradoxical policies of inclusive education – lessons from denmark. *International Journal of Inclusive Education*, , 1-18.
- Eriksson, L., Welander, J., & Granlund, M. (2007). Participation in everyday school activities for children with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(5), 485-502.

- Erten, O., & Savage, R. S. (2012). Moving forward in inclusive education research. *International Journal of Inclusive Education*,
- Danmarks Evalueringsinstitut (2011). *Indsatser for inklusion i folkeskolen* Kbh. : Danmarks Evalueringsinstitut.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162.
- Farrell, P., Alborz, A., Howes, A., & Pearson, D. (2010). *The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: A review of the literature*. Philadelphia: Routhledge
- Ferdman, B. M., Avigdor, A., Braun, D., Konkin, J., & Kuzmycz, D. (2010). Collective experience of inclusion, diversity, and performance in work groups. *RAM. Revista De Administração Mackenzie*, 11(3), 6-26.
- Field, A. P. (2013). In Field A. P. (Ed.), *Discovering statistics using IBM SPSS statistics : And sex and drugs and rock 'n' roll* (4. ed. ed.) Los Angeles: Sage.
- Fielding-Barnsley, R. (2009). Learning support: What do students want? *Primary & Middle Years Educator*, 7(2), 25-31.
- Fielding, N., & Fielding, J. L. (1986). *Linking data*. Beverly Hills: Sage.
- Frederiksen, M. (2013). Integration i 'mixed methods' forskning: Metode eller design? *Metode & Forskningsdesign*, 1(1)
- Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? the relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30.

- Gans, H. J. (1962). *The urban villagers: Group and class in the life of italian-americans*. London: Collier-Macmillan.
- Giddings, L. S. (2006). Mixed-methods research positivism dressed in drag? *Journal of Research in Nursing*, 11(3), 195-203.
- Goffman, E. (1959). In Goffman E. (Ed.), *The presentation of self in everyday life* London: Penguin Books.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry* (1. ed. ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Greenhalgh, T., Kristjansson, E., & Robinson, V. (2007). Realist review to understand the efficacy of school feeding programmes. *British Medical Journal*, 335(7625), 858.
- Greig, A., Taylor, J., 1957-, & MacKay, T. (2013). In Greig A. (Ed.), *Doing research with children : A practical guide / anne greig, jayne taylor and tommy mackay* (3. ed. ed.) London: SAGE.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies. *Qualitative Approaches to Evaluation in Education*, , 89-115.
- Gubrium, J. F. (1997). In Holstein J. A. (Ed.), *The new language of qualitative method / by jaber F. gubrium and james A. holstein* New York: Oxford University Press.
- Gundelach, P., Skovgaard Nielsen, R., & Frederiksen, M., f.1973-08-23. (2014). In Gundelach P. (Ed.), *Mixed methods-forskning : Principper og praksis* (1. udgave ed.) Kbh.: Hans Reitzel.

- Hammersley, M. (1997). Educational research and teaching: A response to david hargreaves' TTA lecture. *British Educational Research Journal*, 23(2), 141-161.
- Hansen, O. (2012). Et kort historisk blik på vejen fra segregering, integration og rummelighed til inklusion i skolens fællesskaber. In T. Næsby (Ed.), *Er du med? om inklusion i dagtilbud og skole* (5th ed., pp. 17). Aalborg: UCN Seriehæfte.
- Hansen, O., & Qvortrup, L. (2013). *Inklusion i Danmark - hvilke konsekvenser har begrebsdefinitioner for den pædagogiske praksis?*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Hargreaves, D. H. (1996). *Teaching as a research-based profession: Possibilities and prospects: Teacher training agency annual lecture 1996* TTA London.
- Hastrup, K. (2010). Feltarbejde. In Brinkmann S., Brinkmann S. (Eds.), *Kvalitative metoder : En grundbog* Kbh. : Hans Reitzel.
- Hattie, J., & Yates, G. C. R. (2014). In Hattie J. (Ed.), *Synlig læring og lærerens anatomi* (1. udgave ed.) Frederikshavn: Dafolo.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* London: Routledge.
- Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed methods research: Merging theory with practice*. New York: Guilford Press.
- Hilt, L. T. (2015). Included as excluded and excluded as included: Minority language pupils in norwegian inclusion policy. *International Journal of Inclusive Education*, 19(2), 165-182.
- Hogan, D., & Greene, S. (2005). In Hogan D. (Ed.), *Researching children's experience : Methods and approaches* London : SAGE Publications.

- Hogan, A., Mclellan, L., & Bauman, A. (2000). Health promotion needs of young people with disabilities - a population study. *Disability and Rehabilitation*, 22(8), 352.
- Holzkamp, K. (2013). Psychology from the standpoint of the subject: Selected writings of klaus holzkamp Palgrave Macmillan
- Højlund, S. (2003). In Gulløv E., Gulløv E. (Eds.), *Feltarbejde blandt børn : Metodologi og etik i etnografiske børneforskning*. Kbh.: Gyldendal.
- Hollingshead, A. B. (1975). *Elmtown's youth and elmtown revisited*. New York: John Wiley.
- Howe, K. R. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. *Educational Researcher*, 17(8), 10-16.
- Howe, K. R. (2004). A critique of experimentalism. *Qualitative Inquiry*, 10(1), 42-61.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 69(3), 315-332.
- Iskender, M., & Akin, A. (2010). Social self- efficacy, academic locus of control, and internet addiction. *Computers & Education*, 54(4), 1101-1106.
- Jagosh, J., Pluye, P., Wong, G., Cargo, M., Salsberg, J., Bush, P. L. & Macaulay, A. C. (2013). Critical reflections on realist review: Insights from customizing the methodology to the needs of participatory research assessment. *Research Synthesis Methods*, volume 5
- Jagosh, J., Pluye, P., Macaulay, A. C., Salsberg, J., Henderson, J., Sirett, E. & Green, L. W. (2011). Assessing the outcomes of participatory

research: Protocol for identifying, selecting, appraising and synthesizing the literature for realist review. *Implementation Science*, 6, 24.

Jakobsen, K., & Andersen, L. Ø. (2004). In Ørum Andersen L., Jakobsen K. (Eds.), *Introduktion til statistik med SPSS*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.

Kiuppis, F. (2013). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? tracing connections from the start of the 'Salamanca process'. *International Journal of Inclusive Education*, , 1-16.

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.

Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the netherlands. *International Journal of Disability, Development & Education*, 57(1), 59-75.

Kristiansen, S. & Krogstrup, H. K. (1999). In Kristiansen S. (Ed.), *Delta-gende observation : Introduktion til en samfundsvidenskabelig metode* Kbh.: Hans Reitzel.

Kruuse, E. (2007). Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag. (6. udg. ed.) Virum : Dansk psykologisk Forlag.

- Kvale, S. (1997). In Kvale S. (Ed.), *InterView : En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Kbh. : Hans Reitzel.
- Larsen, M. S. (2010). *Veje Til Evidens På Uddannelsesområdet?: En Analyse Af 275 Systematiske Reviews Fra De 7 Væsentligste Evidensproducerende Institutioner i Verden*. København: DPU
- Laustsen, H. (2009). Resultater fra effektundersøgelse af indsatsen over for børn og unge med lettere vanskeligheder i den danske folkeskole. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 46(4), 228-245, 282.
- Leary, M. R., & Tangney, J. P. (2003). In Leary M. R. (Ed.), *Handbook of self and identity / edited by mark R. leary and june price tangney* New York: Guilford.
- Luhmann, N. (2002). Inklusion og eksklusion. *Distinktion*, 2002(4), 121-139.
- Lynd, R. S., & Lynd, H. M. (cop. 1956). *Middletown: A study in modern american culture*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349.
- Malmgren, K. W., & Causton-Theoharis, J. N. (2006). Boy in the bubble: Effects of paraprofessional proximity and other pedagogical decisions on the interactions of a student with behavioral disorders. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(4), 301-312.
- Malmgren, K. W., Causton-Theoharis, J. N., & Trezek, B. J. (2005). Increasing peer interactions for students with behavioral disorders via paraprofessional training. *Behavioral Disorders*, 31(1), 95-106.
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: A comparison between german special schools for pupils with lear-

ning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 7-14.

Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestrin : Utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg ed.). Bergen: Fagbokforlaget.

Mason, J. (2002). In Mason J. (Ed.), *Qualitative researching* (2nd. ed. ed.) London : SAGE.

McEvoy, P., & Richards, D. (2006). A critical realist rationale for using a combination of quantitative and qualitative methods. *Journal of Research in Nursing*, 11(1), 66-78.

Mitchell, D.,f.1938. (2014). In Mitchell D. (Ed.), *Hvad der virker i inkluderende undervisning : Evidensbaserede undervisningsstrategier* (1. udgave ed.) Frederikshavn: Dafolo.

Møller Jensen, J. & Knudsen, T. (2014). *Analyse af spørgeskemadata med SPSS : Teori, anvendelse og praksis* (3. udg. ed.) Odense : Syddansk Universitetsforlag.

Moran-Ellis, J., Alexander, V. D., Cronin, A., Dickinson, M., Fielding, J., Sleney, J., & Thomas, H. (2006). Triangulation and integration: Processes, claims and implications. *Qualitative Research*, 6(1), 45-59.

Morin, A. (2007). *Børns deltagelse på tværs af almen- og specialpædagogiske lærearrangementer*. København: DPU

Morse, J. M., & Niehaus, L. (2009). *Mixed method design: Principles and procedures*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Nielsen, K. (2013). Situeret kognition og læring i en fællesskabende praksis. *Kognition & Pædagogik*, 23(88), 62-78.

- Nordahl, T. (2010). In Nordahl T. (Ed.), *Uligheder og variationer : Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer ; en kvantitativ analyse af 24.663 elever, pædagoger og læreres fortælling om danske folkeskole* (1. udgave ed.) Aalborg : Professionshøjskolen University College Nordjylland.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2005). On becoming a pragmatic researcher: The importance of combining quantitative and qualitative research methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(5), 375-387.
- Onwuegbuzie, A. J., & Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, , 351-383.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding, & S. Rayner (Eds.), *Self-perception* (pp. 239-266)
- Pawson, R., G. (2005). Realist review - a new method of systematic review designed for complex policy interventions. *Journal of Health Services Research & Policy*,
- Pawson, R. (2006). *Evidence-based policy : A realist perspective* London: Sage Publications Ltd.
- Persson, B., & Persson, E. (2013). *Inklusion og målopfyldelse: Udvikling for alle elever* (1. udgave ed.) Frederikshavn: Dafolo.
- Prince, E. J., & Hadwin, J. (2013). The role of a sense of school belonging in understanding the effectiveness of inclusion of children with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 238-262.

- Qvortrup, L. (2012). Inklusion - en definition. In T. Næsby (Ed.), *Er du med? om inklusion i dagtilbud og skole* (). Frederikshavn: UCN seriehæfte nr. 5.
- Qvortrup, L. (2013). Hvad er sand, brugbar viden? Bemærkninger til spørgsmålene om uddannelsesforskningens gyldighed og relevans, ikke-publiceret artikel.
- Qvortrup, L., Nordahl, T., Skov Hansen, L., & Hansen, O. (2014a). *Resultater fra kortlægningsundersøgelse i Brønderslev kommune 2014*. Aalborg: Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis.
- Qvortrup, L., Nordahl, T., Skov Hansen, L., & Hansen, O. (2014b). *Resultater fra kortlægningsundersøgelse i Fredericia kommune 2014*. Aalborg: Laboratorium for forskningsbaseret skoleudvikling og pædagogisk praksis.
- Rees, C., & Gatenby, M. (2014). Critical realism and ethnography. In P. Edwards, J. O'Mahoney & S. Vincent (Eds.), *Studying organizations using critical realism*. Oxford.
- Richardson, J. G. (1986). In Richardson J. G. (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education / ed. by john G. richardson* Westport, Conn.: Greenwood Press.
- Robson, C. (2002). In Robson C. (Ed.), *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers / colin robson* (2. ed. ed.) Oxford: Blackwell Publishers.
- Rose, R. (2000). Using classroom support in a primary school: A single school case study. *British Journal of Special Education*, 27(4), 191-196.
- Rycroft-Malone, J., McCormack, B., Hutchinson, A. M., DeCorby, K., Bucknall, T. K., Kent, B. & Titler, M. (2012). Realist synthesis: Illu-

- strating the method for implementation research. *Implementation Science*, 7(1), 33.
- Scott, D. (2005). Critical realism and empirical research methods in education. *Journal of Philosophy of Education*, 39(4), 633-646.
- SFI. (2015). In Amilon A. (Ed.), *Inkluderende skolemiljøer : Elevernes roller*. Kbh.: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Shevlin, M., Kenny, M., & Mcneela, E. (2002). Curriculum access for pupils with disabilities: An irish experience. *Disability & Society*, 17(2), 159-169.
- Simeonsson, R. J., Carlson, D., Huntington, G. S., Mcmillen, J. S., & Brent, J. L. (2001). Students with disabilities: A national survey of participation in school activities. *Disability and Rehabilitation*, 23(2), 49.
- Skovlund, H. (2014). Inclusive and exclusive aspects of diagnosed children's self-concepts in special needs institutions. *International Journal of Inclusive Education*, 18(4), 392-410.
- Smith, C., & Elger, T. (2014). Critical realism and interviewing subjects. In P. Edwards, J. O'Mahoney & S. Vincent (Eds.), *Studying organizations using critical realism*. Oxford University Press.
- Symes, W., & Humphrey, N. (2012). Including pupils with autistic spectrum disorders in the classroom: The role of teaching assistants. *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 517-532.
- Tanggaard, L. (2004). *Læring og identitet mellem skole og praktik: Med udgangspunkt i moderne dansk erhvervsuddannelse*. Aalborg: Aalborg Universitet

- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2. ed. ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Webster, R., & Blatchford, P. (2013). The educational experiences of pupils with a statement for special educational needs in mainstream primary schools: Results from a systematic observation study. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 463-479.
- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2011). Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 497-512.
- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2008). School placement and classroom participation among children with disabilities in primary school in norway: A longitudinal study. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 305-319.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet* (1. udgave ed.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Willms, J. D. (2003). In Publishing O. (Ed.), *Student engagement at school: A sense of belonging and participation* : Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Winter, E., & O'Raw, P. (2010). Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs. *National Council for Special Education. Trim, Northern Ireland*,
- Woolfson, L. M. (2011). *Educational psychology: The impact of psychological research on education* Pearson Higher Ed.

Yeung, H. w. c. (1997). Critical realism and realist research in human geography: A method or a philosophy in search of a method? *Progress in Human Geography*, 21(1), 51-74.

Bilag

Transskriptioner af interviews og observationer samt output fra programmet til analyse af kvalitative data, NVivo og programmet til organisering og analyse af de kvantitative data SPSS udgør en stor del af afhandlingens bilag. Alle afhandlingens bilag er tilgængelige på vedlagte USB-stik i mapperne 1) *Formalia* 2) *Interviewguides*, og 3) *Kritisk realistisk systematisk review* 4) *Analysekapitel 6 – deltagelse* 5) *Analysekapitel 7 – oplevelse* 6) *Analysekapitel 8 – læring*

En oversigt over de enkelte bilag fremgår nedenfor:

1. Informations- og samtykkebrev
2. Informations- og samtykkebrev
3. Interviewguide – Maria
4. Interviewguide – Abdi
5. Interviewguide – Diana
6. Interviewguide – Signe
7. Interviewguide – Kirsten og Mette
8. Søgeprofiler ved systematisk review
9. Reviewskema
10. Simple serielle kodninger – deltagelse
11. Korrelationsmatrice – deltagelse
12. Krydstabel Opmærksomhed (deltagelse)
13. Krydstabel Barrierer (deltagelse)
14. Krydstabel tryghed og relationer (deltagelse)
15. Krydstabel lærerperspektiv (deltagelse)
16. Krydstabel positive følelser (deltagelse)
17. Krydstabel initiativ (deltagelse)
18. Krydstabel samarbejde (deltagelse)
19. Krydstabel time on task (deltagelse)
20. Simple serielle kodning –oplevelse
21. Korrelationsmatrice – oplevelse
22. Krydstabel sense of belonging (oplevelse)
23. Krydstabel mobning og eksklusion (oplevelse)

- 24. Krydstabel motivation og self-efficacy (oplevelse)
- 25. Krydstabel erkendelse og positiv relation (oplevelse)
- 26. Krydstabel sense of not belonging (oplevelse)
- 27. Krydstabel samarbejde (oplevelse)
- 28. Simple serielle kodninger – læring
- 29. Krydstabel skolefaglige præstationer (læring)



RESUMÉ

Denne afhandling er en empirisk undersøgelse af betydningen af anvendelsen af inkluderende støtteforanstaltninger i skolens almenundervisning. Inklusion eller måske snarere inkluderende pædagogik er et betydningsfuldt tema i såvel den nationale som internationale pædagogiske praksis, uddannelsespolitik og offentlige debat.

I Danmark har dette blandt andet manifesteret sig gennem en række uddannelsespolitiske initiativer, der har til hensigt at øge inklusionen af elever med vanskeligheder og særlige behov i skolens almene undervisning. Ikke desto mindre tyder noget på, at ønsket om en mere inkluderende skole og skolernes egentlige inklusionsbestræbelser er problem- og dilemmafyldte. Eksisterende forskning og holdningen blandt en række af skolens interessenter påpeger imidlertid på, at anvendelsen af støtteforanstaltninger har et inkluderende potentiale. Dog er der ligeledes noget, der antyder, at vidensgrundlaget, i forhold til denne anvendelse af støtteforanstaltninger i en inkluderende undervisning, er spinkelt. Mere specifikt ved vi tilsyneladende meget lidt om, hvilken betydning anvendelsen af støtteforanstaltninger i skolens almenundervisning har for elevens deltagelse i skolens fællesskaber, personlige oplevelse af at være inkluderet og læring.

Det er denne problemstilling, afhandlingen beskæftiger sig med.

Metodisk er afhandlingen forankret i mixed methods-forskning. De kvantitative data består af besvarelser fra omkring 19.000 elever og lærere, og over en periode på tre måneder blev der udført etnografisk feltarbejde på to skoler.

Afhandlingens resultater peger på en række betydninger af anvendelsen af inkluderende støtteforanstaltninger, der afstedkommer væsentlige bidrag til en relevant og aktuel pædagogisk problemstilling.