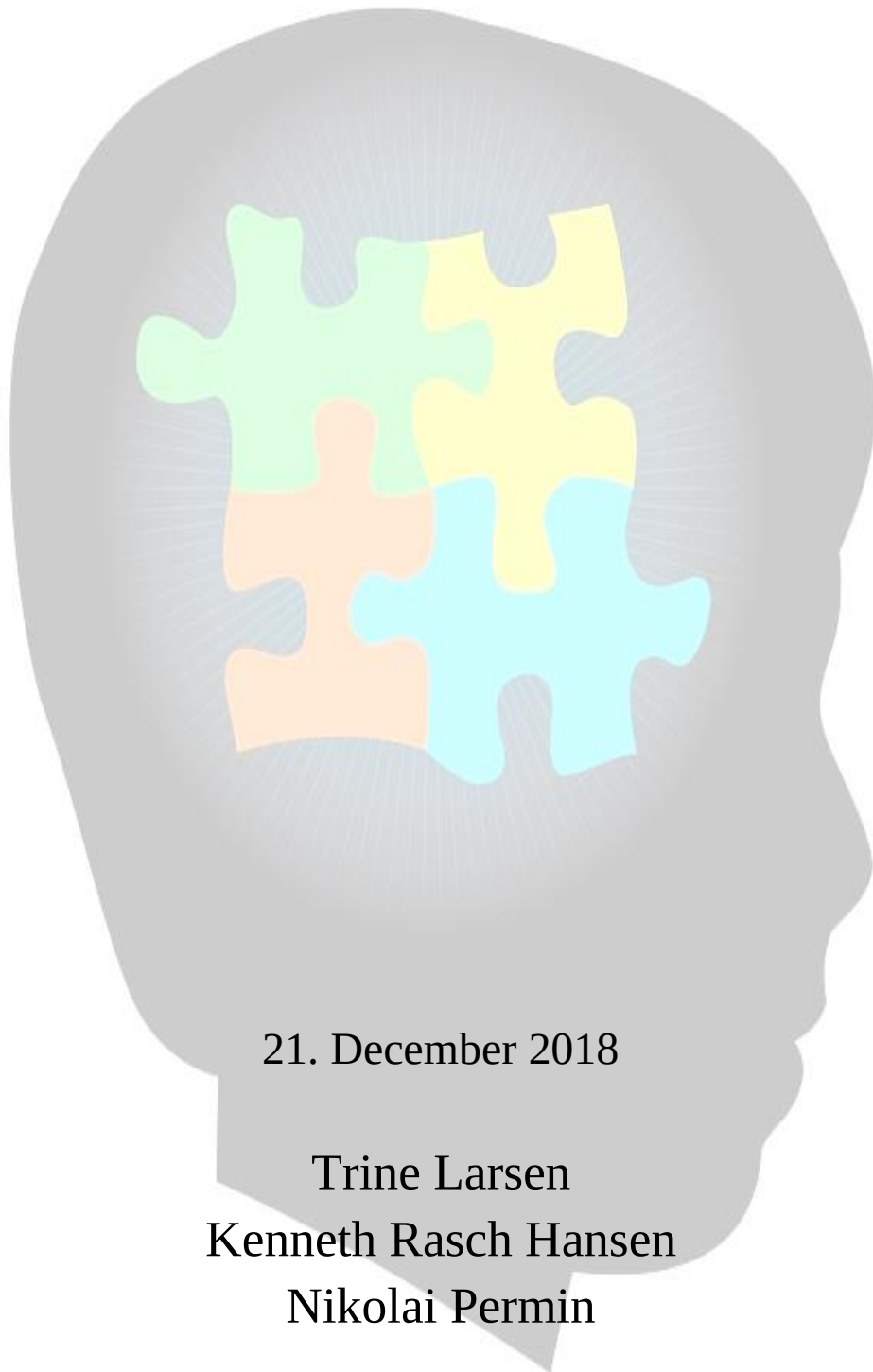


Inklusion i gymnasieskolen

En undersøgelse af ASF-linjerne



21. December 2018

Trine Larsen
Kenneth Rasch Hansen
Nikolai Permin

Vejleder: Martin David Munk

Forord

Efter fem måneders arbejde af herkulisk karakter har vi hverken formået at besejre den nemæiske løve eller dræbe den lernæiske hydra. Efter kampen mod Sisyfosarbejde præsenteres frugten af vores arbejde i dette speciale, men først er der folk at takke. Tak til vores vejleder Martin David Munk, professor ved det samfunds-faglige fakultet på Aalborg Universitet, for kyndig og grundig vejledning. Der skal lyde et tak til Helle Boelskifte, ASF-koordinator Paderup Gymnasium, for at invitere os til ASF-konference og derigennem give os et indblik i ASF-området i det tidlige stadie af dette speciale. Der skal også lyde et tak til Maj-Britt Olesen, Specialvejleder fra Paderup Gymnasium, for at tage godt imod specialegruppen i forbindelse med vores indsamling af data. Derudover skal der lyde et kæmpe tak til de medvirkende gymnasier og deres elever, for stor interesse og villighed til at deltage i denne undersøgelse. Slutteligt skal der lyde en speciel stort tak til Dorte Hölck, konsulent med speciale i ASF og ADHD, for uundværlig sparring og hjælp med udformningen af vores spørgeskema og for at lære os at tale "autist". Afslutningsvist vil vi bare sige:

God læselyst!

1. Abstract

This thesis aims to examine the experiences regarding inclusion of pupils enrolled in autism programs in Danish upper secondary schools. Following the Second World War and the United Nations' Human Rights Declaration, an increasing amount of attention has been given to ensure equal educational rights for every human regardless of disabilities. In connection with the United Nations' Salamanca Declaration from 1994, the Danish Minister of Education Ole Vig Nielsen declared that 95 % of a generation must finish upper secondary school, or an educational equivalent. To achieve this objective, it is necessary to accommodate the educational system to, and thereby include, more pupils with disabilities that would otherwise result in them not graduating.

As it has been emphasised in the passage regarding the relevance of this thesis, research has asserted the struggles, which individuals with an autism spectrum diagnosis undergo regarding education and subsequently employment. An examination of the research on inclusion of individuals with autism within the public education system asserts the fact that not much is known about the inclusion of individuals with autism after they enrol in upper secondary school. Most researches regard either younger children with autism enrolled in Danish public schools or concentrate on the challenge of transitioning from the educational system onto the labour market. Therefore, very little is known for certain regarding the inclusion of individuals with autism in upper secondary school, despite several years' attempts at inclusion.

Following an examination of the evaluations on the early attempts at programs intended for individuals with autism, the theoretical framework of this thesis is presented. The foundation of the comprehension of inclusion stems from the theoretical works of Rasmus Alenkær and his discussion of what it requires for a school to be inclusive. Alenkær's theory is supplemented by Axel Honneth's theory of recognition, in which Honneth presents the idea of how recognition ensures fulfilled individuals. Based on the outlined framework, the thesis undertakes the task of combining these theories and operationalising them into indicators, which can be measured by the survey questionnaire. The survey participants were presented

with inquiries regarding their experiences concerning both social- and academic inclusion, and their experience of recognition within the three spheres Honneth presents.

Following the collection of data, the analysis were composed of four sections that each regarded a research question, which compiled together answers the thesis statement. Each section begins with a principal component analysis to examine whether or not it is possible to create an index for the research question and thereby reduce the amount of data in the further analysis. Afterwards the results of the factor analysis are being tested for reliability by calculating Cronbach's Alpha. In the end, the results of the analysis are presented by descriptive statistics and the endeavour to elaborate on prospective differences amongst groups within the participants is undertaken by the use of multivariate analysis of variance.

The results of the analysis concludes that the participants in this thesis do experience a degree of recognition in the three spheres of interaction namely love, rights and solidarity. Furthermore, the participants exhibit signs of experiencing both social- and academic inclusion in their upper secondary schools. These results are not entirely conclusive regarding the positive experiences of the participants, as they display a tendency toward a partial agreement on the positivity of their experiences and furthermore that the standard deviations of the results leads to a certain amount of ambiguity. Experiences of recognition and inclusion can thus be said to be detected within the autism programmes of the upper secondary schools that takes part in this thesis, albeit in moderation. The analysis of variance presented no significant results and therefore the conclusion of the variance analysis is that there is no difference to be found within the participants in the survey based on age, gender or previous occupation.

Forord	2
1. Abstract	3
2. Indledning	9
2.1 Projektets relevans	9
3. Problemformulering	11
3.1 Underspørgsmål	11
4. Problemfelt	12
4.1 Internationale studier af ASF	12
4.2 ASF i en dansk kontekst	15
4.2.1 Pernille Skovbo Rasmussen: Everyday life and well-being of children recently diagnosed with Autism Spectrum Disorders.	15
4.2.2 Inklusionspanelet: inklusion i folkeskolen – en sammenfatning	16
4.3 Undersøgelse af ASF-linjer i gymnasiet	17
4.3.1 Evaluering af ASF-linjerne på Paderup Gymnasium og Høje Taastrup Gymnasium	17
4.3.2 Rapport fra Aalborg Katedralskole:	19
4.3.3 Mariagerfjord Gymnasium	20
5. Begrebsafklaring	21
5.1 Autisme Spektrum Forstyrrelse:	21
5.2 Neurotypisk og normal/normalitet:	22
5.3 Gymnasieskolen:	22
6. Teori	22
6.1 Inklusionstankens udvikling	22
6.2 Rasmus Alenkær - Inklusion	26
6.2.1 Den rummelige og den inkluderende skole	28
6.2.2 Anvendelse - den inkluderende gymnasieskole	30
6.3 Axel Honneth – Kampen om anerkendelse	31
6.3.1 Hegels sædelighedsteori	31
6.3.2 Honneths anerkendelsesteori	32
6.3.3 Anvendelse	35
6.4 Sammenkoblingen af Honneths anerkendelsesteori og Alenkærs begreb om inklusion	36

7. Metode	37
7.1 Design	38
7.1.1 Forskningsdesign	38
7.1.1.1 Deskriptivt eller forklarende studie	38
7.1.1.2 Erkendelse	39
7.1.1.3 Forholdet til teori	40
7.1.2 Det overordnede forskningsdesign	41
7.1.2.1 Genstandsfelt	41
7.1.3 Casedesign og udvælgelse	42
7.1.3.1 Single- eller multipelt casedesign	42
7.1.3.2 Holistisk eller embedded casedesign	42
7.1.3.3 Udvælgelsen af cases	43
7.2 Surveymetodik	44
7.2.1 Fra teorier og begreber til konkrete spørgsmål	44
7.2.2 Spørgeskemaets opbygning	49
7.2.3 Prætest af spørgeskema	50
7.2.4 Dataindsamling	54
7.3 Præsentation af cases	55
7.3.1 Høje Taastrup Gymnasium	55
7.3.2 Næstved Gymnasium og HF	56
7.3.3 Midtfyns Gymnasium	56
7.3.4 Campus Vejle	57
7.3.5 Herning HF og VUC	57
7.3.6 Paderup Gymnasium	58
7.3.7 Aalborg Katedralskole	58
7.3.8 Aabenraa Statsskole	59
7.3.9 Opsamling	59
7.4 Databehandling	60
7.4.1 Faktoranalyse	60
7.4.2 Reliabilitetsanalyse: Cronbachs Alpha	62
7.4.3 Multivariat analyse af varians	62
8. Analyse	66
8.1 Delanalyse til underspørgsmål 1: Faglig inklusion	68

8.1.2 Reliabilitetsanalyse: Cronbachs Alpha	75
8.1.3 Deskriptiv statistik	76
8.1.4 Multivariat analyse af varians i oplevet faglig inklusion i forhold til hypotese 1 "Oplevet inklusion påvirkes af køn"	80
8.1.5 Multivariat analyse af varians for oplevet faglig inklusion i forhold til hypotese 2 "Oplevet inklusion påvirkes af alder"	84
8.1.6 Multivariat analyse af varians for oplevet faglig inklusion i forhold til hypotese 3 "Oplevet inklusion påvirkes af tidligere uddannelse"	87
8.1.7 Opsamling delanalyse 1	89
8.2 Delanalyse til underspørgsmål 2: Social inklusion i stamklasserne	91
8.2.1 Faktoranalyse	93
8.2.2 Reliabilitetsanalyse: Cronbachs Alpha	96
8.2.3 Deskriptiv Statistik	97
8.2.4 Multivariat analyse af varians hypotese 1: "Elevernes oplevelse af inklusion påvirkes af køn"	101
8.2.5 Multivariat analyse af varians hypotese 2 "Oplevet inklusion påvirkes af alder"	104
8.2.6 Multivariat analyse af varians hypotese 3: "Elevernes oplevelse af inklusion påvirkes af deres tidligere uddannelser"	106
8.2.7 Opsamling delanalyse 2	109
8.3 Delanalyse til underspørgsmål 3: Social inklusion i det generelle miljø	110
8.3.1 Faktoranalyse	112
8.3.2 Reliabilitetsanalyse: Cronbachs Alpha	115
8.3.3 Deskriptiv statistik	116
8.3.4 Multivariat analyse af varians hypotese 1 "Oplevet inklusion påvirkes af køn"	118
8.3.5 Multivariat analyse af varians hypotese 2 "Oplevet inklusion påvirkes af alder"	120
8.3.6 Multivariate analyse af varians hypotese 3 "Oplevet inklusion påvirkes af tidligere uddannelse"	122
8.3.7 Opsamling delanalyse 3	125
8.4 Delanalyse til underspørgsmål 4: Samme rettigheder og muligheder	126
8.4.1 Faktoranalysen:	128
8.4.2 Reliabilitetsanalyse: Cronbachs Alpha	131
8.4.3 Deskriptiv statistik:	132
8.4.4 Multivariat analyse af varians: hypotese 1 "Oplevet inklusion påvirkes af køn"	135
8.4.5 Multivariat analyse af varians: hypotese 2 "Oplevet inklusion påvirkes af alder"	137

8.4.6 Multivariat analyse af varians: hypotese 3 “Oplevet inklusion påvirkes af tidligere uddannelse”.	138
8.4.7 Opsamling delanalyse 4	141
9. Konklusion	142
10. Litteraturliste	144
10.1 Bøger	144
10.2 Lovgivning og erklæringer	145
10.3 Artikler og rapporter	145
10.4 Hjemmesider	146

2. Indledning

I dette speciale vil elever med en Autisme Spektrum Forstyrrelses (ASF) diagnose og deres oplevede inklusion på de gymnasiale ASF-linjer blive undersøgt. I denne henseende sigtes der i specialet mod både at afdække, om eleverne føler sig som en del af klassens fællesskab, om eleven er en del af det sociale liv uden for ASF-linjen og om ASF-linjernes struktur er med til at facilitere ASF-elevernes faglige udvikling. Problemstillingen vil blive undersøgt ved hjælp af Rasmus Alenkærs præsentation af den faglige- og sociale inklusion, samt Axel Honneths teoretiske forståelse af anerkendelse. Ved at inddrage en sammenkobling af Honneth og Alenkær sigtes der i dette speciale efter at forklare sammenhængen mellem oplevelsen af at modtage anerkendelse og oplevelsen af inklusion. Derved anvendes specialets teoretiske apparat til at undersøge om ASF-eleverne har en oplevelse af, at ASF-linjerne er med til at fremme deres faglige kompetencer, så de er klædt på til videre uddannelse, og deres sociale dannelse, som bidrager til at klæde eleverne på til at begå sig i samfundet.

2.1 Projektets relevans

I afsnittet "projektets relevans" gennemgås det, hvordan der siden FN's menneskerettigheder, som blev vedtaget i 1948, har været et ønske om at skabe lige uddannelsesmuligheder for alle. Dette er relevant at gennemgå, da det giver et indblik i, at der fra nationernes side er et fokus på at sikre lige uddannelsesmuligheder. Der er dog forskel på intentionerne og realiteterne, da der eksempelvis i en dansk kontekst er særlige udfordringer forbundet med at få individer med særlige behov i beskæftigelse.

I kølvandet på 2. verdenskrig blev verdenserklæringen om menneskerettigheder vedtaget i FN. Formålet med verdenserklæringen var at skabe et fælles mål om, at ethvert menneske og samfundsorgan skal tilstræbe en sikring af individets rettigheder som fremlagt i de 30 artikler om menneskerettigheder (Forenede Nationer, 1948; 2). I den forbindelse omhandler artikel 26, at enhver skal have ret til undervisning og på baggrund af individets evner have lige muligheder for videre uddannelse (Forenede Nationer, 1948; 8). I en europæisk kontekst har der ligeledes været sat fokus på lige muligheder for uddannelse for det enkelte individ. I 1990 vedtog Det Europæiske Råd resolutionen *vedrørende integration af handicappede børn og unge i almindelige uddannelsessystemer*, hvori det blandt andet fremgår, at medlemsstaterne, hvor det er nødvendigt, skal bestræbe sig efter at intensivere integreringen af elever med handicap i det

almindelige uddannelsessystem. Herigennem skal der tages behørigt hensyn til børns individuelle behov og valg af uddannelse (Det Europæiske Råd, 1990; 1-2). Fire år senere, i 1994, blev Salamanca Erklæringen og handlingsprogrammet for specialundervisning vedtaget af 92 lande og 25 internationale organisationer. Heri er udgangspunktet at fremme muligheden for at imødekomme behovet for at skabe skoler, der er til for alle og tager hensyn til den enkelte elevs behov. Alle børn skal derfor have ”en grundlæggende ret til uddannelse og skal have mulighed for at opnå og opretholde et acceptabelt læringsniveau [...] uddannelsessystemer og uddannelsesforløb skal indrettes og iværksættes på en sådan måde, at de tager hensyn til de store forskelle i egenskaber og behov” (Salamanca Erklæringen, 1994; 2). På baggrund af Salamanca Erklæringen fremgår det, at der skal skabes lige uddannelsesmuligheder for alle og at de mennesker, som har evnerne, men har behov for ekstra støtte, skal have den hjælp, de har behov for at opretholde et acceptabelt læringsniveau. I 2003 kom Det Europæiske Råd med endnu en resolution kaldet: *om lige uddannelsesmuligheder for handicappede elever og studerende*, hvori det understreges, at en betydelig andel handicappede i Den Europæiske Union har behov for yderligere foranstaltninger for at få bedre adgang til uddannelse og en øget indsats for grund-, efter-, og videreuddannelse (Det Europæiske Råd, 2003; 1-2).

I dansk kontekst har skiftende regeringer, startende med Ole Vig Nielsen som undervisningsminister i 1993, taget udgangspunkt i *uddannelse til alle* styret efter en målsætning om, at 95% af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse (Katznelson, 2015; 151). Målsætningen blev dog i 2017 skiftet ud til fordel for en todelt målsætning; 90 % af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse inden de fylder 25 år og halvere andelen af unge under 25 år, som hverken er i job eller uddannelse (Uddannelsesforbundet, 2017). I den forbindelse var landsformanden for Landsforeningen Autisme, Heidi Thamestrup, i 2016 ude og påpege, at det var alarmerende, at 9 ud af 10 autister er uden ordinær beskæftigelse og af dem lever knap 39 % på ydelser, der er på niveau med kontanthjælpen (Folkeskolen, 2016). Dette er en klar indikation af, at i et konkurrencestatsperspektiv er der for unge med særlige behov en stor udfordring forbundet med at blive integreret på arbejdsmarkedet, hvis ikke de skal blive en del af konkurrencestatens store tabere (Katznelson, 2015; 160).

At der skal særlige initiativer i brug for at løfte de, som er i risiko for at blive konkurrencestatens tabere, slår Noemi Katznelson også et slag for (Noemi Katznelson, 2015; 160-161). For unge med Autisme Spektrum Forstyrrelser er det vigtigt at få den særlige støtte, der kræves, for at gennemføre en ungdomsuddannelse, da det er vigtigt at løfte de unge i bunden af samfundet og kvalificere dem til nutidens arbejdsmarked. Eftersom det generelle

uddannelsesniveau er steget, er der i dag gået uddannelsesinflation i samfundet og der stilles derfor i højere grad krav om videre uddannelse, er det blevet sværere at løfte de svage i bunden (Katznelson, 2015; 162). Derfor er det en særlig udfordring for samfundet at skabe rammerne for, at de som har evnerne, men som har behov for støtte, modtager den nødvendige hjælp.

3. Problemformulering

På baggrund af ovenstående har specialegruppen fundet det relevant at undersøge et initiativ, der understøtter en gruppe elever med særlige behov. Valget er faldet på de specielt indrettede linjer inden for gymnasieskolen, der har til formål at understøtte elever med en Autisme Spektrum Forstyrrelse. Dette genstandsfelt er både valgt på baggrund af det faktum, at der fra politisk side har været udvist vilje til at udvide antallet af ASF-klasser på landsplan og er derfor et område i stor udvikling, men også på baggrund af at området ikke er tilstrækkeligt afdækket.

Den valgte problemformulering er:

I hvor høj grad oplever eleverne i ASF-klasserne sig inkluderet på de gymnasiale uddannelser?

3.1 Underspørgsmål

For at belyse problemformuleringen er det fundet relevant at uddybe denne med følgende underspørgsmål:

Oplever eleverne faglig inklusion?

Oplever eleverne social inklusion i deres stamklasser?

Oplever eleverne social inklusion i det generelle miljø på uddannelsen?

Oplever eleverne, at de har samme rettigheder og muligheder som de almindelige elever på skolen?

Den valgte problemformulering og underspørgsmålene skal ikke kun ansues som resultatet af afsnittet “projektets relevans”, men også som et produkt af den videre sontring specialegruppen har foretaget gennem afsnittene “Problemfelt” og “Teori”. Den tidlige

præsentation af problemformuleringen og underspørgsmålene har til formål at give læseren mulighed for at læse de kommende afsnit med problemformuleringen in mente. Dette er særligt relevant, da problemformuleringen og underspørgsmålene er koblet op på teoriapparatets teoretiske afsæt, men også så læseren ved gennemlæsning af afsnittet “Undersøgelse af ASF-linjer i gymnasiet”, får en forståelse for specialegruppens intention ved at udpensle de tidligere erfaringer med ASF-linjerne og hvordan Dansk Evalueringsinstituts evalueringer, på nogle områder, ikke kan præsentere generaliserbare resultater på baggrund af de tidligere erfaringer.

4. Problemfelt

Under problemfeltet præsenteres den eksisterende forskning, der forefindes indenfor emnet ASF. Afsnittet starter med en redegørelse for emnet i en international kontekst og bevæger sig derefter ned i en national kontekst og afsluttes med evalueringer af ASF-linjerne, som blev lavet i forbindelse med, at de danske skoler, der som de første oprettede særlige linjer for ASF-elever, skulle gensøge om økonomisk tilskud fra staten. De valgte studier, som bliver præsenteret i afsnittet, er inddraget for at give et overblik over de allerede eksisterende erfaringer, der er at finde på området. Dertil er det relevant at undersøge ASF-linjerne i en national kontekst, da de tidligere evalueringer ikke gør det muligt at præsentere generaliserbare erfaringer, som kan anvendes til at forbedre arbejdet med ASF-området.

4.1 Internationale studier af ASF

Af afsnittet 2.1 “projektets relevans”, fremgår det, at der i en international kontekst har været sat et stort fokus på uddannelse for alle. Dog viser studier, at der er udfordringer med at tilpasse undervisningen til de udfordringer, som elever med en Autisme Spektrum Forstyrrelse har i deres hverdag. Dette er ikke kun på baggrund af danske undersøgelser, men også forskning fra England og USA, for når det kommer til mennesker med en ASF-diagnose, er det en stor udfordring for samfundet at udnytte denne gruppes kvaliteter. Dette bekræftes af et impactstudie (Buescher et.al, 2014; 2-3), der gik ind og undersøgte omkostningerne forbundet med, at et individ har en Autisme Spektrum Forstyrrelse. Undersøgelsen fokuserede på, hvilke omkostninger der er for individet, familien og samfundet. Af studiet fremgik det, at det i USA kostede samfundet 2,4 millioner dollars at støtte et individ med ASF gennem livet, og at det i England kostede samfundet 1,5 millioner pund at støtte den diagnosticerede gennem livet (Buescher, et.al, 2014; 5-7).

I ovenstående studie fremhæves det endvidere, at de største udgifter for samfundet tillægges forældrenes tabte arbejdsfortjeneste ved at have et barn med en diagnose på autismspektret, samt at det for samfundet er en stor postering at skulle finansiere den understøttende hjælp, som det ofte kræves for at bringe et barn med en autismediagnose gennem uddannelse. Derfor er der et stort potentiale forbundet med at klarlægge, hvorledes elever med en Autisme Spektrum Forstyrrelse håndteres bedst muligt ud fra de ressourcer, der er til rådighed (Buescher et. al., 2014; 8).

Ovenstående skal især ses i relation til, at der for unge med en Autisme Spektrum Forstyrrelse også er en tid efter endt ungdomsuddannelse. En tid som kan være ensbetydende med en kæmpe omvæltning for den diagnosticerede. Overgangen til voksenlivet og tiden efter ungdomsuddannelse har et amerikansk studie undersøgt ved at fremhæve nogle af hovedaspekterne i de udfordringer, som unge med ASF har ved overgangen til voksenlivet (Wehman et. al., 2014; 30). I samme studie fremhæves det, at unge med ASF i USA har store udfordringer med at begå sig på/blive en del af arbejdsmarkedet efter endt ungdomsuddannelse (Wehman et. al., 2014; 31). Heri fremgår det, at beskæftigelsesraten for individer med ASF, uafhængigt af intelligensniveau, på daværende tidspunkt spændte mellem 4,1 % og 11,8 %, hvilket er med til at give et indblik i, hvor stort problemet er i en amerikansk kontekst. Holdes dette op mod den generelle amerikanske arbejdsløshed, på 6,17 % i samme år, bliver det tydeligt, at den lave beskæftigelsesprocent hos individer med ASF-diagnoser er problematisk (Statista, 2018). Sammenlignet med dansk kontekst er de amerikanske tal lige så alarmerende som de danske, der viste, at 9 ud af 10 autister er udenfor ordinær beskæftigelse. Dertil skal det fremhæves, at selv de individer med ASF, som har uddannelse fra college, har store udfordringer med kronisk arbejdsløshed og bliver beskæftiget med arbejde, de på papiret er overkvalificerede til at varetage. Desuden har individer med en Autisme Spektrum Forstyrrelse i USA både en lavere beskæftigelsesrate og en lavere repræsentation på en lang række 2- og 4 årige uddannelser, end studerende med andre former for indlæringsvanskeligheder. Dette fremhæves i selvsamme studie, hvor de inddrager resultaterne fra The National Longitudinal Transition Study 2, som har fokuseret på unge i alderen 13-26 i perioden 2001-2009. Af studiet fremkommer det, at de unge med ASF's tiltro til egne sociale kompetencer er langt lavere end unge med andre handicaps og at elever med ASF i høj grad er udfordret ved aktiviteter, der stiller krav om social interaktion (Wehman et. al., 2014; 32-34). Derfor er det vigtigt, at der bliver taget konkrete tiltag i brug, som bidrager til at forbedre deres sociale kompetencer, ikke mindst set i lyset af, at sociale kompetencer og evnen til at kunne kommunikere og interagere

er centralt i det samfund, vi har i dag. Derfor bliver evnen til at kommunikere korrekt central for, at individer med Autisme Spektrum Forstyrrelser kan udvikle sociale relationer, både mellem hinanden, men også med neurotypiske individer.

Kommunikative færdigheder er essentielle, hvilket understøttes af Robert Krauss, der i *“The psychology of verbal communication”* pointerer, at et individs trivsel og sociale liv i bund og grund afhænger af hvad og hvordan individet evner at kommunikere (Krauss, 2002; 2-3). I lyset af dette bliver individer med ASF's villighed til at være sociale med andre mennesker og deltage i sociale fællesskaber essentiel, da de her kan træne deres sociale- og kommunikative færdigheder, der kan være en indikator for, hvordan de klarer sig i samfundet efterfølgende (Krauss, 2002; 2-3; Wehman et. al., 2014; 33-34). Ifølge førnævnte studie af Wehman, kan udfordringerne med sociale kompetencer resultere i, at individer med en ASF-diagnose har lav deltagelse på videregående uddannelser, lav beskæftigelsesgrad indenfor konkurrenceprægede jobs, eksemplificeret ved provisionslønnede arbejder og/eller krav til salgskompetencer og tendenser til at være ansatte i midlertidige lavtlønsjob (Wehman et. al., 2014; 34-35). Dertil bliver denne gruppe langt hyppigere fyret, er i langt højere grad hjemmeboende i en sen alder og har, sammenlignet med individer med andre handicaps, den laveste tilknytning til arbejdsmarkedet. Derfor er ASF-elevs sociale kompetencer og villighed til at indgå i sociale fællesskaber afgørende for, hvordan de klarer sig efter endt uddannelse (Wehman et.al, 2014; 35-36). Dette kan lede til en forsimplet antagelse om, at individer med ASF's succes i de sociale fællesskaber kun afhænger af individet selv, hvilket ikke tager højde for det faktum, at der er en række barrierer, som besværliggør social deltagelse.

Ifølge et engelsk studie af Symes og Humphrey fra 2010, hvor de undersøger indikatorer for social inklusion blandt ASF-elever og almindelige elever, kan det være svært for ASF-elever at blive inkluderet i skolens sociale fællesskab (Symes & Humphrey, 2010; 1). På baggrund af indikatorer såsom sociometrisk status, mobning og social support viser studiets analyse, at ASF-elever i større grad oplever at blive afvist, at have et lavere niveau af social støtte og i større grad udsættes for mobning end de almindelige elever og elever med andre særlige behov. Derfor oplever ASF-elever mange skrøbelige relationer og dette er med til at begrænse elevernes sociale relationer. Konklusionen fra Symes og Humphrey's studie bliver, at der er et stort problem forbundet med, at ASF-eleverne ikke anerkendes som ligeværdige af deres skolekammerater (Symes & Humphrey, 2010;8).

4.2 ASF i en dansk kontekst

I en dansk kontekst findes der meget litteratur om inklusion. Den største del af litteraturen omhandlende inklusion fokuserer dog ikke på ungdomsuddannelser, men derimod på folkeskolen. Det er derfor relevant at fremhæve de nyeste danske undersøgelser af inklusion for at give et indblik i, at nogle af de problemer, som elever med særlige behov har, er fremtrædende allerede inden eleverne starter i gymnasiet.

4.2.1 Pernille Skovbo Rasmussen: Everyday life and well-being of children recently diagnosed with Autism Spectrum Disorders.

I 2018 præsenterer Pernille Skovbo Rasmussen sin Ph D, som omhandler trivslen hos børn, som er nydiagnosticerede med en autisme spektrum forstyrrelse. Formålet med afhandlingen er at belyse, hvorvidt familier oplever, at den diagnostiske viden øger barnets trivsel og hvordan de håndterer afklaringen omkring diagnosen. Afhandlingen undersøger dermed barnets trivsel og rejser spørgsmålet om, hvorvidt der kan påpeges sammenhænge mellem barnets trivsel og igangsatte indsatser. Det bliver i afhandlingen påpeget, at vellykket inddragelse af børn med ASF i forskningen kræver fokus på kommunikationen mellem forsker og den diagnosticerede for at fremme et produktivt samarbejde, både i forhold til måder at kommunikere på, men også uvante samtaleemner. Det bliver pointeret, hvor lidt forskningsbaseret litteratur der forefindes til belysningen af de særlige udfordringer, der forefindes som forsker, når der arbejdes med børn med en autismediagnose.

Herefter fokuseres der på, hvordan børn med ASF selv udtrykker oplevelsen af at have autisme og gå i en almindelig folkeskole. Rasmussen konkluderer, at børnene anvender kropslige udtryk omkring disse oplevelser, samt at folkeskolens normer og krav til omstillingsparathed, samt sociale kompetencer er en udfordring for eleverne med ASF.

Den tredje del af afhandlingen undersøger forskellen i trivsel hos børnene over tid. Det bliver konkluderet, at børn som får bevilliget skole-/klasseskift i højere grad end de øvrige børn forbedrer deres trivsel. Dette indikerer, at målrettede indsatser, med fokus på barnets behov, gavner trivslen.

Slutteligt belyses familiernes håndtering af barnets diagnose. Her forefindes to modeller; nogle forældre oplever det som et chok at barnet får diagnosen, andre som en lettelse. Fælles for mange er, at familierne finder det udfordrende at søge støtte og indsatser til barnet i kølvandet

på autismediagnosen, og forældrene efterspørger bedre muligheder for at støtte barnets trivsel (Rasmussen, 2018).

4.2.2 Inklusionspanelet: inklusion i folkeskolen – en sammenfatning

I forlængelse af lovændringen i 2012 om øget inklusion i folkeskolen, der gav kommunerne mere fleksible muligheder for selv at tilrettelægge det understøttende inklusionsarbejde, udgav SFI (Det Nationale forskningscenter for velfærd) og DPU (Dansk institut for Pædagogik og Uddannelse) en rapport om inklusion i Folkeskolen. Rapporten er funderet i en undersøgelse lavet i forbindelse med, at Folketinget i 2012 introducerer målsætningen, at 96 % af alle danske skoleelever skal være inkluderet i den danske folkeskole i 2015. Undersøgelsens formål er at indsamle viden om, hvordan eleverne trives socialt og hvordan deres faglige udbytte er i den tidsperiode, hvor folkeskolerne skal omstille sig til øget inklusion. Undersøgelsen havde fokus på både de elever, som er blevet tilbageført fra specialundervisningstilbud, elever med særlige behov i folkeskolen og deres almindelige klassekammeraters udvikling og trivsel. I rapporten fastslås det, at de fleste normale elever trives godt med inklusionen, men at det ikke er tilfældet for alle elever med særlige behov. Elever, som er tilbageførte til almindelige skoletilbud, udviser i løbet af undersøgelsen tegn på at have dårligere trivsel end gennemsnittet, omend der er usikre tegn på, at de klarer sig marginalt bedre over tid. Rapporten konkluderer ydermere, at der er et problem i forhold til trivslen hos de øvrige elever med særlige behov, det vil sige når de tilbageførte elever ikke medregnes i den samlede trivsel af elever med særlige behov. Eleverne med særlige behov har dårligere trivsel end gennemsnittet, endda dårligere trivsel end de tilbageførte elever, og samtidigt kan det i rapporten konstateres, at trivslen hos disse elever ikke udvikler sig i en bedre retning over tid. På det faglige område konkluderes det, at tilbageførte elevers deltagelse i undervisningsaktiviteter ligger væsentligt under niveauet for den samlede elevgruppe, hvilket også gør sig gældende for de øvrige elever med særlige behov. Begge grupper udviser lignende problemer på områderne; faglig selvtillid, faglig udvikling og faglig anerkendelse, omend de tilbageførte elever oplever højere grad af faglig selvtillid og -udvikling end de øvrige elever med særlige behov (Nielsen, 2016; 9-25).

Rapporten giver et indblik i, at inklusionen ikke er problemfri på folkeskoleniveau, da de tilbageførte elever gennemsnitligt havde en bedre trivsel end eleverne med særlige behov. Derfor bliver det nærliggende at undersøge trivslen hos eleverne med særlige behov i gymnasiet, hvilket også ligger til grund for valget af specialets genstandsfelt.

4.3 Undersøgelse af ASF-linjer i gymnasiet

I dette afsnit præsenteres tidligere undersøgelser og evalueringer af ASF-linjerne på de danske gymnasieskoler. Derfor har præsentationen til formål at skabe et overblik over den allerede eksisterende erfaring omhandlende ASF-linjer i gymnasieskolen. Erfaringerne på gymnasierne; Paderup Gymnasium, Høje Taastrup Gymnasium, Aalborg Katedralskole og Mariagerfjord Gymnasium, fremlægges i evalueringer foretaget af Dansk Evalueringsinstitut (EVA) og er de eneste evalueringer af ASF-linjerne. Disse evalueringer er særligt relevante at præsentere, da de hjælper med at kortlægge, hvilke erfaringer der allerede gør sig gældende på ASF-linjerne og giver indblik i, hvilke aspekter af ASF-elevernes dagligdag, der mangler grundigere undersøgelse. Med udgangspunkt i de allerede eksisterende erfaringer er det i dette speciale formålet at generere en mere generel og sammenlignelig erfaringsviden om ASF-linjer, som ikke, i samme grad som enkelte lokale evalueringer, er påvirket af demografiske og kontekstuelle forskelle.

4.3.1 Evaluering af ASF-linjerne på Paderup Gymnasium og Høje Taastrup

Gymnasium

Af de gymnasier, som i dag udbyder ASF-linjer, var Paderup Gymnasium og Høje Taastrup Gymnasium de første til, i henholdsvis 2007 og 2008, på forsøgsbasis at oprette en særskilt linje, som optog elever med Aspergers Syndrom, der karakteriseres som en mildere diagnose på autismspektret. Dette initiativ skal ses som et forsøg på at imødekomme den daværende politiske målsætning om, at 95 % af en ungdomsårgang skulle gennemføre en ungdomsuddannelse. I den sammenhæng har Dansk Evalueringsinstitut i 2012, på vegne af gymnasierne, evalueret indsatsen af de særskilte linjer med henblik på at afdække, hvilke succeser og udfordringer, der var forbundet med at sikre, at eleverne gennemførte ungdomsuddannelsen og var klar til videre kvalificering mod arbejdsmarkedet (Dansk Evalueringsinstitut A, 2012). Selve evalueringen havde fokus på om ASF-eleverne efter endt STX-uddannelse, levede op til de faglige- og overfaglige krav, der skal til for at gennemføre en STX-uddannelse. Derfor blev der i evalueringen kigget på elevernes faglige indsigt, almindelse og studiekompetence. Af evalueringen fremgår det, at der var en høj gennemførselsgrad og at eleverne levede op til de faglige krav, som gymnasiet stillede til faglig kompetence, dog med en vis spredning på karaktergennemsnittet. Der har i forbindelse med evalueringen været sat spørgsmålstejn ved, om eleverne med Aspergers syndrom kunne håndtere kravet om flerfaglige kompetencer, hvilket viste sig ikke at være begrundet ud fra

elevernes præstationer i Almen Studieforbereelse og Studieretningsprojektet. Af evalueringen fremstår en central tendens mod, at der fra gymnasiernes side har været et stort engagement for at støtte eleverne med at kompensere for deres handicap. Dette fremhæves i samme ombæring som en svær balancegang, da ASF-elever har problemer med deres selvstændigheds- og abstraktionsniveau i forhold til neurotypiske elever. Derfor er det nødvendigt at være påpasselig med at give for meget støtte, da skolernes erfaringer er, at de elementer som eleverne træner med særlig støtte, for at tilegne sig eksempelvis skriftlig- og flerfaglige kompetencer, kan være besværlige for eleverne efterfølgende at anvende på egen hånd (Dansk Evalueringsinstitut A, 2012). I forhold til inkludering af Aspergers-eleverne i den normale undervisning har der været blandede erfaringer, både i forhold til at inkludere dem i det kunstneriske fag på første år, i 2. fremmedsprog og på valgfagsholdene. Erfaringerne viser, at eleverne på første årgang på Paderup Gymnasium ikke magtede, på så tidligt et stadie hvor det kunstneriske fag er placeret, at blive inkluderet med de almindelige elever. Erfaringerne i idræt, målt på karaktergivningen, viser et billede af, at karaktererne hos Aspergers-eleverne, efter indførelse af fælles idrætsundervisning med de neurotypiske elever, steg fra 5,7 til 8,0 i gennemsnit. Dog kan det ikke påvises at denne karakterstigning udelukkende skyldes idrætsundervisningens organisering. Slutteligt kommer rapporten frem til, i forhold til 2. fremmedsprog, at der er mange ubekendte faktorer, som kan have indvirkning på, hvorvidt den samlede inklusion bliver en succes eller ej, da erfaringerne har været, at dette er meget situationsafhængigt af om den faglige inklusion er vellykket. De overordnede erfaringer fra de to gymnasier har været delte; nogle elever giver udtryk for et ønske om mere faglig inklusion, hvorimod andre ser fællesundervisning som et nødvendigt onde. Dog er det værd at pointere, at det på valgholdene har været mere ressourcekrævende for lærerne at planlægge undervisningen, som Asperger-eleverne indgår i og på Høje Taastrup Gymnasium er de selv overbeviste om, at den faglige inklusion kun har været vellykket grundet stor velvilje fra lærerne og eleverne (Dansk Evalueringsinstitut A, 2012). At elever med Aspergers er meget forskellige i forhold til det sociale liv, er samtidig en central pointe fra vurderingen. På Høje Taastrup Gymnasium var der mange positive erfaringer med eleverne, som fordelte sig i tre grupper: en gruppe med stor lyst til interaktion med de andre elever, som selv opsøger interaktion, en gruppe med et lille behov, som forbliver i klasseværelset og slutteligt en gruppe, der udvikler sig i en mere social retning hen over en treårig periode. Dette står i kontrast til Paderup Gymnasium, da det af rapporten fremgår, at de har gjort sig erfaringer med, at når eleverne i ASF-klasserne først internt har dannet sociale relationer, så mindsker dette interessen for at danne nye relationer med andre elever på skolen (Dansk Evalueringsinstitut A, 2012).

Derfor er erfaringerne fra slutevalueringen, at det varierer meget for den enkelte elev og derfor bliver konklusionen, at den enkelte elevs individuelle behov er afgørende for den mulige grad af inklusion og at det er problematisk at inkludere 1.g og 2.g i den normale undervisning, da erfaringerne fra Paderup Gymnasium og Høje Taastrup Gymnasium er, at ASF-eleverne først er klar til dette i 3.g, når de er blevet trygge ved rammerne og strukturerne på skolen (Dansk Evalueringsinstitut A, 2012; 22).

4.3.2 Rapport fra Aalborg Katedralskole:

Slutevalueringen udført af Dansk Evalueringsinstitut i 2012 på Aalborg Katedralskole vedrører ASF-klassen, der startede i august 2010 og som færdiggjorde HF-uddannelsen i juni 2012. Den største udfordring Aalborg Katedralskole havde ved forsøgsordningens påbegyndelse, var det frafald de havde i løbet af 1. studieår, da frafaldet var på hele 5 ud af 11 elever. Rapporten kommer frem til, at dette frafald hos eleverne skyldes personlige årsager, mangel på sociale kompetencer samt ønsket om at gå i en almindelig HF-klasse. Til gengæld fremhæver rapporten et mere succesfuldt element fra skolens erfaringer, da de opnåede resultater med inklusionen i normalundervisningen, der overordnet var mere positive end tilfældet var på Paderup Gymnasium og Høje Taastrup Gymnasium, da Aalborg Katedralskole på 2. år har alle deres valgfag som normalundervisning. Dog varierer de positive erfaringer individuelt alt efter elevens faglige niveau og sociale kompetencer. Fra elevernes perspektiv gives der udtryk for at trives under forholdene og det at indgå på lige fod med andre elever på valgholdene giver dem en oplevelse af at kunne indgå i ligeværdige relationer med de andre kursister på skolen. Lærernes overbevisning er, at ASF-elevernes inklusion på valgfagsholdene er meget afhængig af den enkeltes faglige niveau; er eleven faglig dygtig er det ikke særligt ressourcekrævende at tilpasse den normale undervisning til eleven. Til gengæld føler lærerne sig utilstrækkelige og ikke klædt ordentlig på, hvis eleven er mindre faglig dygtig, da dette besværliggør inklusionen på større valghold. Dette kan være en mulig årsagsforklaring på det større fysiske- og skriftlige fravær hos eleverne med svagere faglige forudsætninger (Dansk Evalueringsinstitut B, 2012). Hvad der gjorde sig gældende på Aalborg Katedralskole, var erkendelsen af, at det er yderst vigtigt at finde den rette balance mellem støtte og udvikling af selvstændighed hos eleverne. For hvorvidt lærerne er overbeviste om, at eleverne har tilegnet sig de rette værktøjer til selvstændigt at begå sig på videregående uddannelse uden særlig støtte, kan der sås tvivl om. Lærerne og mentorerne har særligt på 2. år gjort en stor indsats for, at eleverne har fået skriftlige kompetencer og ved eksamenerne har opfyldt de faglige mål og klaret sig godt både skriftligt og mundtligt, men på trods af dette er der et behov for videre udvikling af ASF-elevernes

abstraktionsniveau og selvstændighed. ASF-eleverne har haft rig mulighed for at indgå i skolens sociale fællesarrangementer og to af eleverne har også været en del af skolebestyrelsen. ASF-klassens interne sociale forhold har været begrænset af, at de er få elever, som har forskellige behov for at være sociale, samtidig med, at det af rapportens lærer- og elevinterview fremstår, at eleverne, efter at have deltaget i normalundervisningen på valgholdene har haft behov for et pusterum, når de kom tilbage i deres vante rammer i ASF-klassen (Dansk Evalueringsinstitut B, 2012).

4.3.3 Mariagerfjord Gymnasium

På Mariagerfjord Gymnasium har de siden 2012 udbudt en 3-årig visiteret HF-klasse. Formålet med rapporten om Mariagerfjord Gymnasium har været at undersøge om og hvordan et visiteret HF-forløb hjælper elever med at gennemføre en HF-uddannelse. I rapporten der udkom i 2015 undersøgte Dansk Evalueringsinstitut årgangene, der startede i 2012 og 2013. Hvor Mariagerfjord Gymnasium adskiller sig fra Aalborg Katedralskole, Paderup Gymnasium og Høje Taastrup Gymnasium, samt de andre gymnasier, som har ASF-elever, er, at på Mariagerfjord Gymnasium har de i deres visiterede HF-klasse ikke kun ASF-elever. I stedet spænder elevernes diagnoser fra Aspergers Syndrom til Attention Deficit Disorder, Tourettes Syndrom, fysiske handicap og blandede udviklingsforstyrrelser. Grundet det langt bredere spænd i diagnoser i deres visiterede HF-klasse har specialet valgt ikke at inkludere Mariagerfjord Gymnasium i undersøgelsen. Omvendt er det stadigvæk relevant at belyse, hvad rapporten fra Dansk Evalueringsinstitut fra 2015 konkluderer, da en stor andel af eleverne fra de to årgange har Aspergers syndrom. Yderligere er eleverne normalt- til velbegavede og ligesom ASF-eleverne har de ofte problemer med komorbiditet, da eleverne også kan have problemer med angst, stress og depression udover deres autismediagnose (Dansk Evalueringsinstitut, 2015).

Af Dansk Evalueringsinstituts rapport står det klart, at det 3-årige visiterede tilbud giver elever mulighed for at gennemføre en HF-uddannelse. Det vurderes, at dette er elever, som ellers ikke ville få en ungdomsuddannelse. Fra årgang 2012 og 2013 har der været en høj fastholdelsesprocent og trods et bredt spændingsfelt af karakterer, har der været et karaktergennemsnit på 7,2. Dertil har alle eleverne, som blev færdige i sommeren 2015, enten planer om at påbegynde videregående uddannelse i september 2015 eller senere. I forhold til den sociale inklusion i Mariagerfjord Gymnasiums sociale liv vurderer rapporten, at der er en grundlæggende god social trivsel blandt eleverne i den visiterede HF-klasse. Dog med det in mente, at inklusionen er mindre vellykket, når de er iblandt de andre elever på gymnasiet. Dertil

er det værd at nævne, at det hovedsageligt er pigerne, der vælger at indgå i det sociale liv udenfor den visiterede HF-klasse (Dansk Evalueringsinstitut, 2015).

Mariagerfjord Gymnasiums erfaringer med valghold er lige så blandet som erfaringerne hos de andre gymnasier. Nogle elever oplever succes både socialt og fagligt, andre trives ikke socialt på valgholdet, men klarer sig fint fagligt, og slutteligt er der få, hvor det ikke fungerer, hverken socialt eller fagligt (Dansk Evalueringsinstitut, 2015).

5. Begrebsafklaring

I dette afsnit vil følgende begreber blive defineret: Autisme Spektrum Forstyrrelse (ASF), gymnasieskolen samt neurotypisk og normal/normalitet. Begreberne defineres, da en klar forståelse af disses betydning er vigtig for forståelsen af specialets genstandsfelt, som er elever med en ASF-diagnose inden for gymnasieskolen.

5.1 Autisme Spektrum Forstyrrelse:

Gennem specialet anvendes begrebet Autisme Spektrum Forstyrrelse (ASF), som er en fællesbetegnelse for alle typer af diagnoser indenfor en type af gennemgribende udviklingsforstyrrelser. Som regel har individer med ASF ikke synlige handicap, men er i stedet præget af sprog- og kommunikationsforstyrrelser, stereotypisk adfærd, ritualer og eventuelle særinteresser. Andre handicap, sygdomme og udviklingsforstyrrelser kan forekomme hos individer med ASF, eksempelvis er OCD, Tourettes Syndrom, ADHD og søvnforstyrrelser ikke uhørte. Omkring en procent af den danske befolkning vurderes at have ASF, men de senere år har der været en stigende forekomst, formentligt på grund af øget opmærksomhed og viden på området, men også, at individer med ASF ofte ikke formår at leve op til samfundets krav om sociale evner og hurtig omstilling (Landsforeningen Autisme). Dette speciale anvender begrebet ASF i stedet for betegnelsen autisme, da denne ikke er dækkende i forhold til den mangfoldighed af diagnoser der forefindes af autismspektrumforstyrrelser. Ydermere er det ikke relevant for dette projekt, hvilken af de fem diagnosetyper, som Landsforeningen Autisme fremlægger, undersøgelsens respondenter lider af (Landsforeningen Autisme).

5.2 Neurotypisk og normal/normalitet:

Gennem dette speciale anvendes betegnelsen neurotypisk som en betegnelse for individer uden en neuropsykiatrisk diagnose. Dette begreb anvendes også i forbindelse med begreberne normal og normalitet, med hvilket der menes det mest almindelige i en bestemt sammenhæng. Dette anvendes uden intention om en vurdering af fænomenet som godt eller dårligt og dermed ikke ud fra et syn på normalitet som det ønskværdige. Det neurotypiske normale individ er dermed i dette speciale alle individer, som ikke besidder en Autisme Spektrum Forstyrrelse.

5.3 Gymnasieskolen:

Gymnasieskolen som begreb dækker i dette speciale over alle skoler, hvor elever over to til tre år kan opnå den adgangsgivende studentereksamen, uanset om der er tale om de treårige uddannelser STX, HHX eller HTX eller den toårige HF. Dette begreb anvendes også synonymt med begrebet ungdomsuddannelse på trods af, at specialegruppen godt er opmærksomme på, at der forefindes yderligere ungdomsuddannelser, som ikke undersøges i specialet.

6. Teori

Der vil i dette afsnit komme en præsentation af Axel Honneths anerkendelsesteori og Rasmus Alenkærs teoretiske perspektiv på inklusion, der tilsammen udgør specialets teoretiske grundlag. Dertil er der en gennemgang af inklusionstankens historiske udvikling, som har til formål at give læseren forståelse for, hvordan inklusionstanken har udviklet sig, fra integration, mod rummelighed, til inklusion, som ikke skal forveksles med de to førstnævnte. Der bliver afslutningsvist redegjort for, hvordan Honneths anerkendelsesteori vil blive anvendt som en indikator for, hvorvidt de undersøgte elever, der udgør specialets genstandsfelt, har en følelse af at være inkluderet ud fra Rasmus Alenkærs kriterier for succesfuld inklusion.

6.1 Inklusionstankens udvikling

Dette afsnit vil tage udgangspunkt i den inklusionstanke, der har gjort sig gældende i folkeskolen og ligeledes redegøre for den udvikling inklusionstanken har gennemgået. Der bliver taget udgangspunkt i folkeskolen, da gymnasieskolen først i nyere tid er begyndt at beskæftige sig med inklusion. Afsnittet har sit afsæt i almueskolen fra 1816, da det er relevant at præsentere den daværende dominerende tilgang til inklusion. Tilgangen til inklusion har

frem til i dag gennemgået mange stadier, nævneværdigt er overgangene fra integration til rummelighed og nu i højere grad inklusion. Dette afsnit har til formål at skabe en forståelse for de tre hovedstadier inden for inklusionens udvikling og give et indblik i, at inklusionen opfattes forskelligt og integreringen af elever i skoleregi, samt det at rumme disse på en institution, ikke skal forstås som fuldendt inklusion. Selvom inklusionstanken beror sig på folkeskolen, antages det, at denne tanke er med til at forme forståelsen af inklusionsbegrebet, uafhængigt af om det anvendes til at forstå inklusion i folkeskolen eller gymnasieskolen.

Inklusionstanken i folkeskolen har udviklet sig meget i forbindelse med den politiske forståelse af inklusion. Der er og har været, meget forskellige forståelser af, hvad inklusion bør indebære og hvordan dette skal integreres i hverdagen på skolerne. Kaj Struve, der har skrevet bogen *Folkeskolen og specialpædagogikkens udvikling 1814-2016*, påpeger, at afhængig af hvilken faggruppe der bliver adspurg, så vil forståelsen af inklusion være forskellig (Struve, 2016; 25). Fælles for alle grupper er dog, at de tilslutter sig inklusion på et principielt plan, for som Struve påpeger: *“Ingen kan vel være i mod inklusion? Hvem går ind for at udelukke børn og unge med særlige og enestående behov?”* (Struve, 2016; 24). Inklusion betragtes således som et ideal af alle grupper; noget der skal aspireres mod. Struve argumenterer for, at inklusion i nutiden skal forstås som kampen mod eksklusion og derigennem, at enhver elev skal være deltagende og en del af fællesskabet (Struve, 2016; 25).

Folkeskolen har en lang historisk udvikling, helt tilbage fra almueskolen i 1816 og til nutidens folkeskole. Der var i 1816, ikke overraskende, et minimalt fokus på at inkludere elever, der ikke kunne deltage i undervisningen af en vilkårlig grund, såsom syns- eller hørebekvæm. Det var først i 1937 at begrebet om specialundervisning blev en del af lovgivningen, hvorved kommunerne fik en betinget pligt til at oprette specialundervisning for de elever, der ikke kunne deltage i den almindelige undervisning. Det var især indtil 1950, at der blev oprettet flere specialskoler og specialundervisning, men der var stadig mange eksempler på, at elever med særlige behov blot var til stede i klasseværelserne, uden at modtage nævneværdig særlig støtte (Struve, 2016; 174). I 1958 blev specialundervisningen for første gang i Danmark udskilt som et særligt fagområde, hvilket blandt andet forpligtede kommunerne til at oprette specialundervisning for børn med talevanskeligheder, svagt syn, svag hørelse eller læsevanskeligheder og lovgivningen blev i 1959 udvidet til ligeledes at inkludere åndssvage børn (Struve, 2016; 174-175). Hensigten ved at oprette specialundervisning for åndssvage elever var, at de ligeledes skulle have normale rettigheder og livsindhold, hertil at

undervisnings-, bolig-, arbejds-, og fritidssituationen skulle gøres normal (Struve, 2016; 175). Det øgede fokus på de åndssvage elever, altså elever uden noget fysisk eller umiddelbart identificerbart handicap, kan blive set som den første udvikling af inklusionstanken, da disse elever ikke længere blot rummes i de almindelige klasser. I 1960'erne blev betegnelsen "unge med særlige behov" introduceret (Struve, 2016; 176). Denne betegnelse betød, at elever med indlæringsbesvær ikke længere kun skulle tilbydes undervisning, der lå eksternt den normale folkeskole. Der var i denne tid et øget fokus på at integrere elever med særlige behov i den normale skole, gennem tilrettelæggelse af specialundervisning i den normale skole, dog med supplerende hjælpeskoler som eleverne kunne benytte (Struve, 2016; 176-177, 185-186).

I 1970'erne kom der opmærksomhed på, at elever med sociale og følelsesmæssige problemer også kunne have gavn af særlig undervisning og var generelt præget af en tankegang om at understøtte individet og kultivere en demokratisk kultur (Struve, 2016; 185). Dette var et skift i vurderingen af, hvornår eleven kunne have brug for specialundervisning; hvor det førhen var bestemt af et diagnosticeret handicap, blev der større fokus på elever med adfærdsproblemer og deres behov for specialpædagogisk undervisning (Struve, 2016; 186). Der var i denne tid en generel holdning til, at specialundervisning skulle forberede eleven til igen at kunne deltage i den almene undervisning (Struve, 2016; 190), hvilket derfor i højere grad ligner den inklusionstanke, der gør sig gældende i nutidens samfund. Med oprettelsen af heldagsskolen i 80'erne kom der ligeledes en forståelse af de elever, der var diagnosticeret med autisme og de specielle omstændigheder disse havde for at kunne få udbytte af undervisningen. Det var dermed fastslået, at det ikke var diagnosens præmisser eleverne skulle modtage særskilt støtte ud fra, men deres egne menneskelige ressourcer, der skulle suppleres (Struve, 2016; 198-199).

I 1993 blev princippet om undervisningsdifferentiering lovfæstet og det fik sloganet "skolen for alle". Dette princip indebar, at alle elever skulle stifte bekendtskab med specialundervisningen, da enhver elev skulle undervises ud fra sine unikke forudsætninger (Struve, 2016; 202-204). Dette er første gang den personlige udvikling bliver gjort til en konkret del af folkeskoleloven; med andre ord er individet i centrum og der undervises ud fra individets forudsætninger (Struve, 2016; 204). Ligeledes i forbindelse med "Salamanca Erklæringen", som også er blevet præsenteret tidligere, kommer der et internationalt og derfor også et nationalt fokus på den inklusive skole (Struve, 2016; 206-207). "Salamanca Erklæringen" beskriver det således:

“Det grundlæggende princip i den inklusive skole er, at alle børn så vidt muligt skal gennemgå læreprocessen sammen, uanset hvilke vanskeligheder de måtte have at slås med, og uanset hvor forskellige de er. Inklusive skoler skal erkende og leve op til deres elevers forskellige behov, de skal kunne klare både forskellige måder at lære på og forskellige læringstakter, og de skal sikre, at alle får kvalitet i uddannelsen ved at tilbyde passende undervisningsindhold, forskellige undervisningsformer, undervisningsstrategier, ressourcebrug og samarbejde med lokalsamfundet” (Struve, 2016; 207).

Struve påpeger, at “Salamanca Erklæringen” gør op med ideen om, at eleverne tilhører forskellige pædagogiske kasser. I stedet skal alle elever behandles som specielle og indenfor de samme pædagogiske principper. Dette er også, hvad Struve kalder “den rummelige skole” (Struve, 2016; 207). Der er som tidligere nævnt mange måder at forstå inklusion på, Salamanca Erklæringen lagde op til, at eleven som en selvfølge skulle have ret til at være en del af den normale undervisning.

I den stadig mere globaliserede verden i 00’erne var der fra politisk side en målsætning om, at folkeskolen skulle kunne forberede eleverne til at kunne konkurrere i den globaliserede tidsalder. Derfor kom der i højere grad fokus på udviklingen af elevernes faglige kompetencer, hvilket derfor blev vægtet over elevernes engagement og dannelse (Struve, 2016; 218). I fokus var dog rummelighed; alle elever skulle have muligheden for at deltage i den almene undervisning. Dette resulterede i en målsætning om, at kun få elever bør placeres i specialundervisningstilbud, bevæggrunden for dette var todelt. For det første var der en overbevisning om, at eleverne var bedst inkluderet og fik mest fagligt udbytte af at være en del af den almene skole. For det andet var det hurtigt tydeligt, at specialundervisning var en stor udgiftspost for folkeskolen, hvilket fremgik af en evaluering af folkeskolen i 2008, som fastslog, at specialundervisning på daværende tidspunkt optog 20 procent af de samlede udgifter til folkeskolen (Struve, 2016; 226).

Som det også blev pointeret i starten af dette afsnit, så afhænger forståelsen af inklusion meget af hvilken faggruppe, der bliver adspurgt. Inklusionstanken har gennemgået en stor udvikling. I starten handlede det om at inkludere de elever, der ellers var blevet vurderet som uunderviselige, hvilket ændrede sig til, at alle elever har specielle og unikke forudsætninger for læring, der skal tages vare om. Regeringens målsætning, fra 2017, om at få 90 % af en

ungdomsårgang til at gennemføre en ungdomsuddannelse inden de fylder 25, betyder også, at tanker om inklusion er relevante for ungdomsuddannelserne (Uddannelsesforbundet, 2017).

Ungdomsuddannelserne er typisk karakteriseret ved, at eleverne i højere grad har ansvar for egen læring, hvilket kan gøre målsætninger om en inklusiv skole besværlige, da der ikke er den samme pædagogiske tilgang på ungdomsuddannelserne som i folkeskolen. Inklusionstanken er dog en del af ungdomsuddannelserne; alle der har lyst og evner til at tage en ungdomsuddannelse kan tilmelde sig. Der vil senere, i gennemgangen af Rasmus Alenkær og hans beskrivelse af inklusion, blive gennemgået hvad der kendetegner inklusion, som ifølge Alenkær ikke kan sammenlignes med integrering eller rummelighed, som ellers har styret inklusionstanken i folkeskolen.

6.2 Rasmus Alenkær - Inklusion

Den inkluderende skole er i bredt omfang en målsætning for den moderne skole, ikke kun i dansk regi, men også for skolevæsenet i mange andre lande. Men definitionen af inklusion og hvad der gør en skole inkluderende kan optræde på mange forskellige måder. Er en skole inkluderende, når den tillader alle elever at deltage i undervisningen ud fra de samme forudsætninger, eller er en skole først rigtig inkluderende, når den underbygger udviklingen af eleverne ud fra de specielle forudsætninger disse har? Rasmus Alenkær giver i bogen *Den inkluderende skole* flere synspunkter på, hvad der gør en skole inkluderende og hvorfor begreber som rummelighed, integration og inklusion ikke kan eller skal forstås som synonyme. Alenkærs definition og forståelse af hvad der gør en skole inkluderende, vil således være den forståelse, dette speciale vil tage udgangspunkt i til at opstille en rammeforståelse af specielt begrebet inklusion (Alenkær, 2008).

Det er vigtigt i begyndelsen at påpege, at Alenkærs behandling af den inkluderende skole beror sig på den danske folkeskole. Det ses dog ikke som en udfordring i forhold til at transferere den teoretiske definition af den inkluderende skole til gymnasieskolen, da denne ligeledes kan siges at stå overfor mange af de samme problemstillinger og mål folkeskolen har, når der diskuteres inklusion af eleverne. Dette vil også blive uddybet senere i dette afsnit.

Alenkær påpeger, at begreberne integration, rummelighed og inklusion i det moderne skolesystem alle antages at høre under inklusion. Dette er dog ifølge Alenkær en forfæjlet forståelse, da rummelighed og integration ikke nødvendigvis har forudsætninger for at skabe

en inkluderende skole (Alenkær, 2008; 13). Alenkær diskuterer disse begreber nærmere, hvorved han behandler integration som det første begreb. Dette begreb defineres således *”forener man det, man allerede har, med noget nyt, uden at ødelægge det man allerede har”* (Alenkær, 2008; 16). Da emnet er skolevæsenet opsætter Alenkær, med udgangspunkt i Mårten Söder, fire forskellige kategorier for den integrerende skole: funktionel integration, fysisk integration, social integration og formel integration (Alenkær, 2008: 17). Det er ikke nødvendigt for forståelsen af integration at gå i dybden med de fire kategorier, dog er det relevant at nævne, at social integration har til formål at medtage eleven i både det faglige og sociale fællesskab på skolen og kategorien har, ifølge Alenkær, mange ligheder med hans definition af inklusion (Alenkær, 2008; 16-18).

Det andet begreb Alenkær anvender er rummelighed. Rummelighed bliver i regi til skolevæsenet beskrevet som at en ”normal” institution, kan rumme det ”specielle”. Alenkær påpeger, at rummelighed ofte kan ses som en relation mellem to objekter, hvor det ene objekt er stærkt nok til at kunne rumme det andet. Det er i den forbindelse også vigtigt at påpege, at det objekt der ”rummer” det andet ofte anser sig selv som det normale. I skoleregi betyder det, at skoler kan rumme specielle elever, men at selve institutionen ikke ændrer på sin praksis (Alenkær, 2008; 19-21).

Det tredje begreb omhandler inklusion. Forskelligt fra de andre begreber, beror inklusion sig på, at et individ skal føle sig som en værdifuld og accepteret del af det fællesskab denne befinder sig i. Til forskel fra rummelighed vil en elev være en del af institutionen og ikke bare en del i institutionen. I sin gennemgang af inklusion opstiller Alenkær to kategorier: social inklusion og faglig inklusion. Den sociale inklusion beror sig på, at individet er en værdifuld del af det sociale fællesskab, hvilket i skoleregi betyder, at eleven har venner på skolen. Faglig inklusion betyder i skoleregi, at eleven føler sig som en værdifuld bidragsyder til de opgaver, der bliver fremsat i undervisningen. Der bliver indenfor inklusion ikke gjort forskel på ”normale” og ”specielle” elever, da grundtanken er, at alle er specielle. Der er dog stadig forståelse for, at nogle elever kan have behov der gør, at de er mere tidskrævende end deres jævnaldrende. Den inkluderende skole beskæftiger sig ikke med, om eleven har ret til at deltage, men hvordan deltagelsen bedst faciliteres. Inklusion er derfor et begreb, der i høj grad er baseret på, at der er et sammenspil mellem individet og den pågældende institution (Alenkær, 2008; 21-25).

Vi har i dette afsnit gennemgået Alenkærs grundlæggende forståelse af integration, rummelighed og inklusion. Heri er det specielt betydeligt at have øje for Alenkærs definition af inklusion, som han opdelte i faglig- og social inklusion, da dette er vigtigt for forståelsen af de næstkommende afsnit, som beskæftiger sig med Alenkærs nuancerede forståelse af distinktionen mellem den rummelige og inkluderende skole. Det er ligeledes vigtigt at blive præsenteret for Alenkærs definition af den rummelige og inkluderende skole, for at forstå specialets anvendelse af inklusion og den inkluderende skole, som uddybes i afsnit 6.2.2 “Anvendelse - den inkluderende gymnasieskole”.

6.2.1 Den rummelige og den inkluderende skole

I sin bog argumenterer Alenkær for, at den ideelle inkluderende skole er en skole, der formår at fungere efter de principper, som inklusion indebærer. Han tilkendegiver dog, at det er tæt på umuligt for nogen skole at være helt inkluderende, da der kan være omstændigheder, der gør dette udfordrende (Alenkær. 2008; 25).

Da forståelsen af inklusion ofte afhænger af den pågældende skole, bliver forståelsen af at inkludere elever i institutionen en kombination af både den integrerende skole, den rummelige skole og den inkluderende skole. Forståelsen og udførelsen af inklusion kan ligeledes være bestemt af skolens evne og midler til at skabe et miljø, der kan være inkluderende. Det er ikke muligt for en institution at ændre rammerne således, at alle elever føler sig som en værdifuld del af fællesskabet, hvis denne skole ikke bliver tildelt midlerne og ekspertisen til at ændre rammerne i institutionen. Det er i disse tilfælde, at den rummelige skole bliver forvekslet med den inkluderende skole. I den rummelige skole placeres elever med specielle behov indenfor de allerede fastsatte rammer, men disse elever har ofte behov for støtte, som de fastsatte rammer ikke kan tilbyde dem. Alenkær pointerer derfor, at den rummelige skole kan blive en ekskluderende skole, som ikke formår at vejlede og undervise elever med specielle behov ordentligt (Alenkær, 2008; 186-187). Alenkær definerer i det ovennævnte tilfælde rummelighed som en slags misforstået inklusion. Denne misforståelse kan man ifølge Alenkær anskue i forbindelse med “Salamanca Erklæringen”, som også blev gennemgået i introduktionen og målet “en skole for alle”. Alenkær påpeger: *“Man forestiller sig henholdsvis eleven og skolen som to statiske størrelser, hvis væsen kan sammenlignes objektivt med henblik på kompatibilitet”* (Alenkær, 2008; 186). Med dette citat påpeger Alenkær, at den rummelige skole anvender en juridisk og rettighedsbaseret diskurs, hvor elevens ret til at være på skolen afhænger af eksempelvis beståede adgangsprøver og lignende. Misforståelsen opstår dog, når eleven blot har lov eller ret til at være på skolen, men uden at der bliver taget specielle hensyn

til dennes behov. Alenkær bruger det grafiske eksempel på, hvorfor den rummelige skole ikke kan være en god skole for alle: *“Det svarer til, at man forsøger at slå et søm i med en banan”* (Alenkær, 2008; 187). Den rummelige skole fokuserer i højere grad på de kriterier, der skal opfyldes for, at en elev må være en del af skolen, end den læring der foregår i skolen (Alenkær, 2008; 186) og overvejer derfor ikke, om den pågældende elev har de forudsætninger, der skal til for at begå sig på uddannelsen.

Som det blev nævnt tidligere i dette afsnit, beskæftiger den inkluderende skole sig ikke med *om* en elev hører til på skolen, men i stedet *hvordan* eleven skal inkluderes. Eleven bliver i denne kontekst ikke defineret som speciel eller normal, da det er en gennemgående antagelse, at alle elever er specielle. Den inkluderende skole skal i høj grad være i stand til at revurdere egne praksisser og tilpasse sig den målgruppe, der er ‘brugere’ af skolen. En inkluderende skole kan derfor ikke have den samme praksis i længere tid, da denne gerne skal være i konstant udvikling (Alenkær, 2008; 190). For at skabe en succesfuld inkluderende skole skal selve skolen have afklaret, hvad hovedopgaven består af. Hvis hovedopgaven er defineret som et fokus på højere faglighed, så er det besværligt for skolen at agere inkluderende, da elever med specielle behov alt andet lige vil være en udfordring for det faglige gennemsnit. Er formålet derimod at skabe, hvad Alenkær karakteriserer som, hele mennesker, så skal skolen have et stort fokus på at agere inkluderende og kan ikke udelukkende have et fokus på at udvikle det faglige niveau (Alenkær, 2008; 191-194).

Det er vigtigt at påpege, at den inkluderende skole, såvel som de andre skoler, kan blive nødt til at anvende metoder, der ikke umiddelbart anses som inkluderende. I denne forbindelse kunne det tænkes, at en elev har behov for specialundervisning, der af den ene eller anden grund ikke kan foregå på skolen eller i klassen sammen med jævnaldrende klassekammerater. At sætte eleven uden for skolen, vil ikke umiddelbart blive opfattet som værende fremgangsmåden for den inkluderende skole, der sigter efter at få alle elever involveret på skolen og i både det sociale og faglige fællesskab. Alenkær argumenterer dog for, at den inkluderende skole stadig kan anses som inkluderende, selvom den gør brug af principper, der tilhører den integrerende og rummelige skole. Årsagen til at den inkluderende skole kan gøre brug af disse fremgangsmåder, skal findes i intentionen bagved. Hvis intentionen er at sende eleven til specialundervisning, så vedkommende har bedre mulighed for at vende tilbage til skolen og deltage i fællesskabet, kan dette stadig anses som inkluderende (Alenkær, 2008; 23-24).

6.2.2 Anvendelse - den inkluderende gymnasieskole

Som det blev påpeget tidligere, arbejder Alenkær primært med den danske folkeskole. Da der i dette speciale bliver arbejdet med gymnasieskolen, og mere specifikt gymnasieskoler, der har ASF-linjer, er det vigtigt at kommentere på, hvordan Alenkærs forståelse af inklusion vil blive anvendt på et andet genstandsfelt end det oprindelige, selvom de to forskellige felter stadig befinder sig indenfor undervisning og derfor ikke er langt fra hinanden. Specialets genstandsfelt omhandler, hvordan gymnasieskolen som institution forsøger at inkludere de elever, der har et større behov for støtte og derfor har svært ved at deltage i en typisk skoleklasse.

Gymnasieskolen er ikke underlagt de samme målsætninger for inklusion som folkeskolen. Skolen har derfor heller ikke det samme ansvar for at sørge for, at undervisningen understøtter, at alle elever gennemfører uddannelsen, selvom det selvfølgelig er alle skolernes mål at få deres elever gennem uddannelsen. Som elev på en gymnasieskole har man i større grad selv ansvar for at gennemføre uddannelsen, hvorved institutionen ifølge Alenkærs begreber vil tendensere mere mod rummelighed. Når det er konstateret, må det antages, at gymnasierne forsøger at inkludere eleverne i den grad, det er muligt.

Få gymnasier i Danmark har modtaget tilskud til at oprette ASF-linjer, som har til formål at skabe et undervisningsmiljø, hvor elever med en diagnose indenfor autisme spektrum forstyrrelserne kan deltage i et læringsmiljø, der tilbyder dem den nødvendige støtte. Oprettelsen af ASF-linjer kan anskues som, at gymnasieskolen bestræber sig på at facilitere en udvikling mod den inkluderende skole. Dog er det vigtigt, at initiativet ikke hovedsageligt har karakter af rummelighed, da ASF-klasser meget af tiden er adskilte fra den øvrige skolegang, hvorved disse linjer, ifølge Alenkærs begreber, ikke umiddelbart anses som værende inkluderende. Det afgørende for en kategorisering heraf omhandler intentionen bagved disse linjer; hvis intentionen med disse linjer er at forberede eleverne til at deltage i de øvrige aktiviteter, der foregår på skolen, så anses de stadig som inkluderende.

Alenkærs definition af inklusion er derfor brugbart som et rammeværktøj, der kan klargøre, at inklusion ikke blot i denne sammenhæng anses som at medtage eleverne i almindelige klasser uden at give dem den nødvendige støtte. Inklusion skal ses som et mål, der først er opnået når de individer, der forsøges inkluderet, føler de er et værdifuldt medlem af og en betydelig bidragsyder til fællesskabet. Denne følelse af inklusion skal findes på det faglige- såvel som det sociale niveau. Definitionen, der bruges af inklusion, er derfor ikke anset som en tredeling

mellem integration, rummelighed og inklusion, men er mere fokuseret på principperne i inklusion, som Alenkær definerer dem, hvor disse principper forholder sig kvalitativt til og anser den enkelte elev, som en, der ikke bare har ret til at være på uddannelsesinstitutionen, men hvor der også overvejes, hvordan denne elev bedst indgår i fællesskabet.

6.3 Axel Honneth – Kampen om anerkendelse

I dette afsnit vil Honneths teori om kampen om anerkendelse blive fremlagt. Afsnittet starter ud med en gennemgang af Hegels sædelighedsteori, da Honneth baserer sin anerkendelsesteori herpå. Det er derfor vigtigt at have en forståelse for, hvordan den tidlige Hegel beskæftiger sig med sædelighed, for at kunne forstå Honneths tanker om anerkendelse. Derefter følger afsnittet om Honneths anerkendelsesteori og de tre anerkendelsessfærer og slutteligt kommer et afsnit om anvendelsen af Honneths teori i dette speciale.

I 1992 udgiver Axel Honneth sit hovedværk *Kampen om anerkendelse. Sociale konflikters moralske grammatik*, bogen, der allerede ved udgivelsen vakte stor opsigt, fremlægger gennem en rekonstruktion af den tidlige Hegels sædelighedsbegreb en teori om samfundets sociale patologier, som er grundlaget for en normativ samfundsteori om, hvordan individerne kæmper om anerkendelse.

6.3.1 Hegels sædelighedsteori

Ifølge Honneth, har ideen om anerkendelse altid spillet en væsentlige rolle i den praktiske moralfilosofi, men udover i Hegels tilfælde, har begrebet aldrig fået lov at ligge som grundstenen for moralteorien (Honneth, 2003; 77). I Hegels Jena-værker finder Honneth grundlaget til sin teori om, hvordan den moralsk rigtige handling er afhængig af viden om, hvordan individerne anerkender hinanden (Honneth, 2003; 78).

Honneth fremlægger i første kapitel af kampen om anerkendelse, hvordan Hegels sædelighedsteori baserer sig på både Hobbes, Rousseau og Machiavelli og deres ideer om særligt menneskets natur og ud fra dette opstår ideen om, at menneskelige subjekter, for at fuldbyrde deres liv, må søge anerkendelse og respekt hos deres interaktionspartnere (Honneth, 1992; Kapitel 1 & Honneth, 2003; 81). Dog er denne påstand ikke tilstrækkelig for Hegel; for hvordan påvirker anerkendelsens erfaring fremskridt i sædelighedens forhold? En forklaring af den dynamiske vekselvirkning mellem individets forståelse og erhvervelse af intersubjektiv selvbevidsthed og samfundets moralske udvikling er nødvendig og Hegels begrundelse herfor lægger grundlaget for skitsen af kampen om anerkendelse (Honneth, 2003; 81). Hegels teori

indeholder den, ifølge Honneth, *"risikable og udfordrende ide"* (Honneth, 2003; 81) at fremskridt i sædeligheden gennemløber tre tiltagende fordringsfulde anerkendelsesmønstre, kærlighedens sfære, den retslige sfære og sædelighedens sfære, der altid har sit grundlag i den kamp subjekterne fører indbyrdes om respekten for deres nyerhvervede og trinvist voksende selvopfattelser. Kravet om anerkendelse af egen person og identitet i bestandigt nye dimensioner frembringer dermed en intersubjektiv konflikt, som kun løses af etableringen af yderligere anerkendelsessfærer (Honneth, 1992; kapitel 1 & Honneth, 2003; 82).

6.3.2 Honneths anerkendelsesteori

For at klassificere og udbygge de anerkendelsessfærer som anvendes fra Hegel, vælger Honneth at tage et negativistisk udgangspunkt i sin analyse af anerkendelsessfærene. Ved at starte med at analysere på formerne for krænkelse og oplevelsen af det *"uretfærdige"* søger Honneth at kunne klargøre sammenhængen mellem moral og anerkendelse, da det at have øje for, hvordan det enkelte individ adskiller en moralsk forseelse fra et simpelt uheld illustrerer, at tilbageholdt eller nægtet anerkendelse altid kategoriseres som en forseelse. En fysisk krænkelse er en uret i det tilfælde, at individet oplever en handling som bevidst tilsidesætter væsentlige dele af individets velfærd. For det krænkedes individ, består oplevelsen af krænkelsen ikke så meget i den fysiske smerte, men i stedet i bevidstheden om ikke at få sin selvbevidsthed anerkendt, hvilket er grundlaget for den moralske krænkelse. Det samme gør sig gældende med bedrageriet, der krænker individet i den retslige anerkendelsessfære, ved at negligere et vigtigt aspekt af individets selvforhold; det er altså i kraft af foragten for den personlige integritet, udvist i handling eller ytring, at den moralske krænkelse eller ydmygelse opstår (Honneth, 2003; 84).

Ud fra disse præmisser for den moralske krænkelse udleder Honneth den konstitutive sammenhæng mellem moralske krænkelse og tilbageholdelsen af anerkendelse:

1. For at kunne krænkes moralsk, må individerne være i stand til at forholde sig reflektivt til eget liv således, at det for dem drejer sig om egen velfærd. Kun ved at have kvalitative standarder for egen eksistens, kan det forklares, hvad der for en person vil være skadeligt, som en moralsk krænkelse, i stedet for blot at være kategoriseret som et uheld.
2. At mennesker kan krænkes, skyldes den omstændighed, at individer kun formår at danne og opretholde et positivt selvforhold ved hjælp af andre subjekters positive og bekræftende reaktioner. Holdes disse intersubjektive forudsætninger ikke i mente, er

det umuligt, ifølge Honneth, at forklare, hvorledes et individ bliver krænket, når et element af deres selvforståelse bliver ødelagt.

3. Moralske krænkelers egenart karakteriseres ved, at individet i kraft af de oplevede krænkelser, bliver præsenteret for en foragt for et væsentligt aspekt af sit selvforhold. Da individet, som tidligere nævnt, er afhængig af den intersubjektive anerkendelse, belyser dette sammenhængen med et psykologisk aspekt; erfaring af den moralske uret er betinget af et oplevet psykisk chok, eftersom subjektet oplever en skuffelse af en forventning, der er grundlæggende for subjektets opfattelse af egen identitet. Dette psykologiske chok og den medfølgende skade på personligheden medfører ødelæggelser på den individuelle handlingsdygtighed.

(Honneth, 2003; 84-85)

De moralske krænkelers egenart, som er baseret i de tre ovenstående præmisser, lægger Honneth til grund for opdelingen af de moralske krænkelser. Honneth opdeler, ligesom Hegel, sine former for krænkelse på baggrund af tre lag i det praktiske selvforhold, som baseres på tre sfærer: kærlighedens-, den retslige- og den solidariske sfære. Det første trin, som Honneth mener er ubestridt og har forrang på grund af genetikken, omhandler den måde, hvorledes subjekterne opfatter fysiske behov og ønsker som en forlængelse af egen person. Denne elementære sikkerhed kalder Honneth, med et begreb som han har lånt fra E.H. Eriksen, for selvtillid (Honneth, 2003; 87). Den elementære sikkerhed og anerkendelse skabes gennem den intersubjektive kærlighed, som alle primærrelationer besidder, da subjekterne igennem kærlighedsrelationer gensidigt bekræfter hinandens behovsnatur og derigennem anerkender den andens behovsnatur. Dermed erkender begge subjekter i kærlighedsrelationen deres afhængighed af den anden, med hensyn til deres behov og da de menneskelige behov og følelser er sådan konstrueret, at de udelukkende kan opleve bekræftelse ved, at de bliver direkte tilfredsstillet eller gengældt, kan det udledes at anerkendelsen må være af en billigende karakter (Honneth, 1992; 131). Som følge af sfærens elementære natur, er krænkelser af kærlighedens anerkendelsesform også elementære i deres natur. Handlinger, der berører individet den sikkerhed at råde over egen fysiske velfærd, er dermed en moralsk krænkelse på det elementære niveau. Det psykiske chok, som bliver medført af en sådan krænkelse, ødelægger individets tillid til, at egen trang og behov besidder værdi i andres øjne og dermed trues individets fysiske integritet. Typiske tilfælde af denne type krænkelser kunne eksempelvis være voldtægt, tortur eller mishandling (Honneth, 2003; 88).

Honneths ide om retsforholdet er nærliggende Kants ide om den moralske anerkendelse (Honneth, 2003, 82) og adskiller sig på stort set alle områder fra kærlighedens anerkendelsesfære. Dette er Honneth bevidst omkring, men han henviser til at begge interaktionssfærer kan forstås som to sider af samme socialiseringsmønster, da man for at forklare begge må henvise til samme gensidige anerkendelsesmekanisme. Den retslige anerkendelsesform er baseret på det forhold, at individer kun kan forstå sig selv som indehavere af rettigheder i det øjeblik, at de er bevidste om, hvilke normative forpligtelser de har overfor andre individer. Det er dermed den generaliserede andens normative perspektiver, der lærer subjekterne at anerkende andre individer som indehavere af rettigheder, så individet kan forstå sig selv som retsperson og dermed være sikker på, at dets individuelle krav og rettigheder bliver socialt opfyldt og anerkendt (Honneth, 1992; 147). Staten anerkender mennesket og behandler det som et fornuftsbaseret væsen, da individet overholder loven og dermed opfører sig overfor andre på en almenyldig måde, der anerkender dem, som det individet selv vil anerkendes som – et retsvæsen (Honneth, 1992; 147). Den enkelte anerkendes dermed som et individ, der besidder samme moralske tilregnelighed som alle andre subjekter. Anerkendelsen tager dermed form som en universel ligebehandling og den kategoriske pligt til at anerkende alle andres tilregnelighed (Honneth, 2003; 93). Der findes utallige former for moralske krænkelse, der har karakter af foragt for individets moralske tilregnelighed. De typiske eksempler på en krænkelse af retsvæsenet bevæger sig på et spektrum, hvor alt fra retslig diskriminering af visse grupper til individuelle tilfælde af bedrag og forsøg på vildledning forefindes. Sådanne krænkelse medfører en ødelæggelse af individets selvagtelse, som opbygges af individets viden om, at andre personer anerkender dennes moralske afgørelses værdi (Honneth, 2003; 88).

Den tredje anerkendelsesform beror sig på bevidstheden om, at individet er i besiddelse af evner, som er gode og værdifulde for samfundet og dermed en social værdsættelse af individets konkrete egenskaber (Honneth, 2003; 87 & Honneth, 1992; 163). I modsætning til den retslige anerkendelse, omhandler den sociale værdsættelse de egenskaber, der udgør forskellene mellem mennesker. Denne anerkendelsesform kræver et medium, der formår på symbolsk vis at formidle de etiske værdier og målsætninger, som udgør samfundets kulturelle selvforståelse. Dette fungerer dermed som et referencesystem, hvori individet kan spejle sine egenskaber og personlighedsegenskaber i en vurdering af disses sociale ”værdi” i forhold til, hvad de synes at kunne bidrage med til de samfundsmæssige målsætninger. Dette fordrer, at samfundets medlemmer, i kraft af deres orientering mod et fælles mål, udgør et værdifællesskab (Honneth, 1992; 166). Denne form for viden om værdien af egne evner resulterer i den del af selvforholdet, som Honneth kalder for selv værdsfølelse og de tilsvarende moralske krænkelse

forefindes i de tilfælde, hvor det gennem ydmygelse og respektløshed gøres klart over for individet, at deres evner og egenskaber ikke nyder agtelse. Denne form for krænkelse er også mangeartet og kan opleves både i de tilfælde, hvor noget så harmløst som en manglende hilsen føles ekskluderende, men også tilfælde af grov stigmatisering. Disse oplevede krænkelse medfører en skade på individets oplevelse af egen sociale betydning indenfor det konkrete fællesskab (Honneth, 2003; 88-89).

De tre former for anerkendelse og krænkelse udgør de moralske holdninger, hvis indtagelse, ifølge Honneth, vil sikre betingelserne for subjekternes personlige integritet (Honneth, 2003; 93).

6.3.3 Anvendelse

Siden Honneth i 1992 fremlagde sin teori om anerkendelse, har begrebet gået sin sejrsgang, ved at kunne forklare, hvorledes et individ opnår et positivt selvforhold og mulighed for at realisere sig selv. At tage Honneths tredeling af anerkendelsesbegrebet og direkte overføre dette på en gymnasieskole kan vise sig at være vanskeligt, da Honneths teori dækker over alt fra de intime primærrelationer til de samfundssikrede universelle rettigheder. Dermed er det nødvendigt at tilpasse teorien til genstandsfeltet. Alenkærs inklusionsbegreb knytter an til intentionerne bag de tiltag, der forefindes på eksempelvis ASF-området og til individets oplevelse af inklusion. Ifølge Alenkær, er individet kort og godt inkluderet, hvis dette føler sig inkluderet. Honneths teori om anerkendelse anvendes derfor, i dette speciale, som en operationalisering af, hvornår man som individ føler sig inkluderet i stedet for blot at være rummet af en institution. Den første sfære, kærlighedens sfære, omhandler både forældre-børn relationer, men også venskaber blandt ligestillede individer, såsom eleverne i en klasse. Denne sfære og anerkendelsesform er interessant i forhold til elever i ASF-klasserne, da individer med en ASF-diagnose blandt andet er kendetegnet ved at have udfordringer med at indgå i en social relation (Socialstyrelsen, 2018). Det er derfor interessant at undersøge, om institutionen formår at skabe et miljø, hvor eleverne evner at skabe og opretholde tætte relationer, som kan understøtte udviklingen af deres selvtilid. Særligt interessant er det at se, om institutionen formår at skabe et læringsmiljø, hvor eleverne både oplever at have intime relationer i egen klasse, men også med eleverne i de normale klasser. Dette kunne indikere at formålet med de særligt tilrettede ASF-klasser er at opnå social inklusion trods det, at ASF-eleverne kan synes ekskluderet, da de har undervisning adskilt fra de neurotypiske elever.

Den anden anerkendelsessfære, den retslige anerkendelse, omhandler individernes opfattelse af at blive behandlet og anerkendt som ligeværdige medlemmer af institutionen. I forbindelse

med gymnasieskolen kan dette omhandle elevernes oplevelse af at have samme ret til deltagelse i de institutionelle beslutningsprocesser, så som elevdemokrati og diverse udvalg, men også oplevelsen af, at de i noget så lavpraktisk som valg af valgfag har samme rettigheder som alle de elever, der er i en normalklasse.

Den sidste sfære, den solidariske anerkendelsessfære, som omhandler anerkendelsen af ens personlige værdier og egenskaber, er interessant i forbindelse med gymnasieskolen, da den kan komme til udtryk på flere måder. Oplevelsen af faglig anerkendelse kan knyttes an til både underviseren som autoritet, men også til en oplevet faglig anerkendelse fra elevens peers. I forhold til elevernes oplevelse af, at underviseren anerkender dem, kan eleven give udtryk for, at de oplever, at underviseren behandler eleverne retfærdigt ved ikke at gøre forskel på dem og de neurotypiske elever. Når eleverne oplever, at underviseren laver en retfærdig vurdering af deres faglige arbejde og anerkender deres bidrag til den samlede undervisningssituation, kan det både komme til udtryk ved oplevelsen af, at underviseren giver retfærdige karakterer, men også at denne lytter opmærksomt og udviser anerkendelse af elevens bidrag til eksempelvis en plenumdiskussion i klasserummet. Den faglige anerkendelse blandt sine peers kan eleven opleve ved en følelse af at bidrage positivt til blandt andet gruppearbejde og lignende, eller at andre elever spørger eleven om hjælp til lektierne eller lignende.

De tre anerkendelsesformer kan dermed knyttes an til forskellige aspekter af gymnasieskolen; kærlighedens sfærer omhandler den sociale anerkendelse og de tætte relationer eleverne kan have både til hinanden, men også eventuelle autoritetspersoner på skolen. Den retslige anerkendelse udtrykker sig i lige muligheder i forhold til de formelle beslutningsprocesser, der vedrører elevens uddannelse og skolens hverdag. Den solidariske anerkendelse ses som en todelt oplevelse af evnen til at bidrage til undervisningen og individets faglige niveau både fra underviserne og fra elevens klassekammerater.

Honneths teori om anerkendelse anvendes dermed i dette speciale, til at give en ramme for forståelsen af, hvorvidt eleverne i ASF-klasserne har en oplevelse af at være inkluderet i det faglige og sociale miljø på deres gymnasium.

6.4 Sammenkoblingen af Honneths anerkendelsesteori og Alenkærs begreb om inklusion

I dette afsnit vil det blive forklaret, hvordan Honneths anerkendelsesteori anvendes som indikator for, hvorvidt inklusionen af elever med ASF er lykkedes på gymnasieskolerne. Salamanca Erklæringen medførte, som tidligere fremhævet, en tankegang, som opdelte elever

i to grupper: de normale og de specielle elever. Denne tankegang gør sig ikke gældende indenfor den moderne inklusionsteori, hvor en inkluderende skole i stedet er af den opfattelse, at alle elever på skolen er specielle og dermed er der ikke nogen, som er unormale.

Formålet med inklusion er, ifølge Alenkær, at eleverne føler sig som en naturlig og værdifuld deltager i fællesskabet, uanset om det omhandler faglig eller social inklusion. Den første type inklusion, den faglige, vil i skoleverdenen betyde, at eleverne føler sig som en naturlig og værdifuld bidragsyder til de opgaver, der stilles i undervisningen. Den anden type inklusion, den sociale, medfører, at eleven føler sig som en naturlig og værdifuld bidragsyder i de interpersonelle fællesskaber, der eksisterer på skolen. Denne inddeling i det fagligt-rationelle og det sociale ses også hos Honneth, hvor den oplevede anerkendelse indenfor de tre anerkendelsessfærer medfører, at individet kan udvikle et positivt selvforhold og blive et fuldendt menneske.

Det har for specialegruppen været nærliggende at kombinere Axel Honneth og Rasmus Alenkær, da vi er af den overbevisning, at i forbindelse med, hvad specialet har til formål at undersøge, kan hverken Alenkær eller Honneth stå alene. Alenkær kan for sig selv give et indblik i forståelsen af, hvad inklusion skal og bør indebære, men tilbyder ikke konkrete præmisser eller indikatorer for, hvornår et individ føler sig inkluderet. Derfor giver Alenkærs teori en forståelse af, hvornår inklusionen er realiseret, men ikke hvordan en realisering af inklusion kan måles. Dette mener vi til gengæld, at Honneths teori om anerkendelse kan bidrage med, da vi ved hjælp af denne teori har mulighed for at undersøge individernes oplevelse af anerkendelse. Derfor vurderes det, at der i den valgte kontekst af gymnasieskolen er grundlag for at tolke individernes følelse af anerkendelse som en oplevelse af at være inkluderet, da disse, alt andet lige, på baggrund af succesfuld anerkendelse, vil føle sig som en del af det sociale og faglige fællesskab.

7. Metode

Dette afsnit har til formål at klarlægge de undersøgelses- og erkendelsesinteresser, der forefindes i specialet. Dette gøres ved en inddragelse af fire underafsnit henholdsvis: forskningsdesign, surveymetodik, præsentation af cases, samt den analytiske databehandling. Dette har til hensigt at klarlægge, hvordan der indsamles viden til at beskrive de grundlæggende undersøgelses- og erkendelsesinteresser.

7.1 Design

Specialets design er opdelt i Forskningsdesign, Det overordnede forskningsdesign, samt Casedesign og udvælgelse, som alle har deres egen beskrivelse i de respektive afsnit.

7.1.1 Forskningsdesign

Der vil i dette afsnit blive præsenteret, hvilke overvejelser og erkendelser der ligger til grund for udformningen af projektets design. Herunder vil elementerne under projektets forskningsdesign; deskriptivt eller forklarende studie, erkendelse samt specialets forhold til teorien, blive gennemgået.

Den første overvejelse der skal gøres er, at der forefindes forskellige tilgange til udarbejdelsen af en undersøgelses metodiske design, men et anvendeligt udgangspunkt er at starte med en overvejelse af undersøgelsens forskningsdesign. Forskningsdesign kan beskrives som de mest fundamentale overvejelser for at kunne diskutere en undersøgelsesmetode, og indeholder overvejelser omkring, hvilke former for data, der er nødvendige at indsamle for at kunne besvare undersøgelsens problemformulering (de Vaus, 2013; 8-9). Ved udarbejdelsen af et undersøgelsesdesign, kan der opstilles tre relevante overvejelser: for det første skal det overvejes, hvorvidt der er tale om et deskriptivt eller forklarende studie, for det andet skal det overvejes, hvilken rolle teorien spiller for undersøgelsen og slutteligt skal det overvejes, hvilken overordnet type af forskningsdesign, der tages i brug.

7.1.1.1 Deskriptivt eller forklarende studie

Den første overvejelse som forskeren må have, sondringen mellem et deskriptivt eller forklarende forskningsdesign, må forstås som en beskrivelse af studiets videnskabsmæssige målsætning, hvori det overvejes, hvorvidt undersøgelsens formål er at producere beskrivende eller forklarende viden. Forskellen mellem disse positioner kan forsimples til en overvejelse af, hvorvidt problemformuleringen og de dertilhørende underspørgsmål er opbygget omkring søgeordene hvad eller hvorfor. Altså om undersøgelsen har til formål at afdække, hvad der kendetegner en case, eller om formålet er at beskrive, hvorfor bestemte sammenhænge observeres i casen (de Vaus, 2013; 1-2).

I forhold til denne sondring, kan dette speciale tilskrives en position i midten af spændingsfeltet mellem det deskriptive og det forklarende. På den ene side kan formålet med specialets undersøgelse beskrives som værende at forstå samspillet mellem oplevet anerkendelse og inklusion med henblik på at vurdere, i hvilken grad eleverne i ASF-klasserne føler sig og kan

beskrives som inkluderede i institutionen. På den anden side er der også en interesse i at undersøge, hvorfor eleverne føler sig anerkendte og derigennem inkluderede i gymnasieskolen som institution.

Dermed kan undersøgelsens målsætning beskrives som værende både at forstå, hvilken grad af oplevet inklusion, der kan observeres jævnfør de opsatte underspørgsmål, samt at undersøge om elevernes oplevelse af om de er inkluderet, kan forklares ud fra specialets tre hypoteser.

7.1.1.2 Erkendelse

På trods af, at dette speciale både kan kategoriseres som havende et deskriptivt og fortolkende element, fremlægger denne diskussion ikke fuldstændigt undersøgelsens videnskæssige målsætning. Det er dermed fordelagtigt at diskutere den videnskæssige målsætning i en opdeling af to erkendelsesniveauer: den dybe forståelse og den mere umiddelbare forståelse. I denne kontekst skal erkendelse forstås som en reference til det videnskabsteoretiske begreb epistemologi, der i videnskabsteorien og vidensfilosofien defineres som erkendelsen af viden (Kvale og Brinkmann, 2009; 349). Dermed vil det være fordelagtigt at diskutere, hvad der skal erkendes, hvilket foregår som en diskussion af forholdet mellem ønsket forståelse af en genstand, det vil sige, hvor meget noget er, overfor ønsket om at forklare en genstand, det vil sige, hvorfor genstanden er.

Det første forhold af erkendelse, hvor meget noget er, kan tillægges en mere eller mindre deskriptiv vidensmålsætning, hvor specialets umiddelbare målsætninger er at undersøge, i hvor høj grad eleverne, som går i ASF-klasserne, føler sig inkluderede i gymnasieskolen. Til dette deskriptive forhold, tilskrives en mere forklarende målsætning, hvor specialets mere abstrakte og teoretiske målsætning kan fastsættes som et ønske om at forklare, hvorfor eleverne oplever denne eventuelle inklusion. Forklaringen må dog anses som afhængig af beskrivelsen, da forklaringer af observationer ikke kan opstilles uden, at disse beskrives først; altså forefindes der en antagelse om, at det ikke er muligt at forklare forholdet mellem eksempelvis a og b, uden at man først beskriver relationen herimellem. Der er altså både et ønske om at beskrive og forklare ASF-elevernes oplevede inklusion og dermed er der en sammenhæng mellem problemformuleringen og erkendelse i specialet.

Dog er det at fremlægge et ønske om at forklare et forhold ikke nok i sig selv, det er samtidigt nødvendigt at diskutere forholdet mellem den dybdegående kontekstafhængige forklaring og den universelle forklaring.

Som tidligere nævnt tager dette speciale udgangspunkt i et ønske om at beskrive og forklare forholdet mellem inklusion og anerkendelse i ASF-klasserne på gymnasieskolerne. Dermed er det også nødvendigt at pointere, at disse forklaringer er kontekstuelle og ikke universelle, hvilket kan forstås på to måder; de forklaringer som fremlægges i dette speciale gør sig gældende for enheder, der er underlagt samme kontekstuelle karakteristika, som eleverne i de nuværende ASF-klasser, hvilket betyder, at undersøgelsen har ekstern validitet, eller at forklaringerne i specialet kun gør sig gældende for undersøgelsens respondenter og dermed kun har en intern validitet. Det første er klart at foretrække, da dette ville betyde, at undersøgelsens forklaringer kan gøre sig gældende for de fremtidige ASF-elever.

7.1.1.3 Forholdet til teori

Den næste nødvendige overvejelse i forbindelse med en diskussion af undersøgelsens design og anvendte metode omhandler undersøgelsens forhold til teori. I dette speciale skelnes der mellem fire tilgange til teoretisk anvendelse: ateoretisk, teoritestende, teorigenerende og teorifortolkende undersøgelser (de Vaus, 2013; 5-8 & Antoft og Salomonsen, 2007; 33-34). De forskellige forhold til teori afspejler ligeledes varians i formålet med undersøgelsen og dermed forskelligt afsæt til analysen. Den ateoretiske undersøgelse har til formål at skabe ny empirisk viden og baserer sin analyse på allerede eksisterende empirisk viden og data, den teorifortolkende undersøgelse har ligeledes til formål at generere ny empirisk viden, men baserer sin fortolkning og analyse på teori. Det tredje forhold til teori, det teoritestende, har et afsæt i en teoretisk viden og søger at teste dennes gyldighed samt skabe ny teoretisk viden. Slutteligt har teorigenerende undersøgelser til formål at skabe ny teoretisk viden, baseret på empirisk datamateriale (Antoft og Salomonsen, 2007; 34).

I dette speciale er den teorifortolkende tilgang til undersøgelser relevant, da denne omhandler konstruktionen af ny empirisk viden baseret på et teoretisk fokus, hvilket stemmer overens med det primære formål for den anvendte teori i dette speciale. Der anvendes i dette speciale en sammenkobling mellem inklusionsteori og anerkendelsesteori, hvilket anvendes til at beskrive de elever der udgør genstandsfeltets oplevelse af inklusion i gymnasieskolen. Anvendelsen af teorien har ikke til formål at teste eller generere ny teori, men fungerer i stedet som et fortolkningssystem for det empiriske datamateriale.

7.1.2 Det overordnede forskningsdesign

Den anden overvejelse omhandler det overordnede forskningsdesign, som anvendes i undersøgelsen. I dette speciale skelnes der mellem fire typer af design: det eksperimentelle design, det longitudinale design, tværsnitsstudier og casestudier. Alle typer af design har forskellige fordele og ulemper, men særligt det sidste design, casestudierne, fordrer kombinationen af det deskriptive og fortolkende sammen med den teorifortolkende tilgang til undersøgelser (de Vaus, 2013; 224). Dette speciale kan dermed karakteriseres som et teorifortolkende casestudie af både deskriptiv og fortolkende karakter. Dette er dog ikke fyldestgørende og det er dermed nødvendigt at præcisere, hvilket type casestudie der er tale om samt undersøgelsens genstandsfelt.

7.1.2.1 Genstandsfelt

Genstandsfeltet, eller casegrundlaget, er nødvendigt at diskutere før valget af det endelige casedesign og udvælgelsen af respondenter kan foretages. Et casegrundlag kan forstås som de væsentlige elementer i casedesignet og omhandler dermed det genstandsfelt, der arbejdes med.

Som tidligere beskrevet, er formålet med dette speciale at undersøge graden af oplevet inklusion hos eleverne i de danske ASF-klasser, samt at forsøge at forklare sammenhængen mellem oplevelsen af at modtage anerkendelse og oplevelsen af inklusion. Dermed kan selve casen beskrives som inklusion af ASF-elever i gymnasieskolen anno 2018. Dertil er det dog relevant at stille spørgsmålet om, hvad inklusionen af ASF-elever i gymnasieskolen i 2018 er en case for. Dette kan fortolkes på to måder:

- 1) Inklusion af ASF-elever i gymnasieskolen i 2018 har ikke til formål at repræsentere andre end sig selv.
- 2) Inklusion af ASF-elever i gymnasieskolen i 2018, er en case for både forhenværende og fremtidig inklusion af ASF-elever i gymnasieskolen.

Disse beskriver grundlæggende forskellige tilgange til erkendelse, hvor den første i overvejende grad repræsenterer et idiografisk erkendelsessyn, med fokus på den enkelte case og den dybdegående forståelse af de kontekstuelle faktorer for netop denne case, og den anden tilgang repræsenterer et nomotetisk erkendelsessyn, der har fokus på opstilling af kontekstuaafhængige lovmæssigheder (de Vaus, 2013; 233). Dette speciale placerer sig selv i

en mellemliggende position, omend der i specialet er et større fokus på det nomotetiske erkendelsessyn. Dermed kan erkendelsesformålet for dette speciale fastslås som et ønske om at forstå, hvad der gør sig gældende ved oplevelsen af inklusion i gymnasieskolen i 2018 og derudfra et forsøg på at udlede mere almengyldige lovmæssigheder for området. Dermed anses inklusion i gymnasieskolen i 2018, som en case for inklusion i gymnasieskolen på tværs af forskellige årgange. Dette stiller krav til validiteten og reliabiliteten ved casedesignet og -udvælgelsen, samt empiriindsamlingen.

7.1.3 Casedesign og udvælgelse

Den tredje overvejelse er valget af casedesign og valget af case, som unægtelig hænger sammen og beskriver, hvilke typer af cases, der anvendes i undersøgelsen, hvordan de udvælges, samt hvilket overordnet design disse indgår i (de Vaus, 2013; del V & Antoft og Salomonsen, 2007). Dermed er der også mange typer af kategorisering af cases, som kan være relevante i diskussionen af casedesignet. I dette speciale tages der dog udgangspunkt i sondringerne mellem et single eller multipelt design, holistisk eller embedded casedesign og udvælgelsen af case.

7.1.3.1 Single- eller multipelt casedesign

Sondringen mellem det multiple casedesign og et single casedesign relaterer sig igen tilbage til diskussionen om en nomotetisk eller idiografisk erkendelsestilgang. Dette skyldes, at i særdeleshed den idiografiske erkendelsestilgang drager nytte af et single casedesign, mens nomotetisk erkendelse fordres af et multipelt design (de Vaus, 2013; 226). Dermed er det multiple casedesign en fordel for denne undersøgelse, da den netop i overvejende grad baseres på et nomotetisk erkendelsesformål.

I dette speciale tages der dermed udgangspunkt i otte skoler, som har ASF-linjer, da tanken er, at multiple cases, giver større sandsynlighed for opstillingen af almengyldige lovmæssigheder for netop de elever, der befinder sig i en ASF-klasse.

7.1.3.2 Holistisk eller embedded casedesign

Den anden overvejelse, i forbindelse med casedesignet, omhandler spørgsmålet om, hvorvidt de udvalgte cases skal anskues som holistiske eller embeddede enheder, altså hvorvidt casen skal anskues som en samling af underenheder eller som en samlet helhed (de Vaus, 2013; 220). Forskellen på de to muligheder kan beskrives som spørgsmålet om, hvorvidt casen, i dette

tilfælde inklusion i gymnasieskolen i 2018, skal anskues og analyseres, som en samlet enhed eller at skolerne og respondenterne anses som underenheder.

Det primære fokus i dette speciale er ikke at undersøge de enkelte skoler og i særdeleshed ikke de enkelte respondenter, men derimod at anvende respondenternes udsagn til at kortlægge og forklare den oplevede inklusion. Der tages dog forbehold for, at de enkelte cases ikke er fuldstændigt ens i opbygningen af deres ASF-linjer, hvilket kan give variation i resultaterne.

7.1.3.3 Udvælgelsen af cases

Den tredje overvejelse, i forbindelse med casestudier, omhandler kort sagt, hvilke strategiske overvejelser, der gøres i udvælgelsen af cases. Der er flere tilgange til udvælgelsen af cases, den tilfældige udvælgelse, hvor ønsket om generaliserbarhed er i højsædet, samt den informationsorienterede udvælgelse, hvor formålet er at maksimere nytteværdien af den information casen giver (Flyvbjerg, 2015; 508).

Dette speciale har, som tidligere nævnt, udvalgt et multipelt casedesign, da undersøgelsens formål er at kunne identificere graden af oplevet inklusion blandt elever med ASF-diagnoser i den danske gymnasieskole. For at belyse dette problem kunne flere tilgange til udvælgelsen af cases anvendes. Et casestudie baseret på tilfældig udvælgelse ville have den styrke, at eventuelle bias med baggrund i udvælgelsen af cases kunne undgås, og dermed sikres undersøgelsens eksterne validitet og generaliserbarhed (Flyvbjerg, 2015; 508). Modsat dette kan informationsbaseret udvælgelse hjælpe med at sikre, at de udvalgte cases afgiver maksimeret viden om problemformuleringen og eventuelt sikrer analytisk repræsentativitet (Flyvbjerg, 2015; 508 & Antoft og Salomonsen, 2007; 49-50).

I dette speciale er den informationsorienterede tilgang til udvælgelsen af cases anvendt af flere årsager. For det første er der taget et valg om kun at inkludere elever på andet og tredje år af deres ungdomsuddannelse. Dette skyldes det praktiske hensyn, at langt de fleste elever på første år startede på deres ungdomsuddannelse medio august og dermed antager specialegruppen, at de stadigvæk er i de indledende faser af deres forhold til det at gå på en ungdomsuddannelse, samt at deres relation til både klassekammerater, andre elever på ungdomsuddannelsen og undervisere først er ved at etablere sig. Ydermere kræver en analyse af elevernes oplevede anerkendelse i en retslige sfære, at eksempelvis valg til elevråd og lignende institutionelle organer har været foretaget i klasserne. Opsummeret kan det siges, at dette speciale antager, at eleverne så tidligt på det første studieår, hvor undersøgelsen er gennemført, er så optagede af disse opstartsprocesser, at de ikke har nået at indsamle nok

erfaringer om det at gå på en ungdomsuddannelse til at kunne bidrage med refleksioner omhandlende deres inklusionsoplevelse.

Ydermere er der foretaget et fravalg af visse uddannelsesinstitutioner, som har ASF-linjer på skolen, med baggrund i deres manglende erfaring med disse linjer, eller at de ikke modtager statsstøtte. Det tekniske gymnasium på Selandia Slagelse og hf på Aarhus VUC er dermed fravalgt ud fra det faktum, at deres ASF-klasser først blev godkendt i 2017 og havde opstart i sommeren 2017 (Landsforeningen for Autisme, 2017). Samtidigt er Mariagerfjord Gymnasiums visiterede HF fravalgt ud fra det faktum, at de ikke modtager støtte fra staten. Det vurderes dermed af specialegruppen, at disse skoler ikke har tilstrækkelig erfaring med undervisningen af ASF-elever til at kunne bidrage til undersøgelsen af den oplevede inklusion.

Opsummeret kan det dermed fastslås, at de anvendte cases i specialet beror sig på følgende kriterier: de skal gå på anden eller tredje årgang og være indskrevet på en ungdomsuddannelse med erfaring med at inkludere disse elever på skolen. Dette fører til at følgende skoler og deres anden og tredje årgang kan indgå som cases i denne opgave: Høje Taastrup Gymnasium med to STX-klasser pr årgang, Midtfyns Gymnasium med en STX-klasse pr årgang, Herning HF og VUC med en HF-klasse pr årgang, Paderup Gymnasium med en STX-klasse pr årgang, Aabenraa Statsskole med en HF-klasse, Aalborg Katedralskole med en HF-klasse, hhx på Campus Vejle med en klasse pr årgang og Næstved Gymnasium og HF med en STX-klasse. Alle disse skoler er blevet kontaktet af specialegruppen og udtrykt sig positivt i forhold til at medvirke i specialet. En yderligere præsentation af de deltagende skoler og deres ASF-linjer foretages i afsnit 7.3 ”Præsentation af de udvalgte cases”.

7.2 Surveymetodik

Der vil i kommende afsnit være en gennemgang af, hvordan vi i specialet arbejder med teorien og begreberne og transformerer disse til konkrete undersøgelsesspørgsmål. Dernæst kommer en gennemgang af, hvordan spørgeskemaet er opbygget, inden der kommer en forklaring for valg af prætest, samt hvordan disse har bidraget til at sikre validiteten af spørgeskemaet.

7.2.1 Fra teorier og begreber til konkrete spørgsmål

For at kunne udarbejde en god surveyundersøgelse er det nødvendigt indledningsvist at oversætte de anvendte begreber fra teorierne til noget, som er videnskabeligt brugbart. Det vil sige, at begreberne skal gøres empirisk målbare og derefter omformes til spørgsmål. Det er

nødvendigt i denne proces at forsøge at operationalisere begreber således, at der ikke kan opstå misforståelser omkring deres betydning. Selv for personer, som taler samme sprog, vil ord kunne have forskellig betydning alt efter kontekst, hvem som spørger og formålet med spørgsmålene. Eksempelvis vil ord som 'senior' og 'ældre' betyde det samme for nogle individer, mens de for andre er vidt forskellige. Ydermere er det relevant at forholde sig til, hvorvidt den bedste betegnelse for en bestemt type lande er, at de er 'fattige', 'udviklingslande' eller 'tilbagestående'. Disse to eksempler er med til at gøre det klart, at forskellige begreber reflekterer forskellige opfattelser, værdier og holdninger.

Når forskere, som beskæftiger sig med et veletableret fagligt begreb, der har været anvendt inden for deres forskningsfelt igennem en længere periode og som dermed har en standardiseret betydning, anvender disse begreber i en survey, udelukker det ikke risikoen for misforståelser, da begrebernes betydning for andre end fagfolk kan være forskelligartet. Betydningen af operationaliseringsprocessen kan dermed ikke undervurderes, da dårligt operationaliserede begreber giver upålidelige svar og mindsker undersøgelsens validitet (Clement, 2017; 91).

For at være interessant i en videnskabelig sammenhæng må et begreb være implicit eller eksplicit en del af en teoretisk ramme, som har til formål at forklare begrebets sammenhæng med andre begreber og dets funktion. I dette speciale tages der udgangspunkt i Honneths anerkendelsesteori og de tre anerkendelsessfærer, samt Alenkærs definition af den inkluderende skole. Disse begreber er defineret i teoriafsnittet og dette vil ikke blive gennemgået her, til gengæld vil dette afsnit forholde sig til processen, hvorledes de teoretiske begreber operationaliseres til de konkrete spørgsmål i spørgeskemaet. Denne proces kaldes i dagligdagssprog 'at klatre ned af abstraktionsstigen' og omhandler processen, hvormed et teoretisk begreb gradvist konkretiseres (Clement, 2017; 94). Da dette speciale allerede i teoriafsnittet har redegjort for den nominelle definition og afgrænsning af specialets teoretiske begreber, vil dette afsnit i stedet fokusere på, hvorledes begrebets dimensioner og indikatorer for definitionen er blevet udvalgt.

Det hele menneske dannes via oplevet anerkendelse, og som fremlagt i teoriafsnittet er der tre dimensioner af dette. Honneths første anerkendelsessfære omhandler de intersubjektive kærlighedsrelationer, hvori individet får anerkendt og opfyldt sine behov. Dette er, ligesom for Honneths anden og tredje sfære, som sådan ikke et direkte målbart koncept, da det ikke er muligt at spørge ASF-eleverne, om de får opfyldt deres behov for intersubjektiv anerkendelse

og derfor er der i dette speciale udarbejdet en række indikatorer for, hvorvidt eleverne giver udtryk for, at de oplever anerkendelse i denne sfære.

Der skelnes i surveymetodikken mellem direkte og indirekte indikatorer, de direkte indikatorer er ofte oplagte i det tilfælde, at et begreb er ret konkret og kan måles ved hjælp af observerbare eller manifesterede variable. Til måling af mere abstrakte begreber, som dem vi anvender i dette speciale, må indirekte indikatorer dog ofte anvendes. Dette betyder ikke, at der i dette speciale ikke anvendes direkte indikatorer som eksempelvis køn og alder, men at disse indikatorer ikke tillægges meget vægt i forhold til vurderingen af elevernes oplevede anerkendelse og inklusion. Da projektets begrebsapparat kan kategoriseres som latent, er det nødvendigt for at sikre målingens validitet at anvende mere end en indikator for begreberne (Clement, 2017; 96).

I forbindelse med anvendelsen af indikatorer, er det nødvendigt at overveje, hvilke typer indikatorer, der bliver anvendt. Indikatorer spiller forskellige roller i arbejdet med at måle et mere overordnet og ikke direkte målbart begreb, afhængigt af om indikatorerne antages at være årsags- eller effektindikatorer også kaldet henholdsvis formative eller reflektive indikatorer. Den første type indikatorer, de formative indikatorer, opfattes som uafhængige årsager til det underliggende begreb, mens den anden type, de reflektive indikatorer, i stedet opfattes som effekter af den bagvedliggende variabel. De formative indikatorer tænkes at påvirke variablen direkte, hvorimod de reflektive indikatorer i stedet antages at være påvirkede af variabelen, altså at de er "symptomer" (Clement, 2017; 96-97). Det afgørende for, at en indikator kan kategoriseres som enten formativ eller reflektiv er en sikker viden, eller i det mindste en begrundet antagelse, om påvirkningsretningen mellem indikatoren og det faglige begreb. I dette speciales tilfælde, vurderes det, at det er svært at fastsætte den præcise påvirkningsretning mellem indikator og begrebet, da det kan være svært at fastslå med sikkerhed. Eksempelvis stilles der i surveyundersøgelsen spørgsmålet "*Jeg er glad for min klasse*", som en indikator på, elevens oplevede anerkendelse i Honneths kærlighedssfære. I dette tilfælde er det ikke umiddelbart til at sige, om eleven er glad for at gå i sin klasse, fordi eleven er anerkendt, eller om eleven er anerkendt, fordi denne er glad for sin klasse. De teoretiske formodninger ville nok være, at anerkendelsen kommer før glæden ved klassen og dermed, at dette er en reflektiv indikator, men dette vides ikke med sikkerhed. I stedet kan det diskuteres, hvorvidt specialets valgte indikatorer i højere grad bærer præg af korrelation og dermed, at indikatoren og begrebet påvirker hinanden internt.

Da Honneths første anerkendelsessfære omhandler de primære relationer såsom familien og venskaber, må dette vurderes som værende de dimensioner begrebet indeholder. Dette speciale omhandler elevernes oplevelser på deres gymnasium og dermed afgrænser specialet sig fra at undersøge familiære primærrelationer. I stedet fokuseres der på, hvorledes eleverne oplever at blive anerkendt i de relationer de indgår i på deres skole, hvormed første operationelle dimension for undersøgelsen af elevernes oplevelser er fundet; elevernes oplevelse af anerkendelse fra deres klasse. På baggrund af denne operationelle dimension er underspørgsmål 2 formuleret, med formålet om at undersøge elevernes relationer internt i deres stamklasser: *Oplever eleverne en social inklusion i deres stamklasser?*

Dog er eleverne i ASF-klasserne ikke en isoleret gruppe, det er derfor vurderet som givende både at undersøge elevernes oplevelse af anerkendelse i den gruppe, de har det primære tilhørsforhold til, ASF-klassen, men at supplere dette med en undersøgelse af ASF-elevernes oplevede anerkendelse fra de individer, der går i de andre klasser på skolen, eksemplificeret ved elevernes valghold. Fokus på også at undersøge elevernes forhold til de andre klasser, baseres på Alenkærs definition af inklusion og har til formål at undersøge, hvorvidt elevernes placering i en umiddelbart ekskluderende specialklasse, har opnået formålet med at fremme elevernes evne til at skabe positive relationer til de neurotypiske elever, som de omgås og har undervisning med på deres valgfagshold. På baggrund af førnævnte operationelle dimension er det ligeledes fundet relevant at formulere underspørgsmål 3, som har til formål at undersøge elevernes sociale relationer udenfor deres stamklasser: *Oplever eleverne en social inklusion i det generelle miljø på uddannelsen?*

At have defineret den første anerkendelsessfæres dimensioner til at være de venskabelige relationer eleverne indgår i, er dog stadig ikke konkret nok til at være målbart. Det er ikke muligt at spørge eleverne, om de føler sig anerkendte af deres klassekammerater og derfor er det nødvendigt at, som Clement beskrev det, bevæge sig endnu et skridt ned af abstraktionsstigen. Dermed nås spørgsmålet om, hvad der kan belyse, hvorvidt eleverne har positive relationer med hinanden og dermed oplever anerkendelse. Herudfra er der formuleret spørgsmål, som antages at korrelere i en sådan grad, at de belyser elevernes interne forhold samt den generelle stemning i klassen. Et eksempel på et sådan spørgsmål, som belyser forholdet i klassen er spørgsmålet *"I min klasse er der mange skænderier og konflikter"*. Specialets antagelse er, at konflikter mellem eleverne opstår som følge af, at en elev oplever

ikke at blive anerkendt af en anden elev. I kombination med spørgsmål som *"I min klasse har vi en ordentlig omgangstone, når vi taler til hinanden"* og *"jeg har mindst en god ven i min klasse"* er specialets formål at skabe et indeks for elevernes oplevede anerkendelse i kærlighedens sfære, som er baseret på indikatorernes korrelation.

Den anden anerkendelsessfære, som blev præsenteret i teoriafsnittet, omhandler retslig anerkendelse og anerkendelsen af individets moralske tilregnelighed. Sfæren omhandler universel ligebehandling og en pligt til kategoriseringen af andres tilregnelighed. For at operationalisere dette begreb til noget målbart, er der i dette speciale taget udgangspunkt i, at begrebets dimensioner kan fastsættes som: universel ligebehandling og anerkendelse af individets evne til at træffe valg på egne vegne. For at undersøge disse dimensioner stilles der i surveyundersøgelsen spørgsmål, som har til formål at belyse både i hvor høj grad eleverne oplever ligebehandling og om deres valg respekteres. Et eksempel på en indikator for dette er spørgsmålene omhandlende elevernes muligheder for at vælge valgfag, 2. fremmedsprog og fagpakke, på HF, eller linje, på STX og HHX. Spørgsmål som *"Min klasse har samme muligheder for at vælge 2. fremmedsprog som alle andre elever på skolen"* fastslår faktuel, hvorvidt eleverne har samme muligheder som de almindelige elever og dermed, hvorvidt de oplever ligebehandling. Dette i kombination med spørgsmålet *"Hvis du oplever, at der er begrænsninger på dine valgmuligheder af den faglige sammensætning af din uddannelse, føler du så at dette er uretfærdigt?"* belyser, hvorledes eleverne oplever en krænkelse eller ej, da det giver respondenterne mulighed for at give udtryk for utilfredshed. Dimensionen med anerkendelse af ens evne til at træffe valg undersøges ved hjælp af spørgsmål som *"Hvis jeg gerne vil være med til sociale aktiviteter, eksempelvis idrætsdag, så må jeg gerne det?"*. Mange gymnasieskoler har idrætsdage, hvor eleverne klæder sig ud og generelt er ret løsslupne, hvilket kan være overvældende for en ASF-elev. Der er set eksempler på, at gymnasier har valgt at afholde et særligt arrangement sideløbende med den almindelige idrætsdag, hvor ASF-eleverne på den ene side også opnår et afbræk i den daglige undervisning, men hvor de ikke bliver overvældede i samme grad. Spørgsmålet fungerer som indikator for gymnasiets tiltro til elevernes vurderinger af egne evner, og om gymnasierne har tildelt eleverne lige muligheder for social deltagelse på baggrund af denne tiltro. De to dimensioner, der findes i den anden anerkendelsessfære, ligger til grund for formuleringen af specialets 4. underspørgsmål, som har til formål at undersøge, hvorvidt eleverne formelt har rettigheder i forbindelse med faglige valg

og om eleverne har samme muligheder for at deltage i sociale arrangementer på skolen som de neurotypiske elever: *Oplever eleverne, at de har samme rettigheder og muligheder som de almindelige elever på skolen?*

Den tredje anerkendelsessfære omhandler anerkendelsen af individets evner og egenskaber. En krænkelse i denne sfære består, ifølge Honneth, i oplevelsen af, at ens bidrag til fællesskabet ikke har værdi. For at fastsætte, hvordan evner og bidrag kan defineres i forhold til surveyundersøgelsen, er det nødvendigt at overveje, hvilken kontekst undersøgelsen er en del af. I dette speciale, undersøger vi individer, som er under betegnelsen elever og dermed er placeret i en kontekst omhandlende uddannelse. Evner og bidrag, der har værdi i et sådant fællesskab kan derfor siges at være underlagt et fagligt fokus, altså i hvor høj grad bidrager eleverne til det faglige fællesskab i klassen og på skolen. Dette afspejles også i surveyundersøgelsens spørgsmål, hvor der spørges ind til respondenternes oplevelse af, at deres faglige bidrag anerkendes. Der spørges blandt andet ”*Mine lærere giver mig en retfærdig karakter/feedback for mine afleveringer?*”, ”*Når jeg laver et godt stykke arbejde, er min lærer enig?*” og ”*Mine klassekammerater spørger mig om hjælp, når der laves opgaver eller lektier i timerne?*”. Dermed får dette teoretiske begreb to dimensioner i spørgeskemaet: oplever eleverne anerkendelse fra deres undervisere og oplever eleverne anerkendelse fra deres klassekammerater. Denne opdeling beror sig på, at læreren og klassekammeraterne er forskellige grupper, som respondenter interagerer med og som kan have forskellige holdninger til hvilke evner, der har værdi. Dermed er dimensionerne med til at belyse respondentens oplevelse af faglig anerkendelse, hvilket også ligger til grund for underspørgsmål 1: *Oplever eleverne en faglig inklusion?*

7.2.2 Spørgeskemaets opbygning

Spørgeskemaet, der er brugt i denne undersøgelse, er blevet opsat i SurveyXact, da et digitalt spørgeskema har gjort det muligt, at respondenterne kunne få adgang til spørgeskemaet uden udefrakommende påvirkning. SurveyXact gjorde det ligeledes muligt at designe spørgeskemaet således, at respondenterne kun blev præsenteret for de spørgsmål, der var relevante for dem at svare på. Et eksempel er, at spørgeskemaet blev kodet således, at de gymnasier, der tilbyder ASF-linjer som HF-uddannelser kun kunne vælge, at de gik på 2. årgang.

Spørgeskemaet er opbygget således, at de tre sfærer kommer i en vilkårlig rækkefølge. Derfor bliver der ikke forfordelt nogen speciel spørgsmålskategori og respondenterne får kun en kort overskrift til at forklare, hvilken kategori de efterfølgende spørgsmål hører under. Her er det dog vigtigt at påpege, at respondenterne ikke på noget tidspunkt bliver præsenteret for de teoretiske begreber, men disse bliver i stedet italesat som “klassedynamik”, “rettigheder som studerende” og lignende, for så vidt muligt at undgå priming af respondenterne. Spørgeskemaet er udformet således, at respondenterne har mulighed for at svare mellem 1, som betyder helt enig, og 5, som betyder helt uenig, ligeledes er der en ved ikke-kategori, hvis respondenterne enten ikke har en holdning til spørgsmålet eller ikke kan placere sig på 1-5 skalaen. At anvende en talskala som svarkategori er valgt, da det er erfaret, at populationen har nemmere ved at forholde sig til tal, end hvis svarkategorierne var skrevet ud med ord. Da populationen består af individer med en diagnose på autismspektret, så har valget om at fremsætte ensartede spørgsmål i samme kategori været nærliggende, da denne population ville finde besvær ved at få spørgsmålene præsenteret i en tilfældig rækkefølge. Dog er visse spørgsmål vendt om så helt enig, ved nogle spørgsmål tilkendegiver en positiv værdi og ved andre angiver en negativ værdi for at sikre validiteten af elevernes svar. Et eksempel, hvor et spørgsmål angiver en negativ værdi er: *“Jeg synes det er svært at arbejde i grupper?”*. Ved inddragelse af omvendte spørgsmål kvantitativt har vi været opmærksom på, at disse skal rekodes før de tages med i analysen.

7.2.3 Prætest af spørgeskema

Når nu det er blevet diskuteret, hvorledes spørgsmålene i dette speciales spørgeskema er blevet fastlagt, så er det relevant at bruge tid på at diskutere og vurdere kvaliteten af spørgsmålene. Kvalitet i surveys vil ofte blive vurderet ud fra fælles mål omhandlende validitet og reliabilitet, men dette er imidlertid ikke ensbetydende med, at der i surveylitteraturen er konsensus om, hvordan kvalitet defineres (Hermansen, 2017; 137). I princippet kan kvalitetssikring af et spørgeskema foregå på alle stadier af dataindsamlingen, men det er naturligvis bedst at finde de værste fejl, inden skemaerne udsendes og så supplere med en eventuel løbende monitorering af spørgeskemaerne. Test af et spørgeskemas kvalitet kan vurderes ud fra to forhold: det første er om spørgsmålene er forstået ordentligt af respondenterne og det andet forhold er, om der gennem spørgsmålene kommer svar på det, der ønskes undersøgt.

Der findes tre distinkte måder at vurdere standarderne for surveysspørgsmål; indholdsstandarde, kognitive standarder og brugervenlighedsstandarde, som alle vedrører forskellige aspekter af kvalitet (Hermansen, 2017; 138). De indholdsmæssige standarder omhandler vurderingen af, hvorvidt der spørges ind til det, som der ønskes svar på, altså omhandler dette grundlæggende validiteten af ens spørgsmål. Der kan være flere udfordringer ved spørgsmålet om indholdsstandarde, blandt andet kan det være svært at sikre, hvis det undersøgte emne er meget kompliceret, eller er noget, forskeren ikke ved så meget om (Hermansen, 2017; 138-139). Den indholdsmæssige kvalitetssikring kan siges at være opdelt i to dele, den teoretiske diskussion af, hvorvidt spørgeskemaet fører til svar på det undersøgte, hvilket er diskuteret i det foregående afsnit, og om formuleringen af spørgsmålene er sådan, at ordvalget har det intenderede sigte. Denne sidste del af diskussionen af indholdsstandarde gør, at det er svært at undgå at inddrage udenforstående, da formuleringen af spørgsmål baseres på forskerens egne antagelser og forståelser af problemstillingen. I dette speciale gør denne udfordring sig også gældende, da undersøgelsens respondenter karakteriseres ved deres autismediagnose og dermed det faktum, at de tænker og kommunikerer anderledes end den almindelige neurotypiske hjerne ville gøre det. Dette giver udfordringer i dette speciale og i formuleringen af surveysspørgsmål, da vi alle tre i specialegruppen er at finde i kategorien neurotypiske og dermed ikke har samme tankemønstre som de respondenter, vi ønsker at undersøge. Ligesom det var tilfældet i afhandlingen, som blev lavet af Pernille Skovbo Rasmussen, fandt vi også, at den forskningsbaserede litteratur omhandlende interaktionen med respondenter med ASF var mangelfuld (Rasmussen, 2018). Derfor er der i specialet gjort brug af ekspertvurdering for at sikre, at respondenterne opfatter og svarer på surveyundersøgelsens spørgsmål på den intenderede måde. Ekspertvurderingen anvendes også for at sikre den næste kvalitetsstandard, den kognitive standard, som omhandler respondenternes mulighed for at svare 'rigtigt' på spørgsmålene. Det vil sige, at denne standard fokuserer på, hvorvidt respondenterne har fået den nødvendige hjælp til at besvare spørgsmålene på meningsfuld vis. Problemer indenfor denne standard kan opstå, når informanterne oplever mangelfuld information ved spørgsmålene og at informanterne af forskellige årsager ikke evner at besvare spørgsmålet ud fra de givne svarkategorier (Hermansen, 2017; 139). At anvende ekspertvurderinger er kun en ud af flere tilgange til prætest og kvalitetssikring, og det kan være svært at fastslå præcise anbefalinger til, hvilke prætest, der skal anvendes. De forskellige

prætests har forskellige styrker og det er derfor nødvendigt at overveje, hvorvidt undersøgelsens spørgsmål eller fokus ligger mere op til en type prætest end en anden. Hermansen fremlægger fem typer af prætest til kvalitetssikring: kognitive interviews, fokusgrupper, ekspertvurderinger, eksperimenter og adfærdskodning. Hver type af prætest har forskellige fokusområder, men i dette speciale er der anvendt ekspertvurderinger, som ifølge Hermansen, har et eksplorativt sigte, tester spørgsmålenes validitet, forbedrer den eksterne validitet og sætter fokus på sprog og semantik (Hermansen, 2017; 140-141). Helt lavpraktisk fungerer ekspertvurderinger sådan, at spørgeskemaet vurderes af en række eksperter, som derefter påpeger problemer og giver forslag til forbedringer af spørgeskemaet. I dette speciale er der anvendt eksperter, som er vurderet til at have en særligt indgående viden til det emne, undersøgelsen beskæftiger sig med; elever med diagnoser på autismspektret. Eksperterne er udvalgt for at kunne supplere undersøgelsens kvalitet med indspark, som er baseret på deres indgående kendskab til, hvordan en hjerne med autisme fungerer og responderer, hvilket har til formål at kunne supplere vores mere samfundsfagsorienterede viden, således at de spørgsmål, der indgår i spørgeskemaet, undersøger det, der er hensigten. Indhentningen af viden fra eksperterne har foregået af to omgange. I første omgang er et forslag til surveysspørgsmål sendt til Dorte Hölck, hvorefter Hölck har indgået i en dialog med specialegruppen om, hvordan mennesker med autisme forstår de respektive spørgsmål. Hölck er uddannet sociolog og har i mange år arbejdet med at skabe bro mellem omgivelserne og mennesker med ASF, blandt andet gennem sit mangeårige arbejde som mentor. Samarbejdet med Hölck gjorde os opmærksom på, at visse formuleringer blandt surveysspørgsmålene ikke ville blive forstået på den intenderede måde, da mennesker med ASF ikke ville opfatte spørgsmålet på samme måde som vi, der er neurotypiske. Hölck har i stedet givet eksempler på, hvordan vi kunne formulere diverse spørgsmål således, at spørgsmålenes validitet sikres. Et eksempel på et spørgsmål, som Hölck hjalp til med at udvikle er spørgsmålet, der nu lyder *"Jeg kan godt lide nogle af mine klassekammerater"*. Tidligere var spørgsmålet formuleret på en sådan måde, at respondenter med ASF ville forstå det som en absolut og dermed ikke kunne svare fyldestgørende på det. Spørgsmålet lød da *"jeg kan godt lide min klasse"* og den absolutte karakter ville gøre, at mennesker med ASF, ifølge Hölck, ikke ville føle, at de kunne erklære sig enige eller overvejende enige, hvis de havde en i deres klasse, de ikke kunne lide. Vores respondenter havde dermed ikke evnerne til at forstå det abstrakte begreb som "klasse" og

adskille det fra det enkelte individ. I stedet ville de forholde sig til hvert eneste individ i deres klasse og vurdere om de kunne lide dem enkeltvist eller ej, hvilket ville resultere i misvisende svar. Dermed har anvendelsen af Hölck som ekspert øget den indholdsmæssige kvalitet i spørgeskemaet. Ydermere har Hölck's ekspertise fungeret på en sådan måde, at hun har pointeret hver gang, det har været nødvendigt at bidrage med eksempler til spørgsmålene således, at den kognitive kvalitet højnes ved at give respondenterne de bedste forudsætninger for at kunne besvare spørgeskemaet. Et eksempel herpå er spørgsmålet *"Jeg deltager i de sociale arrangementer, der er på min skole, i den udstrækning jeg har overskud til"*, hvor der er tilføjet eksemplerne fredagscafe og elevfester. Vurderingen var, at sociale arrangementer som begreb ville have været for ukonkret for vores respondenter, da de så ikke præcist ville vide, hvad vi spurgte ind til. Ved at opstille eksempler imødekommer vi denne problematik og giver respondenterne noget konkret, de kan forholde sig til og svare på. Efter modtagelsen af feedback fra Hölck, har spørgeskemaet været udsendt til de ansvarlige for ASF-klasserne på de medvirkende skoler for at indhente deres mere konkrete ekspertviden om vores respondenter og om ASF-klasserne i gymnasieskolen. Det har blandt andet ført til, at der er kommet en lille forskel på de uddelte spørgeskemaer således, at de respondenter, som går på STX og HHX modtager et spørgeskema henvendt til dem og det samme gør sig gældende for respondenterne, der går på HF. Dette medfører ikke en semantisk forskel på surveysspørgsmålene, de samme spørgsmål stilles i bund og grund til alle respondenter, men der er forskel på, hvilke begreber, der anvendes for studentereksamen og på den højere forberedelseseksamen. Et eksempel på et spørgsmål med variation er *"Jeg kunne vælge mellem forskellige studieretninger, da jeg startede på skolen"*, som er et spørgsmål henvendt til STX og HHX, hvor det hos HF-eleverne lyder *"Jeg kunne vælge mellem forskellige fagpakker, da jeg startede på skolen"*. Efterfølgende er respondenternes svar kodet sammen, således at variablen kun måles en gang. Begge omgange af prætest har været præget af en uformel tilgang til eksperternes vurderinger, da ønsket har været at få flest mulige inputs fra eksperterne, hvor langt de fleste af eksperterne på skolerne har skrevet kommentarer i margenen af spørgeskemaet de steder, hvor de har vurderet, at der var plads til forbedringer og Hölck har gennemført en mere direkte samtale med specialegruppen. Overordnet set har ekspertvurderingerne ført til en bedre kvalitet på de indholdsmæssige- og kognitive standarder.

Den sidste type kvalitetsstandard omhandler brugervenlighedsstandarden. Denne kategori er med tiden blevet mere og mere væsentlig, da langt de fleste surveyundersøgelser besvares via link på internettet og dermed uden en interviewer, som kan give respondenterne hjælp til besvarelse af spørgeskemaet (Hermansen, 2017; 139). Opstillingen af surveyundersøgelsen i dette speciale er beskrevet i foregående afsnit, og derfor vil det ikke blive gennemgået i dybden i dette afsnit. I stedet vil det blive kommenteret på, hvordan denne opdeling er med til at sikre brugervenligheden for respondenterne. I dette speciale er spørgeskemaet opdelt tematisk således, at hvert tema har sin egen "side" og overskrift. Dette gøres for at sikre, at respondenterne har en overgang mellem emnerne og de dermed kan indstille sig på, at der nu bliver spurgt ind til noget andet end det foregående. Dette er en fordel for respondenterne i dette speciale, da de med deres ASF-diagnose har svært ved, at samtaleemner og lignende blandes sammen på kryds og tværs således, at de hele tiden skal omstille sig. I stedet giver opdelingen mulighed for, at respondenterne kan holde fokus på et emne af gangen og meget tydeligt bliver gjort opmærksom på, hvornår de skal forholde sig til noget nyt.

7.2.4 Dataindsamling

For at sikre forståelsen af de faktorer, der gør sig gældende i forbindelse med arbejdet med autistiske elever og de tilgange det uddannede personale har til arbejdet med disse elever har specialegruppen d. 21 september deltaget i en ASF-konference, der blev afholdt på Paderup Gymnasium. Til denne konference fik specialegruppen mulighed for at interagere med fagpersoner fra de undervisningsinstitutioner, der senere ville agere cases i dette speciale. Specialegruppen havde ligeledes mulighed for at høre oplæg om relevante problemstillinger, der gør sig gældende i undervisningen af ASF-elever og fik på denne baggrund mulighed for at udbygge den bagvedliggende forståelse af det valgte emne i dette speciale.

Dataindsamlingsprocessen i dette speciale begyndte med, at de udvalgte cases fik tilsendt spørgeskemaet gennem de kommunikationsveje, der i den indledende ringerunde blev etableret. I denne mail blev spørgeskemaet præsenteret og den indeholdte samtidig en opfordring til at udføre besvarelserne af spørgeskemaet på klasserne, da antagelsen var, at besvarelserne af spørgeskemaet vil blive gjort grundigere på baggrund heraf. Det var også tydeligt i besvarelserne fra de forskellige gymnasier, hvorvidt disse var blevet besvaret som en del af en undervisningstime eller om eleverne havde fået sendt spørgeskemaet til besvarelse i egen tid. I den udsendte mail var der ligeledes et tilbud om, at specialegruppen var villige til at rejse ud til det pågældende gymnasium for at assistere med udførelsen af spørgeskemaet. Det

var imidlertid kun ét gymnasium, der gjorde brug af dette tilbud, hvorved de resterende cases udførte spørgeskemaet på egen hånd. Der har i dataindsamlingsprocessen løbende været kontakt mellem de pågældende cases og specialegruppen, for at få en tidshorisont på hvornår dataindsamlingsprocessen kunne afsluttes, hvor mange besvarelser der kunne forventes og for at minde de valgte gymnasier om at få deres elever til at besvare spørgeskemaet. Processen blev afsluttet d. 5 december, hvorefter databehandlingen kunne påbegyndes.

7.3 Præsentation af cases

I dette afsnit vil de skoler, som indgår i denne undersøgelse og deres ASF-linjer blive beskrevet.

Tabel 1: besvarelser

<i>Hvilket gymnasium går du på?</i>	<i>Antal besvarelser</i>	<i>Antal anvendte besvarelser</i>
Paderup Gymnasium	19	18
Herning HF & VUC	8	8
Aabenraa Statsskole	1	0
Næstved Gymnasium & HF	16	15
Midtfyns Gymnasium	9	5
Aalborg Katedralskole	5	3
Høje Taastrup Gymnasium	37	37
Campus Vejle	3	1
Total:	98	87

Tabellen viser antallet af besvarelser fra de respektive cases, samt antallet af valide besvarelser, som er anvendt i den videre analyse.

7.3.1 Høje Taastrup Gymnasium

Høje Taastrup Gymnasium (HTG) er beliggende i Høje Taastrup kommune. Gymnasiet har omkring 650 elever fordelt på 15 studieretninger på stx og seks HF-fagpakker. Høje Taastrup Gymnasium var blandt de første, som tilbød en gymnasial uddannelse til unge med Autisme Spektrum Forstyrrelser, ved at særligt tilpasse de fysiske- og pædagogiske rammer til de unges behov. Eleverne på HTG gennemfører en STX-uddannelse, på lige fod med de almindelige gymnasieelever, men har kun to studieretninger at vælge mellem; en naturvidenskabelig med fagene matematik A, Fysik B og Kemi B, samt en samfundssproglig linie med fagene Engelsk A, Tysk fortsætter A og Samfundsfag B. HTG har seks ASF-klasser fordelt på de tre årgange og hver klasse har op til 12 elever i klassen. ASF eleverne har et fast klasselokale, hvor deres undervisning så vidt muligt foregår, med hver deres faste arbejdsplads, hvor de har deres opslagstavler, ringbind i forskellige farver og deres bøger. I forlængelse af ASF klasserne ligger der et 'hyggerum', som er tiltænkt, at eleverne der kan trække sig tilbage og få ro og slappe af. De pædagogiske rammer tager udgangspunkt i struktureret pædagogik med fokus på

forudsigelighed, overskuelighed, gentagelse, synliggørelse samt tydeliggørelse, og ved studiestart fastlås elevens netværk såsom lærere, studievejleder og mentor. Dette netværk holder jævnligt møder for at fokusere på elevens trivsel på skolen. I tillæg til ASF-klassen har HTG i 2018 oprettet SAFE-klasser, som har samme struktur og pædagogisk tilgang som ASF-klasserne, men ikke det samme krav til diagnosticering (Høje Taastrup Gymnasium, 2018). Fra Høje Taastrup Gymnasium har 37 elever deltaget i denne undersøgelse.

7.3.2 Næstved Gymnasium og HF

Næstved Gymnasium og HF (NGH) som ligger i Næstved kommune. Gymnasiet er et af de største i denne undersøgelsen med 1420 elever i 55 klasser fordelt på STX og HF. ASF-eleverne på Næstved gymnasium er indskrevet på et treårigt STX-forløb, som fører til en studentereksamen på samme måde som almen STX. Eleverne går i 2018-2021 på en fastsat studieretning med studieretningsfagene Biologi A og Kemi B og har i 3.g valgfag på blandede hold med neurotypiske elever. ASF-klassen har sit eget klasselokale, som de anvender, og som er særligt indrettet efter deres behov, samtidigt med at der kun er op til 12 elever i hver klasse. Klassen har tilknyttet to klasselærere og en studievejleder, og ydermere har hver enkelt elev tilknyttet en lærer, som de kan have samtaler med, når det er nødvendigt med lidt ekstra støtte (Næstved Gymnasium og HF, 2018). Fra NGH har 16 elever deltaget i undersøgelsen.

7.3.3 Midtfyns Gymnasium

Midtfyns Gymnasium (MfG) ligger i Ringe på Fyn. Skolen har 520 elever fordelt på 22 klasser, hvor den ene klasse på hver årgang er en ASF-klasse. ASF-klasserne består af 10-12 elever, som undervises ud fra elevernes styrke og svagheder, dog følger undervisningen de almindelige bekendtgørelser. MfG fokuserer, ifølge dem selv, på at anse eleverne som ressourcepersoner og tager udgangspunkt i elevernes egne arbejdsformer. Fokus er på overskuelighed i det faglige arbejde og fagets konkrete kerne. Undervisningen understøttes af IT og løbende personlig vejledning og forestås af lærere med en efteruddannelse til målgruppen. Den enkelte elev har tilknyttet en mentor, som fungerer som kontaktperson for eleven og hjælper med til at eleven modtager den støtte der er brug for. Hver ASF-klasse har sit eget klasselokale med individuelle arbejdspladser, ydermere er der tilknyttet et grupperum til klassen, hvor eleverne har mulighed for afslapning og ro. Lokalerne er placeret med egen indgang. Eleverne deltager i skolens fællesarrangementer, skoledage, studieture og så videre, i det omfang der passer til eleverne. I 3.g indgår eleverne på blandede valghold og i 2.g har eleverne mulighed for at følge et fag i en

almindelig klasse (Midtfyns Gymnasium, 2018). Fra Midtfyns Gymnasium deltager 9 elever i undersøgelsen.

7.3.4 Campus Vejle

Campus vejle er en uddannelsesinstitution i Vejle by med flere forskelligt rettede uddannelser. Skolen er Sydjyllands største og har 2400 årselever fordelt på Handelsgymnasiet, HF, EUX Business, EUD Business, VUC; AspIT og et kursuscenter. Også på Campus Vejle får ASF-eleverne en studentereksamen efter deres tre år på skolen, men i dette tilfælde har den form som en merkantil uddannelse også kaldet HHX. ASF-eleverne er placeret på studieretningen Økonomi og Informatik, hvor studieretningsfagene er Virksomhedsøkonomi A og Informatik B. I ASF-klasserne er der taget særligt hensyn til eleverne, med maksimalt 12 elever pr klasse og fysiske rammer tilpasset til elevernes særlige behov. De fleste timer undervises sammen med stamklassen, men eleverne har valgfag sammen med de neurotypiske elever. ASF-eleverne deltager i de sociale arrangementer på skolen, som de har lyst til; både studieture, fester og udvalg. For at støtte eleverne har alle lærere og vejledere, som har med klassen at gøre, en efteruddannelse, der passer til elevgruppen og ydermere har hver elev en mentor tilknyttet til at yde støtte i det daglige (Campus Vejle, 2018). Fra Campus Vejle har 3 elever deltaget i undersøgelsen.

7.3.5 Herning HF og VUC

Herning HF og VUC ligger i Herning og udbyder et bredt udvalg af uddannelser såsom en toårig HF, HF-enkeltfag, AVU (Almen Voksen Uddannelse) som svarer til folkeskolens 9. og 10. klasse, FVU (Forberedende Voksen Undervisning) i dansk og matematik på et grundlæggende niveau, ordblindeundervisning, samt virksomhedsrettede kurser. Skolen har 390 kursister på den 2 årige HF og 1.500 i alle aldersgrupper på VUC-holdene. ASF-eleverne er at finde på den 2 årige HF i klasser med maksimalt 12 elever. I lighed med de andre skoler har ASF-eleverne deres eget klasselokale og hver enkelt elev sin faste plads. De fysiske rammer er specielt tilpasset ASF-eleverne, men fokus på ro, overskuelighed og struktur. Der er indlagt studietimer i løbet af ugen, hvor eleverne kan læse lektier eller lignende med en underviser til stede. ASF-eleverne deltager i skolens sociale liv og øvrige undervisningsaktiviteter, men har ikke mulighed for at deltage i skolens studierejse. Alle ASF-elever har tilknyttet en mentor, som er en af klassens lærere. Elev og mentor har samtaler efter behov og 2 gange om året er elevens netværk inviteret med. Eleverne har mulighed for at vælge mellem 3 forskellige

fagpakker til deres uddannelse (Herning HF og VUC). Fra Herning HF og VUC deltager 8 elever i undersøgelsen.

7.3.6 Paderup Gymnasium

Paderup Gymnasium ligger i udkanten af Randers og har 700 elever som kommer fra Randers og det sydlige opland. Siden 2008 har Paderup Gymnasium haft ASF-klasser tilegnet elever med autismediagnoser. ASF-eleverne er placeret i en særlig klasse med maksimalt 12 elever, som alle undervises med hensyntagen til deres handicap, men derudover følger klassen skolens normale dagligdag. Skolen bestræber sig på, at undervisningen i en ASF-klasse er på niveau med undervisningen i de almindelige klasser og at det udelukkende er undervisningens tilrettelæggelse samt de fysiske rammer for klassen, som er specielt for eleverne. Skolen har fokus på, at eleverne får optimale muligheder for at arbejde individuelt, for dermed at øge deres selvforståelse og evne til at kompensere for de faglige-, personlige-, og sociale vanskeligheder, der følger med deres handicap. Alle undervisere har gennemført et kursus, som fremmer deres forståelse for eleverne og for at tilrettelægge undervisning, som tager hensyn til deres behov. Klassen er placeret i eget klasselokale, og med maksimalt 12 elever i klassen har skolen et håb om, at eleverne oplever god plads til den enkelte. Derudover råder klassen over et specielt indrettet grupperum, som giver mulighed for ekstra ro og afslapning. ASF-eleverne deltager i skolens øvrige aktiviteter og sociale liv, i det omfang de har lyst til såsom ekskursioner, studieture og lignende. Eleverne har ved siden af den daglige undervisning samtaler med en mentor, som er uddannet specialpædagog og ydermere er der indlagt 2-3 lektielæsningsstimer i skemaet hver uge, som i samarbejde med mentorstøtten hjælper til strukturering af hjemmearbejdet (Paderup Gymnasium, 2018). Fra Paderup Gymnasium deltage 19 elever i undersøgelsen.

7.3.7 Aalborg Katedralskole

På Aalborg Katedralskole er der i skoleåret 2018-2019 981 elever indskrevet, som fordeler sig på 32 stx-klasser og 6 HF-klasser. Det er blandt skolens HF-klasser, at eleverne med en ASF-diagnose er indskrevet. Skolen har haft en ASF-linje siden 2010 og optager hvert år 12 elever i klassen. Ligesom på flere af de andre skoler har ASF-klasserne et fast klasselokale, med et opholdsrum tilknyttet. Alt undervisning foregår, så vidt muligt, i dette faste klasselokale med elevernes stamklasse. Alle underviserne har modtaget en efteruddannelse, for at kunne formå at overholde undervisningsministeriets krav til kvalitet, samtidigt med, at de tilpasser undervisningen til den enkelte elev. I løbet af uddannelsen er der fokus på at udarbejde en

uddannelses- og erhvervsafklaring, for at kunne vurdere, hvorvidt den enkelte elev er egnet til et normalt uddannelses- og arbejdsliv efterfølgende. Eleven har ugentlige samtaler med en mentor, for at kunne forbedre deres sociale evner og opnå en forståelse af egne udfordringer og de medfølgende problematikker. Fra Aalborg Katedralskole har 5 elever deltaget i undersøgelsen.

7.3.8 Aabenraa Statsskole

Aabenraa Statsskole har i skoleåret 2018-2019 800 elever indskrevet på skolen, som fordeler sig på 37 stx-klasser og 6 HF-klasser. ASF-eleverne er placeret på skolens HF-uddannelse og i hver klasser er der indskrevet 10-12 elever. Klasserne har særlige lokaler med tilpasset indretning, som imødekommer elevernes behov for struktur og faste rutiner. Lokalerne er placeret i udkanten af skolens områder, da denne afsondrethed medfører en vis beskyttelse af elevernes ro, samtidigt med at der er mulighed for at deltage i det almindelige liv på skolen. I forbindelse med klasselokalerne forefindes grupperum, som kan bruges til gruppearbejde, pauser eller tilbagetrækning. Lektiemængden er reduceret og en stor del af det skriftlige arbejde laves på skolen. Fra Aabenraa Statsskole indgår 1 respondent i undersøgelsen.

7.3.9 Opsamling

Præsentationen af de deltagende skoler viser, at på trods af, at skolerne både tilbyder forskellige ungdomsuddannelser og har forskellige erfaringer med ASF-linjerne, så forefindes der flere fælles træk for, hvordan undervisningen af ASF-elever foregår. ASF-eleverne er alle placeret i klasser med maksimalt 12 elever, de har deres eget fastsatte klasselokale med et ekstra rum tilknyttet, som har til formål at give eleverne ro og afslapning. Det er forskelligt fra skole til skole, i hvor høj grad de frit lader eleverne vælge deres studieretning eller fagpakke, hvor nogle har dem fastsat fra skolens side, mens andre har 2-3 valgmuligheder. Alle elever har tilknyttet en mentor og deres undervisere har gennemgået en særlig efteruddannelse for at styrke deres evne til at undervise og støtte ASF-eleverne. Samtidigt er der på samtlige skoler, fokus på at lade eleverne deltage i skolens sociale liv, i det omfang de ønsker det. Dette betyder dog ikke, at eleverne nødvendigvis er fuldstændigt ligestillede med de neurotypiske elever, da flere skoler udelukker ASF-eleverne fra at deltage i studieturene på skolen.

7.4 Databehandling

Der vil i følgende afsnit komme præsentationer af de valgte databehandlingsmetoder, som anvendes i den efterfølgende analyse. Først vil der komme en gennemgang af faktoranalysen, som anvendes til at reducere mængden af data, hvorefter reliabilitetsanalyse, via tolkningen på baggrund af Cronbachs Alpha, anvendes til at undersøge den interne sammenhæng mellem variablerne. Slutteligt gennemgås den multivariate analyse af varians, der har til formål at teste, hvorvidt der er varians mellem de forskellige faktorer og de uafhængige variable.

7.4.1 Faktoranalyse

I nærværende speciale, hvor det er besluttet at analysere, hvorvidt ASF-eleverne oplever at være inkluderet på baggrund af deres svar i en surveyundersøgelse, har specialegruppen fundet det nødvendigt at undersøge, hvorvidt det er muligt at konstruere indeks for social inklusion og faglig inklusion. I den forbindelse er det nærliggende at anvende *faktoranalyse*, da denne er en “datareduktionsmetode”, som gør det muligt at sammensætte en række variable til en sammensat variabel (Pallant, 2007; 172). Analysemetoden tager derfor en større mængde data og undersøger, hvorvidt disse data kan formindskes eller sammenfattes ved at anvende færre faktorer. Dette gøres ved at undersøge grupperinger, eller *klumper*, mellem korrelationerne i en række variable. Faktoranalyse anvendes ofte af forskere, som ønsker at evaluere tests, udvikle indeks eller undersøge skalering og dermed kan metoden anvendes til at undersøge målingsvaliditeten i et indeks (Pallant, 2007; 172 & Petersen, 2012; 412).

Der findes to tilgange til faktoranalyse i litteraturen, som kan anvendes: en *exploratory* eller *confirmatory* faktoranalyse. Den eksplorative faktoranalyse anvendes ofte i begyndelsen af et studies dataanalyseproces til at udforske den interne sammenhæng mellem variablerne, i modsætning hertil anvendes den bekræftende faktoranalyse i højere grad til at undersøge specifikke hypoteser eller teorier og disse underliggende strukturer på baggrund af datasættets variable (Pallant, 2007; 172). I dette projekt anvendes den eksplorative faktoranalyse til at undersøge den interne sammenhæng mellem de afhængige variabler, som anvendes i undersøgelsen.

Selve termen “faktoranalyse” er omdiskuteret i litteraturen, da navnet omhandler flere forskellige, men relaterede, analysemetoder. Når der refereres til eksplorativ faktoranalyse omtales som regel enten én af følgende teknikker: *Principal Component Analysis (PCA)* eller *Factor Analysis (FA)* (Pallant, 2007; 172). Da de to metoder på mange måder er ens, anvendes

de ofte, fejlbarligt, af forskere som ikke forholder sig yderligere til de mulige forskelle mellem dem. Der er dog flere parametre, hvor PCA og FA adskiller sig fra hinanden; PCA transformerer de oprindelige variabler til en række mindre sæt af lineære kombinationer og tager højde for alt varians i variablerne, mens FA i stedet estimerer faktorerne via en matematisk model og kun analyserer den delte varians (Tabachnick & Fidell, 2001; Kap. 3). De to forskellige metoder resulterer ofte i det samme resultat, men der er uenighed i litteraturen om, hvilken model der er at foretrække. Tabachnick og Fidell (2001) skriver om PCA og FA: *"If you are interested in a theoretical solution uncontaminated by unique and error variability, FA is your choice. If of the other hand you want an empirical summary of the data set, PCA is the better choice"* (Tabachnick & Fidell, 2001; 611). I dette speciale anvendes faktoranalysen alene til at sikre en høj målingsvaliditet, det er dermed ikke formålet at undersøge teoretiske sammenhænge mellem variablerne i de konstruerede indeks, derfor anvendes PCA-faktoranalyse.

For at anvende faktoranalyse er det, ifølge Pallant (2007), nødvendigt at overholde fire kriterier. Det første kriterium omhandler stikprøvens størrelse, hvor Pallant angiver, at det er fordelagtigt, hvis det samlede antal respondenter er over 150, men at der som minimum skal være fem respondenter i hver variabel. Dette kriterium opfyldes ikke fuldstændigt i nærværende undersøgelse, da kun 87 respondenter er at forefinde i undersøgelsen. Det andet kriterium, som omhandler faktorabilitet i korrelationsmatricen, fastslår at for at en faktoranalyse kan anvendes, må korrelationsmatricen vise en sammenhæng på $r=0,3$ eller højere og samtidigt skal *Bartlett's test of sphericity* være statistisk signifikant med en p-værdi på under 0,05. Slutteligt må *Kaiser-Meyer-Olkin-værdien (KMO)* ikke være under 0,5 og helst over 0,7. Alle disse data præsenteres i SPSS's outputtabeller og vil være gengivet i bilagene. Det tredje kriterium for faktoranalyse omhandler antagelsen om variablernes lineære sammenhæng, som skyldes, at faktoranalysen baseres på korrelation. Hvis det første kriterium om antallet af cases i undersøgelsen er opfyldt, burde det ikke være et problem at opfylde denne antagelse. Det fjerde og sidste kriterium omhandler ekstremværdier, der kan være med til at skævvride normalfordelingen, disse betegnes som outliers. Faktoranalyser kan være sensitiv i forhold til outliers, men da spørgeskemaet i dette speciale gør brug af lukkede spørgsmål og fastsatte værdier forventes det ikke, at der er outliers i datamaterialet (Pallant, 2007; 178).

7.4.2 Reliabilitetsanalyse: Cronbachs Alpha

Hvor faktoranalysen anvendes til at afklare, om dataene kan afdække specialets problemstilling ved hjælp af inddragelse af færre variable og derfor anvendes til at sikre målingsvaliditeten for specialets indeks, så anvendes *Cronbachs Alpha* til at bestemme indeksets reliabilitet. Hvis der er en lav sammenhæng mellem variablerne, der inddrages i indekset, så vil indeksets interne reliabilitet være lav og dette kan i sidste ende påvirke undersøgelsens målingsvaliditet. Derfor bliver inddragelsen af Cronbachs Alpha, til at teste indeksets interne reliabilitet essentiel; ikke kun for at tilsikre en høj intern reliabilitet, men også for at sikre målingsvaliditeten. Værdien af Cronbachs Alpha kan variere mellem 0,00 og 1,00, hvor en værdi på 1 betyder, at der er en perfekt sammenhæng mellem variablerne og en værdi på 0 betyder, at der ingen sammenhæng er mellem variablerne. Der kan argumenteres for flere forskellige alpha værdier, der anerkendes som acceptable. Ifølge Pallant skal koefficienten for Cronbachs Alpha være over 0,7 for at være acceptabel og minimum 0,8 er at foretrække (Pallant, 2007; 95-98). Dog arbejder nogle forskere også på baggrund af en koefficient på Cronbachs Alpha helt ned til 0,5, da Cronbachs Alpha er meget sensitiv, når antallet af items, det vil sige de afhængige variable der indgår i den sammensatte variabel, som indgår i det konstruerede indeks, er meget lavt. Endvidere er det nævneværdigt at påpege, at alpha koefficienten ligeledes kan være for høj, da en alpha koefficient, eksempelvis over 0,9 er en indikation på redundans (Streiner, 2003; 6).

I forbindelse med indekskonstruktionen i dette speciale, kan denne følsomhed påvirke et af undersøgelsens underspørgsmål, da målingen af inklusion i det generelle miljø på uddannelsen består af ni variabler, hvilket gør at det potentielt kan være nødvendigt at acceptere niveauer af Cronbachs Alpha på 0,5 da antallet af variable er mindre end ti. I tilfælde af en lavere koefficient end 0,7 kan det derfor være relevant at inddrage "Inter-Item Correlations" for at indrapportere sammenhængen mellem de forskellige variable. I den forbindelse søges der, i tilfælde med en alpha koefficient under 0,7, en værdi mellem inter-korrelationerne indenfor et interval af 0,2 og 0,4 (Pallant, 2007; 98 & Streiner, 2003; 6). I specialet anvendes Cronbachs Alpha til at måle reliabiliteten på alle specialets afhængige variable via indekskonstruktionerne, for at teste den interne sammenhængen mellem variablerne i de respektive indeks.

7.4.3 Multivariat analyse af varians

Da der i specialet er valgt at arbejde med følgende problemformulering; *I hvor høj grad oplever eleverne i ASF-klasserne sig inkluderet på de gymnasiale uddannelser?*, er det nærliggende at afdække, hvorvidt graden af den oplevede inklusion er forskellige, målt ud fra en række

uafhængige faktorer. Derfor har vi eksempelvis valgt at afdække om oplevelsen af inklusion afhænger af kønnet og dermed om mændene eksempelvis i større grad har en oplevelse af at være inkluderet end kvinderne og til dette har vi valgt at anvende den multivariate variansanalyse.

For at sammenligne grupperes varians i en kvantitativ undersøgelse, anvendes ofte en analyse af varians, eller en ANOVA analyse. Variansanalysen er begrænset af, at den kun formår at sammenligne grupperne på én vilkårlig afhængig variabel, og derfor forefindes også den udvidede multivariate analyse af varians; MANOVA, som anvendes af forskere i de tilfælde, hvor der er et ønske om at sammenligne grupper på mere end én afhængig variabel. Den multivariate analyse af varians sammenligner grupperne og fortæller, hvorvidt der er en forskel i gennemsnitsværdierne mellem grupperne i den kombination af afhængige variable, som er valgt. For at gøre dette skabes der gennem den multivariate analyse af varians en ny variable, som er en lineære kombination af de oprindelige afhængige variable, og derefter er det muligt at analysere på variansen ved hjælp af denne nye sammensatte variabel (Pallant, 2007; 275). Den multivariate analyse af varians tester dermed den fastsatte nul-hypotese om, at der ikke er nogen signifikant forskel på populationsgruppernes gennemsnit på et sæt af afhængige variable (Pallant, 2007; 277). Men hvorfor så vælge at gennemføre en samlet variansanalyse for de respektive afhængige variable i stedet for at lave variansanalysen på hver enkelt variabel? Pallant skriver, at det at gennemføre mange forskellige variansanalyser ofte vil lede til, at man har større sandsynlighed for at finde et signifikant resultat, selvom dette måske ikke er tilfældet i virkeligheden, altså en såkaldt type I fejl. Ulempen ved at anvende multivariat analyse af varians er dog, at det er en mere kompleks analyseprocedure, som har en del forudsætninger, der skal overholdes (Pallant, 2007; 275). Multivariat analyse af varians har syv forudsætninger, som der testes inden selve analysen. Ikke alle test vil være helt nødvendige, hvis undersøgelsens respondentantal er højt nok, men i forhold til nærværende speciale, vil de alle blive udført for at veje op for det lavere antal respondenter, bortset fra forudsætning fem, som omhandler homogenitet for regressionen.

De syv forudsætninger, der skal overholdes for at udføre den multivariate analyse af varians er:

1. Antallet af respondenter
2. Den univariate- og multivariate normalfordeling
3. Univariate- og multivariate outliers
4. Linearitet
5. Homogenitet for regressionen

6. Multikollinearitet og singularitet
7. Homogenitet af varians og kovarians

Den første forudsætning omhandler antallet af respondenter. For at kunne lave en multivariat analyse af varians er det nødvendigt at have flere respondenter i hver celle, end der er afhængige variable i analysen. Det vil være optimalt at have flere endnu, men dette er det absolutte minimum. Antallet af cases, respondenter, i hver celle bliver givet som en del af outputtet fra den multivariate analyse af varians (Pallant, 2007; 277).

Den anden forudsætning i en multivariat analyse af varians omhandler normalitet, men på trods af, at signifikanstesten i multivariat analyse af varians er baseret på en normalfordeling, skriver Pallant, at det stadig er muligt at gennemføre analysen, da den er relativ robust overfor små brud på denne antagelse. Hvis hver celle har cirka 20 respondenter, bør analysen derfor være robust nok til at klare disse små brud på antagelsen om normalitet. For at teste normaliteten er det nødvendigt at undersøge både den univariate- og multivariate normalitet. Proceduren med at tjekke for normalitet hjælper ydermere med at afdække, hvorvidt der forefindes outliers i datasættet (Pallant, 2007; 277-278).

Netop outliers er den tredje forudsætning for en multivariat analyse af varians, da denne analyse er sensitiv over for outliers. Derfor er det nødvendigt at undersøge både, om der er univariate outliers, det vil sige outliers indenfor den enkelte variabel, og multivariate outliers, altså eventuelle outliers i kombinationen af afhængige variable (Pallant, 2007; 278).

Fjerde forudsætning i multivariat analyse af varians omhandler linearitet, da analysen foretrækker et lineært forhold mellem hvert variabelpar. Derfor undersøges dette via en matrice af scatterplots mellem hver variabel og for alle grupperne, eksempelvis både for mænd og for kvinder. Hvis den resulterende matrice af scatterplots ikke viser nogle tydelige tegn på, at der ikke er linearitet må det konkluderes, at fjerde forudsætning er overholdt (Pallant, 2007; 281-282).

Homogenitet i regressionen er den femte forudsætning for multivariat analyse af varians, men denne skal kun overvejes, hvis en step-down-undersøgelse ønskes, og anvendes når der ligger et teoretisk grundlag for kombinationen af afhængige variable (Pallant, 2007; 282). I dette speciale anvendes variable, som er skabt ud fra processen med indeksskonstruktion gennem faktoranalysen og analysen af Cronbachs Alpha og dermed er det ikke relevant for denne undersøgelse at overveje homogenitet.

Multivariat analyse virker bedst når de afhængige variable kun er moderat korrelerede. Derfor omhandler sjette forudsætning multikollinearitet og singularitet. Er korrelationen mellem

variablerne for lav, under 0,2, bør der i stedet laves en univariat analyse af varians, mens for høj korrelation, korrelationer over 0,8, opstår i tilfælde, hvor en eller flere variable består af en kombination af andre variable, som også indgår i analysen. Den letteste måde at tjekke for korrelationens styrke er at undersøge de bivariate korrelationer mellem de afhængige variable og undersøge hvorvidt der er værdier på op til .8 eller .9 (Pallant, 2007; 282). De afhængige variable i multivariat analyse af varians i dette speciale er baseret på indeks konstrueret tidligere. Derfor er det også allerede undersøgt, at disse ikke korrelerer for meget, da dette ville have medført datareduktion og således have givet færre afhængige variable at teste med multivariat analyse af varians.

Den sidste forudsætning i multivariat analyse af varians omhandler homogenitet i varians-kovarians matricen. Denne test vurderes ud fra "Box's M Test of Equality of Covariance Matrices", og i den forbindelse er det vigtigt, at undersøge om denne er signifikant med en p-værdi under 0,05, da dette bryder med forudsætningen om at variansen er ens (Pallant, 2007; 282).

I dette speciale bliver multivariat analyse af varians anvendt til at undersøge eventuelle forskelle mellem respondentgrupperne internt. Der opstilles derfor tre hypoteser, som skal testes gennem den multivariate analyse af varians.

1. Elevernes oplevelse af inklusion påvirkes af køn
2. Elevernes oplevelse af inklusion påvirkes af deres alder
3. Elevernes oplevelse af inklusion påvirkes af deres tidligere uddannelser

Den første hypotese, som undersøger den uafhængige variabel *køn*, er baseret på Socialstyrelsens udgivelse "*Mennesker med autisme. Sociale indsatser, der virker.*" fra 2014. Ifølge Socialstyrelsen viser forskning ikke forskelle i de kliniske symptomer på autisme hos mænd og kvinder, men alligevel henvises drenge oftere end piger til en diagnostisk udredning. Ifølge Socialstyrelsen kan dette skyldes, at kvinders autisme ofte kommer til udtryk på en anden måde end mændenes. Hvis de besidder en begavelse inden for normalområdet, vil piger og kvinder med autisme ofte have bedre udviklede mestringsstrategier og dermed er kvinderne bedre til at kompensere for- og skjule deres vanskeligheder. Pigerne vil ofte have en mere social acceptabel adfærd end drengene, men den sociale imitation kan foregå uden den grundlæggende forståelse for de underliggende sociale mekanismer. Pigerne vil derfor ofte udvise tegn på udmattelse, angst og stress i løbet af dagen, med store sociale konsekvenser som

følge. På baggrund af kvindernes øgede evne til at læse omgivelsernes forventninger, vil tanker om anderledeshed og følelsen af at være anderledes ofte fylde mere hos pigerne end drengene (Socialstyrelsen, 2014; 8). Derfor finder vi det interessant at undersøge, om pigerne i nærværende surveyundersøgelse føler sig mere eller mindre inkluderet end drengene og derfor gennemføres multivariat analyse af varians på denne uafhængige variabel.

Den anden variabel omhandler *alder* og har til formål at undersøge, hvorvidt elevernes oplevede inklusion bliver påvirket af deres alder. Individer med en diagnose på autismespektrummet vil ofte være prægede af at være bagud i deres udvikling i forhold til jævnaldrende neurotypiske individer. Derfor vurderes det af specialegruppen som værende interessant at undersøge, hvorvidt ældre elever føler sig bedre inkluderet end yngre (Rasmussen, 2018).

Tredje og sidste hypotese anvender den uafhængige variabel *Tid før ungdomsuddannelse*, som undersøger betydningen af respondenternes uddannelse før deres tid på gymnasiet. Hypotesen baseres på en nysgerrighed i forhold til, hvorvidt elever som tidligere har været placeret i specialundervisningstilbud og dermed har været ekskluderet fra den almindelige undervisning og efterfølgende er ”tilbageført” til den almindelige undervisning, udviser tegn på at være dårligere inkluderet end de elever, som altid har været inkluderet i den almindelige undervisning.

8. Analyse

Analysen er inddelt i fire delanalyser:

1. Underspørgsmål 1: Oplever eleverne faglig inklusion?
2. Underspørgsmål 2: Oplever eleverne social inklusion i deres stamklasser?
3. Underspørgsmål 3: Oplever eleverne social inklusion i det generelle miljø på uddannelsen?
4. Underspørgsmål 4: Oplever eleverne, at de har samme rettigheder og muligheder som de almindelige elever på skolen?

Hver delanalyse består af fire elementer, hvor der først bliver gennemført en faktoranalyse for at lave datareduktion og forsøge at danne indeks for målingen af inklusion i de respektive underspørgsmål. Herefter beregnes Cronbachs Alpha for at sikre de fundne indeks’ reliabilitet, hvorefter det pågældende underspørgsmål besvares ved hjælp af deskriptiv statistik. Herefter

vil det bliver forsøgt at kvalificere besvarelsene fra den deskriptive statistik ved at gennemføre tre multivariate analyser på forskellige grupper i undersøgelsen.

Undersøgelsen baseres på respondenternes besvarelser i SurveyXact, som holder styr på, hvor mange besvarelser, der er i analysen.

Tabel 2: Dataoversigt fra SurveyXact

Dataoversigt fra SurveyXact	
Udsendte surveys	125
Nogen svar	13
Gennemførte besvarelser	85

Tabel 2 viser et udtræk af dataoversigten i SurveyXact. Skemaet viser 125 distribuerede surveys, hvilket viser hvor mange gange det udsendte link med spørgeskemaundersøgelsen er blevet åbnet. Nogen svar er svar, hvor respondenter har påbegyndt sin besvarelse, men ikke nået til den sidste side og trykket gennemført. Gennemførte besvarelser viser, hvor mange respondenter der er nået til den sidste side og trykket gennemført, dette er dog ikke en garanti for, at disse har svaret på alle spørgsmål i undersøgelsen.

85 gennemførte besvarelser er dog ikke en garanti for, at alle respondenter har svaret på alle spørgsmål, da der ikke er blevet gjort brug af *forced choice*. Gennemførte besvarelser er derfor en tilkendegivelse af, hvor mange respondenter der er nået til den sidste side og har trykket afslut undersøgelse. Derfor er det samlede antal af respondenter 98, men i forlængelse af en gennemgang af de 13 respondenter fra kategorien, “Nogen svar”, er 11 af disse ekskluderet, da de kun har svaret på spørgeskemaets baggrundsspørgsmål. Derfor er det samlede antal, der indgår i analysen, 87 respondenter.

Før de fire delanalyser præsenteres, er det nærliggende at sætte anvendelsen af de 87 respondenter i relation til hele populationen ved at beregne stikprøveusikkerheden. Derfor er det nødvendigt at beregne sikkerhedsgrænsen, for at afdække indenfor hvilket interval vi med 95% sikkerhed kan sige, at dette resultat gør sig gældende for hele populationen. I vores tilfælde, kan det på baggrund af nedenstående tabel, konstateres at vi for ASF-elever der går på en ASF-linje anvender 87 respondenter ud af en samlet population på 289 gymnasieelever.

Tabel 3: antallet af ASF-elever på de danske gymnasier

Skoler med ASF-linjer	1.Årgang	2.Årgang	3.Årgang	I alt
Paderup Gymnasium	10	10	10	30
Herning HF & VUC	11	8	0	19
Aabenraa Statsskole	11	13	0	24
Næstved Gymnasium & HF	12	12	8	32
Midtfyns Gymnasium	10	8	11	29
Aalborg Katedralskole	11	7	0	18
Høje Taastrup Gymnasium	24	22	24	70
Campus Vejle	12	8	0	20
Selandia Slagelse	12	11	0	23
Aarhus HF & VUC	12	12	0	24
I alt	125	111	53	289

Tabellen viser antallet af ASF-elever på de danske gymnasier fordelt på skoler og årgange.

For at beregne stikprøveusikkerheden skal nedenstående anvendes:

$$\sqrt{\frac{1,96 \cdot \frac{\text{Procent}(100 - \text{Procent})}{\text{Stikprøvestørrelse} - 1}}{}} = \sqrt{\frac{1,96 \cdot \frac{30,10 \cdot (100 - 30,10)}{87 - 1}}{}} = 1,027888$$

Da der i specialet er 87 anvendte respondenter ud af den samlede population på 289 ASF-elever udgør stikprøven, som indgår i nærværende speciale, 30,10% og da resultatet af beregningen viser, at der forefindes en stikprøveusikkerhed på 1,028, betyder dette, at vores resultater med 95% sikkerhed, indenfor et interval af $\pm 1,028\%$, er repræsentativt for hele populationen.

8.1 Delanalyse til underspørgsmål 1: Faglig inklusion

I denne delanalyse besvares underspørgsmål 1; *Oplever eleverne faglig inklusion?*, som har til formål at undersøge, hvorvidt eleverne føler en faglig inklusion på deres uddannelse. Til at undersøge dette underspørgsmål anvendes de afhængige variabler A44-A53, som, ifølge Honneths teori om anerkendelse, er indikatorer på oplevet anerkendelse i den solidariske sfære. Disse variable fremgår af nedenstående tabel 3, hvori eleverne blev spurgt til forskellige parametre der, jævnfør Alenkærs inklusionsteori og den teoretiske konstruktion af spørgsmål til spørgeskemaet, forventes at have en forklaringsgrad i forbindelse med elevernes følelse af at være fagligt inkluderet.

Tabel 4: Variabler for faglig inklusion

Faglig inklusion	Navn	Label
	A44_Godt_skolearbejde_lærer_enig	”Når jeg synes, at jeg har lavet et godt stykke skolearbejde, så er min lærer enig? Eksempel: et oplæg, en aflevering, eller studieopgave.”
	A45_Gruppearbejde_klassekammerater_godt	”Når jeg laver gruppearbejde med mine klassekammerater, kommer der et godt produkt ud af det?”
	A46_Recode_Svært_arbejde_grupper	”Jeg synes det er svært at arbejde i grupper?”
	A47_Klassekammerater_spørg_hjælp	“Mine klassekammerater spørger mig om hjælp, når der laves opgaver eller lektier i timerne?”
	A48_Lærere_good_feedback	”Mine lærere giver mig god feedback?”
	A49_Lærere_retfærdig_afleveringer	”Mine lærere giver mig en retfærdig karakter/feedback for mine afleveringer?”
	A50_aktiv_plenum_diskussioner	”Jeg rækker altid hånden op i plenum diskussioner?”

	A51_Bliver_spurgt_ræk_hånd_op	"Mine lærere spørger mig når jeg rækker hånden op?"
	A52_God_faglig	"Jeg klarer mig godt fagligt i skolen?"
	A53_Selv_synes_god_lærer_enig	"Når jeg selv synes jeg er god til noget, så synes læren det også?"

Tabel 4 viser de afhængige variable som indgår i analysen af underspørgsmål 1 "Oplever eleverne faglig inklusion?". I tabellen fremgår variabel A46_recode_svært_arbejde_grupper, som er en rekodet version af variabel A46_svært_arbejde_grupper. Variablen er vendt om, således at respondenternes besvarelser har en numerisk værdi, der svarer til værdien for de andre afhængige variable.

Der bliver i dette afsnit lavet en faktoranalyse på de ti afhængige variable, for at fremhæve eventuelle klumper af variablerne, med henblik på efterfølgende at konstruere indeks på de eventuelle faktorer, der udtrækkes af faktoranalysen. Når de respektive indeks er konstrueret, efterfølges dette af en reliabilitetsanalyse, med udgangspunkt i Cronbachs Alpha, for at teste den interne sammenhæng mellem de afhængige variable i de udtrukne faktorer. Efter reliabilitetsanalysen bliver det kort opsummeret, hvilke faktorer der lever op til kravene, da det kun er disse faktorer, som der arbejdes videre med. Dernæst dannes histogrammer for de fundne indeks for at vurdere frekvensen af besvarelserne i de respektive indeks og dermed besvare om eleverne føler faglig inklusion. Efter undersøgelsen af de respektive indeks efterprøves de syv forudsætninger for at lave den multivariate variansanalyse, for de respektive faktorer, fundet gennem faktoranalysen, med de uafhængige variable, for til sidst at tolke på resultaterne.

8.1.1 Faktoranalyse

Der konstrueres til at starte med en faktoranalyse af de valgte variable for at undersøge, hvordan variablerne grupperes og hvor mange faktorer faktoranalysen udtrækker. Først og fremmest er det nødvendigt at overveje, hvilken rotation som anvendes i analysen, eller om analysen skal køres uroteret. En uroteret analyse maksimerer variansen, som forefindes i de første faktorer og fremtvinger ortogonale faktorer, som ikke korrelerer med hinanden. I dette speciale vælges

der til at starte med at gennemføre en faktoranalyse med en oblique rotation, da det ud fra specialets teoretiske apparat må antages, at faktoranalysens faktorer korrelerer med hinanden, her er der valgt en Direct oblmin, som er et eksempel på en oblique rotation. Rotationen har til formål at gøre output fra faktoranalysen lettere at tolke på, ved at søge en løsning, hvor variablerne har stærke loadings, det vil sige at de har stor påvirkning på en eller flere af faktorerne. Hvis det viser sig ikke at være tilfældet, at faktorerne korrelerer med hinanden, vil der efterfølgende blive anvendt en ortogonal rotation, i dette tilfælde Varimax, som det anbefales af Field (Field, 2018; 3).

For at undersøge hvorvidt valget af Direct oblmin er korrekt, skal der tolkes på baggrund af tabellen "Component Correlation Matrix" og tabellen for bivariate korrelationer. Resultaterne af disse viste, at kravet til "Component Correlation Matrix" efterleves, men at der ikke forefindes af den bivariate korrelation ikke er tilstrækkelig korrelation mellem variablerne til, at denne rotationsform kan anvendes. Dette aflæses af tabellen for de bivariate korrelationer, hvor der forefindes få korrelationsværdier med en værdi, som kan kategoriseres som høje, samtidig med at størstedelen af korrelationerne er meget svage, da de har en værdi på under 0,2 (Bilag 1, afsnit 1.1.2; side 7). Da variablerne ikke korrelerer tilstrækkeligt, kan det konstateres, at målingen af oplevet anerkendelse i den solidariske sfære baseres på faktorer, der fungerer som indikatorer for denne type anerkendelse, men som ikke har en umiddelbar sammenhæng med hinanden. Derfor er det i stedet valgt at anvende en ortogonal rotation, som er mere egnet til at producere resultater på baggrund af variable, der ikke har en umiddelbar sammenhæng, og dermed gennemføres faktoranalysen endnu en gang, hvor Varimax anvendes som ortogonal rotation (Costello og Osborne, 2005; 3).

Anden gennemgang af faktoranalysen med Varimax viste, at Kaiser-Meyers-Olkin-værdien er på 0,795. Denne værdi indikerer mængden af varians i variablerne, som muligvis kan forklares af underliggende faktorer og derfor er høje værdier tættere på 1,0 at foretrække, mens værdier under 0,5 vil resultere i en faktoranalyse uden succes. Bartlett's Test of Sphericity tester hypotesen om, at der forefindes homogenitet, hvilket indikerer, at variablerne er urelaterede og derfor ikke kan undersøges for underliggende strukturer. En signifikant Bartletts test indikerer, at en faktoranalyse kan anvendes på variablerne og i dette tilfælde viser Bartletts Tests of Sphericity sig at være signifikant på 0,001 niveau, hvilket forklarer, at korrelationerne i analysen kan anvendes i en faktoranalyse (Bilag 1, afsnit 1.2.3; side 9).

Ud fra faktoranalysen kan det aflæses, at målingen af faglig inklusion kan baseres på tre faktorer i den videre analyse. Dette vurderes ud fra Kaiser's Criterion, som fastslår, at de anvendte faktorer skal have en eigenvalue på over 1 og dermed, at de skal have en forklaringskraft, som overstiger de enkelte variable i analysen. For denne faktoranalyse kan det i tabellen "Total Variance Explained" aflæses, at de tre faktorer for faglig inklusion tilsammen forklarer 64,147 % af den samlede varians i målingen (Bilag 1, afsnit 1.2.5 side 10). Dette understøttes ligeledes af det efterfølgende Screeplot, som viser at kurven "knækker" mellem faktor 1 og faktor 2, samt at der er tre faktorer, som har en Eigenvalue, der er større end 1 (Bilag 1, afsnit 1.2.6; 11). På baggrund af det førnævnte skema "Total Variance Explained" og screeplottet kan det tolkes, at der ikke kan konstrueres et indeks for de samlede variabler der udgør analysen af underspørgsmål 1. Det kan i stedet observeres, at der ud fra de tre faktorer, som udtrækkes af faktoranalysen, kan konstrueres tre indeks, som tilsammen kan være behjælpelig med at besvare underspørgsmålet omhandlende elevernes oplevelse af faglig inklusion. Dermed kan det konstateres, at der forefindes tre forskellige faktorer, som måler oplevet anerkendelse indenfor den solidariske sfære.

For at observere, hvilke variabler, der udgør de tre faktorer, som fremstår af analysen, tolkes der på "Rotated Component Matrix" (Bilag 1, afsnit 1.2.7; side 18). I dette skema kan de forskellige loadings variablerne har observeres. Loadings indikerer variabernes påvirkningskraft, og når der kigges på loadings er det for at undersøge, hvilke variable der i højeste grad korrelerer med de forskellige faktorer. Det er fordelagtigt at have stærke loadings, da dette giver en bevidsthed om, at den videre analyse med de enkelte faktorer tager udgangspunkt i en god sammenhæng mellem variablerne. I det vedlagte skema er det valgt at ekskludere loadings, der har en absolut værdi, altså uafhængig af positiv eller negativ værdi, på under 0,4. Dette er gjort, da loadings under 0,4 ikke er betydelige for den videre analyse, samt for at gøre skemaet mere overskuelig og fremhæve de relevante variabler samt deres påvirkning (Field, 2017; 10). Det kan ske, at der er flere variabler, der påvirker flere faktorer, i disse tilfælde vælges det, at variabelen tilhører den faktor, hvor den største påvirkning er til stede (Pallant, 2007; 190-200).

Det kan observeres ud fra "Rotated Component Matrix", at der i faktor 1 for faglig inklusion er fem variabler, der påvirker faglig inklusion, hvilket betyder, at det er disse fem variabler, der udgør faglig inklusion faktor 1. Det er vigtigt at påpege, at der forefindes crossloading, altså at en variabel påvirker mere end en faktor. Variabel "Når jeg selv synes jeg er god til noget, så synes læren det også?" loader på både faglig inklusion faktor 1, med en loading på

0,604, og faglig inklusion faktor 2, med en loading på 0,534, men medtages i faktor 1 på baggrund af, at det er her, den største loading forefindes (Bilag 1, afsnit 1.2.7; side 18). De tre faktorer og deres variable, der senere anvendes som indeks for faglig inklusion, præsenteres nedenfor:

Tabel 5: Faglig inklusion faktor 1

	Navn	Label	Loading
Faglig inklusion faktor 1	A49_Lærere_retferdig_afleveringer	"Mine lærere giver mig en retfærdig karakter/ feedback for mine afleveringer?"	0,878
	A51_Bliver_spurgt_ræk_hånd_op	"Mine lærere spørger mig når jeg rækker hånden op?"	0,836
	A48_Lærere_good_feedback	"Mine lærere giver mig god feedback?"	0,801
	A44_Godt_skolearbejde_lærer_enig	"Når jeg synes, at jeg har lavet et godt stykke skolearbejde, så er min lærer enig? Eksempel: et oplæg, en aflevering, eller studieopgave."	0,795
	A53_Selv_synes_god_lærer_enig	"Når jeg selv synes jeg er god til noget, så synes læreren det også?"	0,604

Tabel 5 viser fem afhængige variable, som faktoranalysen placerede i det første indeks for faglig inklusion kaldet "faglig inklusion faktor 1". Faktoren forklarer 38,299 % af variansen for målingen af faglig inklusion, og er dermed den faktor, som har højest forklaringskraft.

Tabel 6: Faglig inklusion faktor 2

	Navn	Label	Loading
Faglig inklusion faktor 2	A52_God_faglig	”Jeg klarer mig godt fagligt i skolen?”	0,796
	A45_Gruppearbejde_klassekammerater_godt	”Når jeg laver gruppearbejde med mine klassekammerater, kommer der et godt produkt ud af det?”	0,694

Tabel 6 viser to afhængige variable, som faktoranalysen placerede i det andet indeks for faglig inklusion kaldet “faglig inklusion faktor 2”. Faktoren forklarer 15,660 % af variansen for målingen af faglig inklusion, og er dermed den faktor, som har næsthøjeste forklaringskraft.

Tabel 7: Faglig inklusion faktor 3

	Navn	Label	Loading
Faglig inklusion faktor 3	A46_Recode_Svært_arbejde_grupper	” Jeg synes det er svært at arbejde i grupper?”	0,836
	A47_Klassekammerater_spørg_hjælp	”Mine klassekammerater spørger mig om hjælp, når der laves opgaver eller lektier i timerne?”	0,720

Tabel 7 viser to afhængige variable, som faktoranalysen placerede i det tredje indeks for faglig inklusion kaldet “faglig inklusion faktor 3”. Faktoren forklarer 10,188 % af variansen for målingen af faglig inklusion, og er dermed den faktor, som har den laveste forklaringskraft.

Variablerne i de tre faktorer viser, at oplevelsen af anerkendelse i Honneths solidariske sfære kan måles ud fra tre samlede indikatorer:

“Faglig inklusion faktor 1” fungerer som indikator for, at anerkendelse af ens bidrag til fællesskabet er afhængig af oplevelsen af feedback fra autoritetspersoner, i dette tilfælde er elevernes oplevelse af anerkendelse afhængig af positiv respons fra deres undervisere.

Den anden faktor, kaldet “faglig inklusion faktor 2”, viser, at anerkendelse i den solidariske sfære påvirkes af individets oplevelse af eget bidrag til fællesskabet, i dette tilfælde, hvorledes de opfatter deres eget faglige niveau.

Slutteligt viser den sidste faktor for faglig inklusion “faglig inklusion faktor 3”, at oplevelsen af anerkendelse i den solidariske sfære påvirkes af, at eleverne oplever anerkendelse fra de ligeværdige individer i fællesskabet, altså, at deres klassekammerater anerkender deres bidrag til det faglige niveau i klassen.

For at teste om oplevelsen af anerkendelse i Honneths solidariske sfære reelt kan måles ud fra de tre faktorer for inklusion, er det relevant, gennem en reliabilitetsanalyse, at teste den interne sammenhæng, mellem de afhængige variable for de respektive faktorer.

8.1.2 Reliabilitetsanalyse: Cronbachs Alpha

For at sikre, at de tre indeks, som blev dannet på baggrund af faktoranalysen, kan anvendes i den videre analyse, så beregnes Cronbachs Alpha for hvert indeks. Beregningen af alpha koefficienten for “faglig inklusion faktor 1” viste, at indekset besad reliabilitet, ved at have en alpha koefficient på 0,872 (Bilag 1, afsnit 1.3.4; side 20). Værdier over 0,7 for Cronbachs Alpha betegnes som gode, mens lavere værdier stadigt godtages i tilfælde, hvor beregningen udføres for få variable, som det er tilfældet i “faglig inklusion faktor 2” og “faglig inklusion faktor 3”. Forefindes der lave værdier for Cronbachs Alpha, er det nødvendigt at undersøge, hvorvidt alpha koefficienten kan øges, ved at udelade en af variablerne. Dette aflæses i tabellen “Item-Total Statistics”, som er en del af outputtet for Cronbachs Alpha. Kan der ikke udelukkes variable for at hæve værdien af Cronbachs Alpha, skal det i stedet undersøges, hvorvidt interkorrelationerne mellem variablerne er indenfor intervallet 0,2 og 0,4, som fortæller, hvorvidt variablerne har en intern korrelation. Er dette tilfældet, kan reliabiliteten godkendes, selvom værdien for Cronbachs Alpha er under det accepterede niveau (Pallant, 2007; 95-98).

“Faglig inklusion faktor 2” har en lav værdi for Cronbachs Alpha, men med to variable i indekset, er en alpha koefficient på 0,559 ikke overraskende, da Cronbachs Alpha er sensitiv over for få variable. For at understøtte reliabiliteten for “faglig inklusion faktor 2”, når nu alpha koefficienten er så lav, undersøges også værdierne for korrelationen mellem variablerne.

For “faglig inklusion faktor 2” er korrelationen mellem de to variable 0,388, derfor er reliabiliteten for “faglig inklusion faktor 2” godkendt og indekset vil derfor blive anvendt i den videre analyse (Bilag 1, afsnit 1.4.4; side 23).

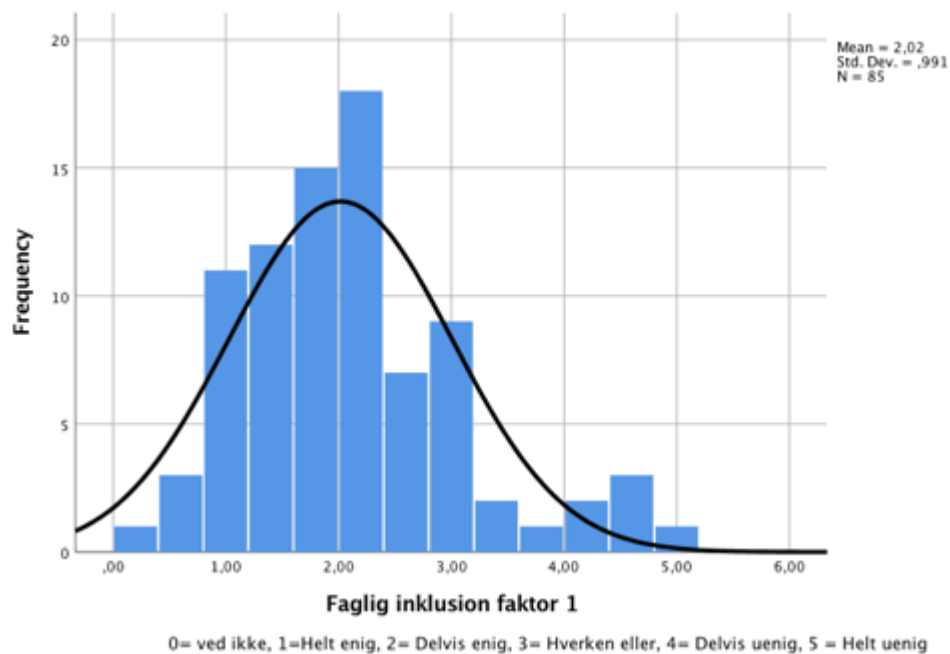
“Faglig inklusion faktor 3” har også en lav alpha koefficient på 0,5. Dette vil normalt betyde, at faktoren kasseres, da den er lavere end, hvad der som regel vil være godkendt. Dog viser korrelationen mellem variablerne, at de korrelerer med 0,333 og dermed anvendes “faglig inklusion faktor 3” i den videre analyse (Bilag 1, afsnit 1.5.4; side 25).

Resultaterne af reliabilitetsanalysen viser dermed, at de tre faktorer, som fremgik af faktoranalysen, besidder adækvat reliabilitet til at forklare respondenternes oplevelse af anerkendelse i den solidariske sfære og dermed deres oplevelse af faglig inklusion.

8.1.3 Deskriptiv statistik

For underspørgsmål 1, *Oplever eleverne en faglig inklusion?*, præsenteres den deskriptive statistik for at determinere, hvorledes de tre faktorer er af positiv eller negativ værdi og giver indsigt i, hvorvidt ASF-eleverne giver udtryk for deres oplevelse af faglig inklusion. Det er vigtigt at vurdere, hvilken værdi faktorerne kan tillægges, da dette har betydning for analysens karakter og konklusioner. Den deskriptive statistik præsenteres gennem histogrammer, da disse kan give et overblik over, oplevelsen af faglig inklusion hos ASF-eleverne:

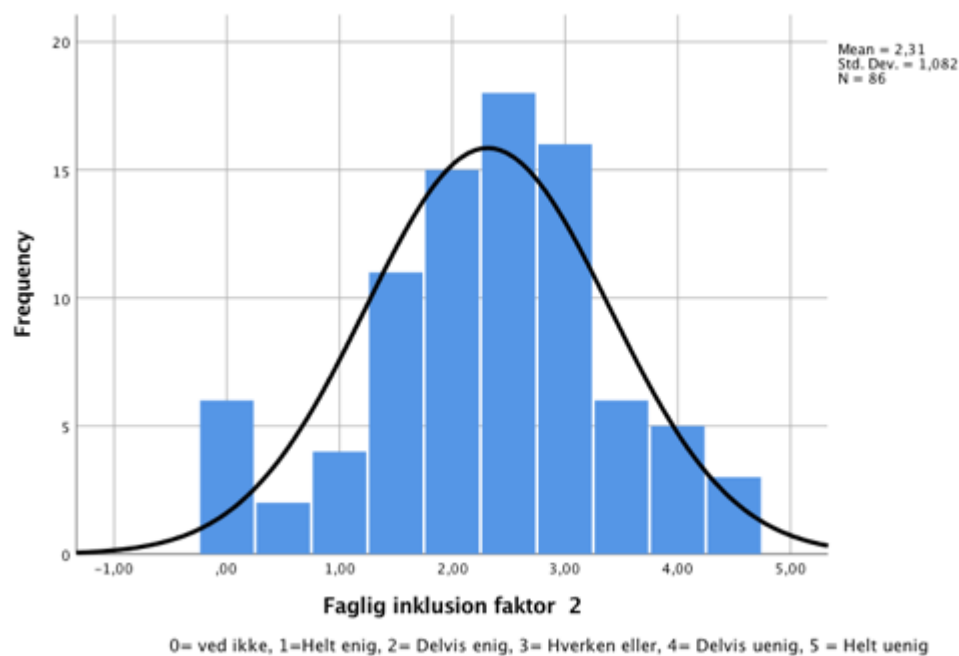
Figur 1: Faglig inklusion faktor 1



Figur 1: Histogrammet viser frekvenser for besvarelser i “faglig inklusion faktor 1”, samt normalfordelingskurven for besvarelserne, antal besvarelser, gennemsnit og standardafvigelse. Forklaringen af kategoriernes numeriske talværdi er placeret under histogrammet.

Det kan af histogrammet aflæses, at der er 85 valide svar ud af de 87 svar, som indgår i datasættet. Gennemsnittet er 2,02 og har en standardafvigelse på 0,991 og ud fra histogrammet kan det aflæses, at respondenternes svar er overvejende positive, da histogrammet er forskudt til venstre og dermed indikerer, at de fleste svar har en positiv værdi. Histogrammet har en top omkring værdien “Delvis enig”, hvilket bekræfter, at de fleste svar er afgivet på den positive ende af histogrammet. Dermed giver de fleste respondenter udtryk for at blive anerkendt i den solidariske sfære og at eleverne dermed oplever faglig inklusion på gymnasiet.

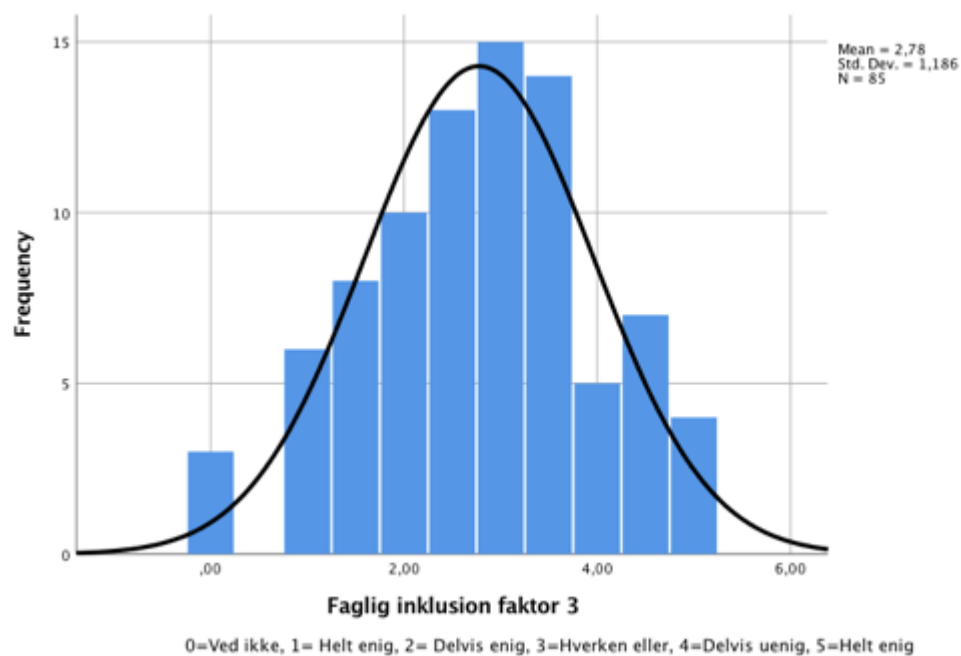
Figur 2: Faglig inklusion faktor 2



Figur 2: Histogrammet viser frekvenser for besvarelser i “faglig inklusion faktor 2”, samt normalfordelingskurven for besvarelserne, antal besvarelser, gennemsnit og standardafvigelse. Forklaringen af kategoriernes numeriske talværdi er placeret under histogrammet.

Det kan af histogrammet aflæses, at der indgår 86 valide besvarelser ud af 87, gennemsnittet er 2,31 med en standardafvigelse på 1,082. Histogrammet forskyder sig endnu en gang mod venstre, men ikke i samme grad som det kunne observeres i det tidligere histogram. Dog er der stadig en positiv fordeling i histogrammet, da de fleste besvarelser ligger mellem “Helt enig”, “Delvis enig” og “Hverken eller”. Den søjle med den største frekvens i histogrammet placerer sig mellem “Delvis enig” og “Hverken eller”, hvilket understøtter konklusionen om, at eleverne oplever anerkendelse i den solidariske sfære.

Figur 3: Faglig inklusion faktor 3



Figur 3: Histogrammet viser frekvenser for besvarelser i “faglig inklusion faktor 3”, samt normalfordelingskurven for besvarelserne, antal besvarelser, gennemsnit og standardafvigelse. Forklaringen af kategoriernes numeriske talværdi er placeret under histogrammet.

Det kan af histogrammet aflæses, at der er 85 valide svar ud af 87, gennemsnittet er 2,78 med en standardafvigelsen på 1,186. Der er i dette histogram outliers på værdien “Ved ikke”, som har en frekvens på 3. Det er vigtigt at pointere, at disse outliers er med til at trække histogrammet mod venstre, og dermed føre normalfordelingen i en mere positiv retning. Da outlierne ikke har en frekvens, der er særlig stor, er det dog tvivlsomt, at dette har stor indflydelse på fordelingen i histogrammet. Dette histogram viser derfor en positiv værdi, dog ligger de højeste frekvenser denne gang mere mod midten, hvilket betyder, at den positive værdi, der kan tilskrives dette histogram ikke er lige så stærk som i de to foregående histogrammer. Med et gennemsnit på 2,78 kan en positiv forskydning påpeges og eleverne giver udtryk for at opleve anerkendelse i den solidariske sfære, omend det er meget moderat. Dertil er det værd at have standardafvigelsen for “faglig inklusion faktor 3” in mente, da denne er på 1,186 og dermed kan ændre den positive forskydning mod en mere negativ placering nær “Delvis uenig”.

Når de tre histogrammer slutteligt sammenlignes, er det vigtigt at have øje for, at de tre histogrammer har forskellige forklaringskraft. Som det blev pointeret i den tidligere faktoranalyse, så har “faglig inklusion faktor 1”, som er grundlaget for det første histogram, en forklaringskraft på 38,299 %, “faglig inklusion faktor 2”, som er grundlaget for det andet

histogram har en forklaringskraft på 15,660 % og “faglig inklusion faktor 3”, som er grundlaget for det tredje og sidste histogram har en forklaringskraft på 10,188 %. Derfor må det påpeges, at histogrammet for “faglig inklusion faktor 1” har den største forklaringskraft, og er derfor den, der har størst betydning for besvarelsen af om eleverne bliver anerkendt i den solidariske sfære og dermed oplever faglig inklusion. Med forbehold for standardafvigelsen vurderes det på baggrund af de tre histogrammer, at eleverne oplever moderat faglig inklusion, omend den kunne forbedres. Havde eleverne placeret sig tættere på “Helt enig”, ville elevernes oplevelse af faglig inklusion have en mere positiv karakter. Det kan dog aflæses, at når de tre histogrammer sammenholdes, viser de, at der er en overvejende positiv oplevelse af anerkendelse i den solidariske sfære og dermed af faglig inklusion hos eleverne.

8.1.4 Multivariat analyse af varians i oplevet faglig inklusion i forhold til hypotese 1 “Oplevet inklusion påvirkes af køn”

I overensstemmelse med Pallant (2007) blev der, før gennemførelsen af den multivariate analyse af varians lavet forskellige analyser for at teste for den multivariate variansanalyse syv forudsætninger. Alle tabeller anvendt i analysen er placeret i bilag 1, afsnit 1.6. side 26

Den første forudsætning for multivariat variansanalyse omhandler antallet af respondenter, og opfyldes i analysen, da en tommelfingerregel er, at analysens celler som minimum skal indeholde et antal respondenter tilsvarende antallet af grupper i den uafhængige variabel multipliceret med antallet af afhængige variable. I dette tilfælde forefindes to grupper i den uafhængige variabel og tre afhængige variable, hvilket sætter kravet til antallet af respondenter i hver celle på seks. Dermed opfyldes denne forudsætning ved at have 27 kvinder og 56 mænd i analysen.

Anden og tredje forudsætning, normalitet og outliers, testes samtidigt ved at teste den multivariate og univariate normalitet, og på baggrund heraf lokalisere outliers. For at undersøge den multivariate normalitet undersøges den maksimale værdi for Mahalanobis-afstanden via tabellen “Residual Statistics”. Mahalanobis-afstanden for en analyse med tre variable bør, ifølge Pallant, ikke overstige 16,27 (Pallant, 2007; 278-280). I dette tilfælde er Mahalanobis-afstanden 12,872 og som er indenfor den accepterede grænse og dermed kan det konstateres, at der ikke forefindes multivariate outliers.

Dernæst testes den univariate normalitet for de afhængige variable. Dette gøres ved at undersøge normaliteten for de afhængige variable. I boksen “test of normality” aflæses

Shapiro-Wilk signifikansniveauet til at være under 0,05 grænsen for alle tre variable. Da Shapiro-Wilk undersøger nulhypotesen om, at der ikke er en signifikant forskel på de testede variable og normalfordeling, vil en signifikant Shapiro-Wilk derfor påvise, at variablerne ikke er normalfordelte. Dermed må det i dette tilfælde antages, at variablerne ikke er normalfordelte. Variablen “Faglig inklusion faktor 1” har et signifikansniveau på under 0,001, variablen “Faglig inklusion faktor 2” har et på 0,011, og slutteligt har “Faglig inklusion faktor 3” en værdi på 0,018. Dette vurderes dog ikke som et større problem, at undersøgelsen ikke overholder forudsætningen, da den multivariate variansanalyse er relativt robust over for brud på denne antagelse i tilfælde, hvor respondentantallet i hver celle er over 20. Der blev i forlængelse af testen af normalfordelingen ikke fundet outliers på baggrund af den univariate normalfordeling.

For at teste lineariteten mellem de enkelt variable, og dermed fjerde forudsætning for variansanalysen, er der tolket ud fra scatterplotmatricer af faktorerne. Scatterplotmatricerne viser fordelingen af besvarelser i de tre afhængige variable, henholdsvis “Faglig inklusion faktor 1”, “Faglig inklusion faktor 2” og “Faglig inklusion faktor 3”, fordelt på grupperingerne i den uafhængige variabel “køn”. Der kigges efter et eliptisk mønster, som bevæger sig fra bunden til venstre mod toppen til højre, da dette indikerer linearitet. Ud fra matricerne vurderes det, at der er linearitet mellem faktorerne.

Næste forudsætning for en multivariat variansanalyse omhandler multikollinearitet og tolkes på baggrund af en bivariat korrelationsanalyse og derefter tjekkes styrken på korrelationerne mellem de afhængige variable. Som det aflæses i nedenstående tabel 7 korrelerer variablen “Faglig inklusion faktor 1” med “Faglig inklusion faktor 2” med en Pearsons R værdi på 0,451, mens “Faglig inklusion faktor 1” og “Faglig inklusion faktor 3” korrelerer med en værdi på 0,506. Slutteligt korrelerer “Faglig inklusion faktor 2” og “Faglig inklusion faktor 3” med en R-værdi på 0,264.

Tabel 8 bivariat korrelation mellem de afhængige variable: Faglig inklusion faktor 1", Faglig inklusion faktor 2" og "Faglig inklusion faktor 3"

Correlations				
		Faglig inklusion faktor 1	Faglig inklusion faktor 2	Faglig inklusion faktor 3
Faglig inklusion faktor 1	Pearson Correlation	1	,451**	,506**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	85	85	84
Faglig inklusion faktor 2	Pearson Correlation	,451**	1	,265*
	Sig. (2-tailed)	,000		,014
	N	85	86	85
Faglig inklusion faktor 3	Pearson Correlation	,506**	,265*	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,014	
	N	84	85	85

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabellen viser den bivariate korrelation mellem variableerne "Faglig inklusion faktor 1", "Faglig inklusion faktor 2" og "Faglig inklusion faktor 3". Der kigges på værdierne for Pearsons R, som i tabellen kaldes "Pearsons Correlation". Korrelationer over 0,8 er problematiske, da de indikerer multikollinearitet.

Grænseværdien for multikollinearitet kan fastsættes forskelligt. Pallant konstaterer at værdier for Pearsons R på 0,8 eller helt op til 0,9 er problematiske, da de viser multikollinearitet. I dette tilfælde er værdierne på Pearsons R så lave, at forudsætningen om multikollinearitet må vurderes overholdt. Samtidigt korrelerer alle variable moderat med hinanden, da Pearsons R er over 0,2.

Den sidste forudsætning for variansanalyse omhandler homogenitet og testes ved hjælp af "Box' Test of Equality of Covariance Matrices", som ikke må være signifikant. I dette tilfælde viste testen en signifikansværdi på 0,770, hvilket fortæller, at forudsætningen om homogenitet overholdes i undersøgelsen og variansen mellem grupperne antages at være ens (Bilag 1, afsnit 1.6.5.4; side 30).

Tabel 9: Deskriptiv statistik for faglig inklusion hypotese 1

Descriptive Statistics				
	Køn	Mean	Std. Deviation	N
Faglig inklusion faktor 1	Mand	2,0179	,99400	56
	Kvinde	1,9333	,89957	27
	Total	1,9904	,95963	83
Faglig inklusion faktor 2	Mand	2,3214	,89152	56
	Kvinde	2,2407	1,28130	27
	Total	2,2952	1,02718	83
Faglig inklusion faktor 3	Mand	2,4732	,95069	56
	Kvinde	2,6667	,93026	27
	Total	2,5361	,94283	83

Tabel 9: Tabellen viser de deskriptive statistikker for variablerne “Faglig inklusion faktor 1”, “Faglig inklusion faktor 2” og “Faglig inklusion faktor 3”. Af tabellen kan aflæses gennemsnit, standardafvigelse og antal respondenter på de tre variable fordelt efter grupperne fra den uafhængige variabel “køn” (Bilag 1.6.5.2).

Den deskriptive statistik, i den endelige multivariate variansanalyse, over fordeling af køn på de tre faktorer viser nærmest ingen forskel i oplevelsen af faglig inklusion på baggrund af køn i analysen. Mændene har et lidt højere gennemsnit for “Faglig inklusion faktor 1” og for “Faglig inklusion faktor 3”, mens det modsatte gør sig gældende i “Faglig inklusion faktor 2”, hvor kvinderne har en marginalt højere gennemsnitsværdi (Bilag 1, afsnit 1.6.5.3; side 30).

Tabel 10 Multivariate Tests for faglig inklusion hypotese 1

Multivariate Tests ^a									
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^c
Intercept	Pillai's Trace	,902	242,062 ^b	3,000	79,000	,000	,902	726,187	1,000
	Wilks' Lambda	,098	242,062 ^b	3,000	79,000	,000	,902	726,187	1,000
	Hotelling's Trace	9,192	242,062 ^b	3,000	79,000	,000	,902	726,187	1,000
	Roy's Largest Root	9,192	242,062 ^b	3,000	79,000	,000	,902	726,187	1,000
Køn	Pillai's Trace	,021	,564 ^b	3,000	79,000	,641	,021	1,691	,161
	Wilks' Lambda	,979	,564 ^b	3,000	79,000	,641	,021	1,691	,161
	Hotelling's Trace	,021	,564 ^b	3,000	79,000	,641	,021	1,691	,161
	Roy's Largest Root	,021	,564 ^b	3,000	79,000	,641	,021	1,691	,161

a. Design: Intercept + Køn

b. Exact statistic

c. Computed using alpha =

Tabellen viser 4 forskellige multivariate tests, hvor der i specialet aflæses på baggrund af Wilks' Lambda når alle forudsætningerne for den multivariate analyse af varians er overholdt og på Pillai's Trace, når der er mindre brud på forudsætningerne. Testene har nul-hypotesen, at der ikke er forskel mellem grupperne i den multivariate variansanalyse. En P-værdi på over 0,05 betyder derfor, at der ikke er nogen forskel mellem grupperne (Bilag 1, 1.6.5.5).

Af tabellen for de multivariate tests af variansanalysen, skal der tolkes på baggrund af Pillai's Trace. Da Pillai's Trace for faglig inklusion har en p-værdi på 0,641 kan det konstateres, at ASF-elevernes oplevelse af faglig inklusion ikke påvirkes af køn, da en p-værdi over 0,05 viser, at der ikke er nogen forskel mellem grupperne. Dermed er det ikke muligt at påpege en forskel mellem kønnene i oplevelsen af faglig inklusion i relation til oplevelsen af anerkendelse i den solidariske sfære. Dette understøttes samtidig af værdien i Partial Eta Squared, som forklarer, hvor meget af variansen hos de afhængige variable er bestemt af den uafhængige variabel, i dette tilfælde om man er mand eller kvinde og da værdien aflæses til 0,040 er 4,00% af variansen determineret af kønnet. På baggrund af dette er det ikke relevant at tolke yderligere på hypotese 1, da P-værdien ikke er signifikant og derfor tolkes der ikke på, hvorvidt nogle af de tre faktorer, der virker som indikatorer for faglig inklusion, adskiller sig fra hinanden.

8.1.5 Multivariat analyse af varians for oplevet faglig inklusion i forhold til hypotese 2 "Oplevet inklusion påvirkes af alder"

Prætesten af forudsætningerne for den multivariate variansanalyse viste i hypotese 2, at der forefindes flere problemer i forhold til forudsætningerne for variansanalyse. Det første brud på forudsætningerne omhandler antallet af respondenter per celle i analysen. Den uafhængige

variabel “alder” har 11 “grupper”, hvis elevernes alder ikke inddeles i intervaller, hvilket ville kræve 33 respondenter i hver gruppe for at gennemføre variansanalyse. Denne undersøgelse har 87 respondenter og kan dermed ikke opfylde dette krav. I stedet er variabelen “alder” rekodet således, at respondenterne opdeles i kategorierne 16-17 år, 18 år, 19-21, og 22+, herefter kræver variansanalysen kun 12 respondenter i hver gruppe og dermed kun 48 respondenter, hvis disse var ligeligt fordelt. For det andet viser normalitetstesten, at Shapiro-Wilk p-værdien for alle tre afhængige variable er signifikante med en p-værdi under 0,05 og overholder dermed ikke kravet om normalitet (Bilag 1, afsnit 1.7.3.2; side 33). Da det første problem med antallet af respondenter i cellerne blev løst ved hjælp af en rekodning og der dermed kun er problemer med normaliteten i de afhængige variable, gennemføres variansanalysen.

Tabel 11: Deskriptiv statistik for faglig inklusion hypotese 2

Descriptive Statistics				
	Alder i interval	Mean	Std. Deviation	N
Faglig inklusion faktor 1	16-17år	1,5400	,54201	10
	18 år	2,2429	1,03760	28
	19-21 år	1,8842	,82085	38
	22+ år	3,3600	1,53883	5
	Total	2,0568	,99611	81
Faglig inklusion faktor 2	16-17år	1,9500	,83166	10
	18 år	2,4286	,93010	28
	19-21 år	2,1842	1,14148	38
	22+ år	3,4000	1,08397	5
	Total	2,3148	1,06491	81
Faglig inklusion faktor 3	16-17år	2,1000	,84327	10
	18 år	2,7143	,77494	28
	19-21 år	2,4737	,99286	38
	22+ år	3,3000	1,15109	5
	Total	2,5617	,93669	81

Tabel 11: Tabellen viser de deskriptive statistikker for variablerne “Faglig inklusion faktor 1”, “Faglig inklusion faktor 2” og “Faglig inklusion faktor 3”. Af tabellen kan aflæses gennemsnit, standardafvigelse og antal respondenter på de tre variable fordelt efter grupperne fra den uafhængige variabel “Alder” (Bilag 1, afsnit 1.7.5.3; side 35).

Af den deskriptive statistik for den multivariate variansanalyse aflæses, at der er forskel på aldersgruppernes gennemsnit på tværs af de forskellige afhængige variable. De yngste ASF-elever, aldersgruppen med respondenterne på 16-17 år, har det laveste gennemsnit for deres besvarelser og denne aldersgruppe giver umiddelbart indtryk af at opleve mest anerkendelse i

den solidariske sfære. Den ældste aldersgruppe med respondenter på 22+ har som den eneste aldersgruppe konsekvent gennemsnitsværdier, som indikerer at de oplever krænkelser i den solidariske sfære, og placerer deres besvarelser på en værdi, som ligger mellem kategorien “Hverken eller” og “Delvis uenig”, hvilket indikerer, at de oplever at føle sig faglig ekskluderede på skolerne. Dermed kunne resultaterne fra den deskriptive statistik indikere, at der forefindes forskel mellem respondentgruppernes oplevelse af faglig inklusion i forhold til deres alder (Bilag 1, afsnit 1.7.5.3; side 35).

Tabel 12 Multivariate Tests for faglig inklusion hypotese 2

Multivariate Tests ^a									
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^d
Intercept	Pillai's Trace	,878	179,826 ^b	3,000	75,000	,000	,878	539,479	1,000
	Wilks' Lambda	,122	179,826 ^b	3,000	75,000	,000	,878	539,479	1,000
	Hotelling's Trace	7,193	179,826 ^b	3,000	75,000	,000	,878	539,479	1,000
	Roy's Largest Root	7,193	179,826 ^b	3,000	75,000	,000	,878	539,479	1,000
U2_Recode_Alder	Pillai's Trace	,195	1,781	9,000	231,000	,073	,065	16,030	,794
	Wilks' Lambda	,806	1,876	9,000	182,681	,058	,069	13,580	,703
	Hotelling's Trace	,239	1,953	9,000	221,000	,046	,074	17,578	,837
	Roy's Largest Root	,233	5,972 ^c	3,000	77,000	,001	,189	17,916	,948

a. Design: Intercept + U2_Recode_Alder

b. Exact statistic

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

d. Computed using alpha =

Tabellen viser 4 forskellige multivariate tests, hvor der i specialet aflæses på baggrund af Wilks' Lambda når alle forudsætningerne for den multivariate analyse af varians er overholdt og på Pillai's Trace, når der er mindre brud på forudsætningerne. Testene har nul-hypotesen, at der ikke er forskel mellem grupperne i den multivariate variansanalyse. En P-værdi over 0,05 betyder derfor, at der ikke er nogen forskel mellem grupperne (Bilag 1, afsnit 1.7.5.5; side 36).

Pillai's Trace viser en P-værdi på 0,073 og dermed er den fundne forskel i gennemsnitsværdierne for aldersgrupperne ikke signifikant (Bilag 1, afsnit 1.7.5.5; side 36). Dermed afhænger graden af ASF-elevernes oplevelse af faglig inklusion ikke af deres alder. Dette understøttes samtidig af værdien i Partial Eta Squared, som forklarer hvor meget af variansen hos de afhængige variable er bestemt af den uafhængige variabel, i dette tilfælde alder, og da værdien aflæses til 0,065 er 6,50% af variansen determineret af alderen. Selvom hypotese 2 ikke er langt fra at have en P-værdi på under 0,05, tolkes der ikke på, hvorvidt nogle af de tre faktorer, der virker som indikatorer for faglig inklusion, adskiller sig fra hinanden.

8.1.6 Multivariat analyse af varians for oplevet faglig inklusion i forhold til hypotese 3 “Oplevet inklusion påvirkes af tidligere uddannelse”

Prætesten af forudsætningerne for variansanalysen viser generelt egnethed til at gennemføre den multivariate variansanalyse med den uafhængige variabel “Tid før ungdomsuddannelse” og de afhængige variable “Faglig inklusion faktor 1”, “Faglig inklusion faktor 2” og “Faglig inklusion faktor 3”, men ligesom i forrige variansanalyser er der problemer med forudsætningen for antallet af respondenter i cellerne i analysen. Variablen “Tid før ungdomsuddannelse” har otte grupper, og dermed skal der være 24 respondenter i hver celle, hvilket ville kræve en ligelig fordeling af 192 respondenter, som er langt over antallet af respondenter i denne undersøgelse. Derfor rekodes variablen således, at respondenterne, som har svaret “folkeskole” eller “efterskole” rekodes til “almindelig skole”, “specialskole” ændres ikke og de sidste svar under “produktionsskole”, “skiftet fra anden gymnasial uddannelse”, “faglært uddannelse” og “uspecificerbart” bliver til “andet”. Denne rekodning af besvarelser baseres på, at der i tidligere undersøgelser (Nielsen, 2016) bliver pointeret, at netop elever, som tidligere har gået i specialundervisningstilbud er sværere at inkludere end de elever, som altid har været en del af det almindelige undervisningssystem. Dermed løses dette brud på variansanalysens forudsætninger gennem rekodningen af variablen “Tid før ungdomsuddannelse”. Slutteligt er der også for analysen af hypotese 3 problemer med den univariate normalfordeling af de afhængige variable, da alle, endnu engang, har en P-værdi under 0,05 for Shapiro-Wilk (Bilag 1, afsnit 1.8.3.2; side 39).

Den deskriptive statistik i forbindelse med den multivariate variansanalyse viser, at der forefindes forskelle i gennemsnittet hos de forskellige grupperinger hen over de tre afhængige variable. Dette aflæses af den deskriptive statistik for tiden før ungdomsuddannelse, da den viser, at eleverne, som har gået i specialskole, giver udtryk for at opleve mindst anerkendelse i den solidariske sfære, mens eleverne som kommer fra en almindelig folkeskole oplever mest anerkendelse (Bilag 1, afsnit 1.8.5.3; side 40).

Tabel 13: Deskriptiv statistik for faglig inklusion hypotese 3

Descriptive Statistics				
	Tid før ungdomsuddannelse i skole, specialskole og andet	Mean	Std. Deviation	N
Faglig inklusion faktor 1	Almindelig skole	1,9698	,88526	53
	Specialskole	2,4667	1,46242	6
	Andet	2,0667	1,11069	24
	Total	2,0337	,99502	83
Faglig inklusion faktor 2	Almindelig skole	2,3208	,98104	53
	Specialskole	2,3333	,87560	6
	Andet	2,2917	1,26763	24
	Total	2,3133	1,05261	83
Faglig inklusion faktor 3	Almindelig skole	2,4528	,91075	53
	Specialskole	2,7500	,93541	6
	Andet	2,7500	,96684	24
	Total	2,5602	,92854	83

Tabel 13: Tabellen viser de deskriptive statistikker for variablerne “Faglig inklusion faktor 1”, “Faglig inklusion faktor 2” og “Faglig inklusion faktor 3”. Af tabellen kan aflæses gennemsnit, standardafvigelse og antal respondenter på de tre variable fordelt efter grupperne fra den uafhængige variabel “Tid før ungdomsuddannelse” (Bilag 1, afsnit 1.8.5.3; side 40).

Dette stemmer overens med tidligere fund i forskningen, blandt andet i “Inklusionspanelet” (Se afsnit 4.2.2, inklusionspanelet), hvor det forefindes, at elever, som er tilbageført til en normal folkeskole, har dårligere faglig inklusion, end elever med særlige behov, som ikke har været på en specialskole.

Tabel 14 Multivariate Tests for faglig inklusion hypotese 3

Multivariate Tests ^a									
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^d
Intercept	Pillai's Trace	,840	136,354 ^b	3,000	78,000	,000	,840	409,063	1,000
	Wilks' Lambda	,160	136,354 ^b	3,000	78,000	,000	,840	409,063	1,000
	Hotelling's Trace	5,244	136,354 ^b	3,000	78,000	,000	,840	409,063	1,000
	Roy's Largest Root	5,244	136,354 ^b	3,000	78,000	,000	,840	409,063	1,000
U6_Recode2_tid_før_ung_udd	Pillai's Trace	,042	,559	6,000	158,000	,762	,021	3,356	,220
	Wilks' Lambda	,959	,553 ^b	6,000	156,000	,767	,021	3,318	,218
	Hotelling's Trace	,043	,547	6,000	154,000	,772	,021	3,280	,215
	Roy's Largest Root	,029	,763 ^c	3,000	79,000	,518	,028	2,288	,207

a. Design: Intercept + U6_Recode2_tid_før_ung_udd

b. Exact statistic

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

d. Computed using alpha =

Tabellen viser 4 forskellige multivariate tests, hvor der i specialet aflæses på baggrund af Wilks' Lambda når alle forudsætningerne for den multivariate analyse af varians er overholdt og på Pillai's Trace, når der er mindre brud på forudsætningerne. Testene har nul-hypotesen, at der ikke er forskel mellem grupperne i den multivariate variansanalyse. En P-værdi over 0,05 betyder derfor, at der ikke er nogen forskel mellem grupperne (Bilag 1, afsnit 1.8.5.5; side 41).

Dog viser Pillai's Trace, at den fundne forskel mellem grupperne ikke er signifikant, da signifikansniveauet er på 0,762, hvormed hypotesen må forkastes for denne undersøgelse. Dette understøttes samtidig af værdien i Partial Eta Squared, som forklarer hvor meget af variansen hos de afhængige variable er bestemt af den uafhængige variabel, i dette tilfælde "tiden før ungdomsuddannelse", og da værdien aflæses til 0,021 er 2,10% af variansen bestemt af tiden inden påbegyndt ungdomsuddannelse. Dermed er det ikke relevant at tolke yderligere på hypotese 3 og derfor tolkes der ikke på, hvorvidt nogle af de tre faktorer, der virker som indikatorer for faglig inklusion, adskiller sig fra hinanden.

8.1.7 Opsamling delanalyse 1

I starten af delanalyse 1, blev det undersøgt, hvorvidt det var muligt at skabe et fælles indeks for underspørgsmål 1; *oplever eleverne en faglig inklusion?*, for således at lave datareduktion og gøre det lettere at arbejde med dataene fremadrettet. På baggrund af faktoranalysen fandt vi ud af, at der på baggrund af de ti variable kunne dannes tre faktorer, der tilsammen forklarer 64,147% af den samlede forklarede varians for ASF-elevernes oplevelse af faglig inklusion. I den forbindelse kan "Faglig inklusion faktor 1", anses som en indikator for oplevet anerkendelse fra autoritetspersoner, "Faglig inklusion faktor 2", kan anses som en indikator omhandlende respondentens egen oplevelse af deres bidrag til fællesskabet, og "Faglig inklusion faktor 3", kan anses som en indikator omhandlende ASF-elevernes oplevet

anerkendelse fra deres klassekammerater. Efter udtrækningen af faktorerne blev der foretaget en reliabilitetsanalyse på samtlige faktorer, for at sikre at reliabiliteten videre frem og på baggrund af reliabilitetsanalysen viste det sig, at alle tre faktorer besad tilstrækkelig intern sammenhæng mellem variablene i faktorerne til at blive anvendt i den videre analyse.

For at besvare om og i hvor høj grad eleverne oplevede faglig inklusion blev der herefter tolket på baggrund af histogrammer for “Faglig inklusion faktor 1”, “Faglig inklusion faktor 2” og “Faglig inklusion faktor 3”. Den deskriptive statistik viste, at de tre histogrammer alle havde en forskydning mod venstre, og dermed forefindes der flest positive besvarelser samlet for de tre faktorer. Der var dog en variation i, hvor positive besvarelserne var. “Faglig inklusion faktor 1” var klart det mest positive med et gennemsnit på 2,02, hvilket tilsvare kategorien “Delvis enig”, mens “Faglig inklusion faktor 2” var lidt mindre positiv med et gennemsnit på 2,31 og slutteligt var “Faglig inklusion faktor 3” mindst positiv med et gennemsnit på 2,78, hvilket er tættere på kategorien “Hverken eller” end de andre. Standardafvigelsen for de tre faktorer, giver dog et indblik i at ovenstående skal tages med et vidst forbehold, da standardafvigelsen for de tre faktorer for faglig inklusion er høj. Dertil er det vigtigt at tage højde for forskellen i forklaringskraft mellem de tre faktorer, og som det blev pointeret i den tidligere faktoranalyse, så har “Faglig inklusion faktor 1”, som er grundlaget for det første histogram, en forklaringskraft på 38,299 %, “Faglig inklusion faktor 2”, som er grundlaget for det andet histogram har en forklaringskraft på 15,660 % og “Faglig inklusion faktor 3”, som er grundlaget for det tredje og sidste histogram har en forklaringskraft på 10,188 %. Derfor må det påpeges, at histogrammet for “Faglig inklusion faktor 1” har den største forklaringskraft, og er derfor den, der har største vægtning i besvarelsen af underspørgsmål 1. Det kan herudfra konstateres, at ASF-eleverne giver udtryk for at føle sig anerkendt i den solidariske sfære og dermed at de oplever faglig inklusion, omend i et begrænset omfang.

Som afslutning på analysen blev det undersøgt, hvorvidt der er forskel på respondenternes oplevede anerkendelse i den solidariske sfære i forhold til henholdsvis deres køn, deres alder, eller deres tidligere uddannelse. Disse områder blev valgt undersøgt, ud fra hypoteser baseret på det teoretiske apparat i specialet, men også tidligere forskningsresultater, som har påpeget forskelle mellem disse grupper. Der kan dog ikke i denne undersøgelse konstateres en signifikant forskel på gruppernes oplevelser af anerkendelse i den solidariske sfære og dermed heller ikke i forbindelse med oplevelsen af faglig inklusion.

8.2 Delanalyse til underspørgsmål 2: Social inklusion i stamklasserne

Denne delanalyse har til formål at besvare underspørgsmål 2; *“Oplever eleverne social inklusion i deres stamklasser?”*, og har udgangspunkt i følgende variable, der jævnfør Honneths teori om kærlighedens sfære kan forklare elevernes oplevelse af social inklusion i stamklasserne:

Tabel 15, variable for social inklusion i stamklasser

Social inklusion i stamklasserne	Navn	Label
	A9_Glad_gå_klasse	”Jeg er glad for at gå i min klasse”
	A10_Lyst_klassekammerater	”De dage jeg har lyst til det, er jeg sammen med mine klassekammerater efter skole”
	A_11_Ked_snak_klassekammerater	”I min klasse er vi gode til at hjælpe hinanden, hvis der er nogle som for eksempel har brug for hjælp med opgaver i timerne, lektier eller afleveringer?”
	A12_Oplevelse_interesser	”I min klasse oplever jeg, at det er okay, at vi har forskellige interesser?”
	A13_Recode_Klasse_konflikt	”I min klasse er der mange konflikter og skænderier?”
	A14_Recode_Klasse_larm	”I min klasse er der meget larm i timerne”
	A15_Lide_klassekammerater	”Jeg kan godt lide nogle af mine klassekammerater?”

A16_Klasse_hjælpe_hinanden	"I min klasse er vi gode til at hjælpe hinanden, hvis der er nogle som for eksempel har brug for hjælp med opgaver i timerne, lektier eller afleveringer?"
A17_klasse_omgangstone	"I min klasse har vi en ordentlig omgangstone når vi taler til hinanden?"
A18_Recode_Svært_snak_klassekammerater	"Jeg oplever nogle gange, at jeg har svært ved at finde noget at snakke med mine klassekammerater ?"
A19_Glad_gå_gym	"Jeg er glad for at gå i gymnasiet?"
A21_Bede_om_hjælp	"Jeg er ikke bange for at række hånden op og spørge om hjælp, når jeg ikke forstår en opgave?"
A22_Recode_Frikvarter_alene	"Når jeg har frikvarter vil jeg hellere være alene end sammen med de andre fra min klasse?"
A23_Recode_Vil_opgaver_alene	"Jeg vil helst lave alle mine faglige opgaver alene?"
A24_God_ven	"Jeg har mindst en god ven i min klasse?"

Tabel 15 viser de afhængige variable der indgår i analysen af underspørgsmål 2 "Oplever eleverne en social inklusion i deres stamklasser? I tabellen indgår variable A22_Recode_frikvarter_alene og A23_Recode_Vil_opgaver_alene, som er to rekodede variabler af henholdsvis A22_Frikvarter_alene og A23_Vil_Opgaver_alene. Variablerne er vendt om således, at deres numeriske værdi er tilsvarende de øvrige anvendte variable.

Der vil i følgende afsnit blive lavet en faktoranalyse for de 15 variable for at undersøge, hvorvidt der er variable, der klumper og dermed danner grundlaget for konstruktion af indeks. Dernæst udføres reliabilitetsanalysen for at teste den interne sammenhæng mellem variablerne i de respektive faktorer. Ligesom i delanalyse 1, vil der herefter blive tolket på den deskriptive statistik fra de forskellige faktorer, for at vurdere om eventuelle sammenhænge har en positiv eller negativ værdi og dermed om ASF-eleverne har en positiv eller negativ oplevelse af den sociale inklusion i deres stamklasser. For at kvalificere besvarelsene fra det deskriptive statistik, vil det også i denne delanalyse blive undersøgt, hvorvidt der forefindes en forskel i oplevelsen af anerkendelse og dermed oplevelsen af inklusion i forhold til køn, alder og tid før ungdomsuddannelse. Dette undersøges ved hjælp af tre multivariate variansanalyser.

8.2.1 Faktoranalyse

Indledningsvist laves der en faktoranalyse med henblik på at se, om de 15 afhængige variable klumper og hvor mange faktorer, der konstrueres. Ligesom det var tilfældet i delanalyse 1, er der en teoretisk antagelse om, at de valgte variable har en teoretisk sammenhæng. Derfor vælges det i første omgang at lave faktoranalysen med Direct Oblimin, men ligesom det var tilfældet i delanalyse 1, så på baggrund af den bivariate korrelation mellem variablerne, findes der ikke tilfredsstillende korrelation mellem variablerne (Bilag 2, afsnit 2.1.8; side 43). Derfor vælges Varimax til at lave faktoranalysen i stedet og da variablerne ikke korrelerer tilstrækkeligt kan det konstateres, at målingen af oplevet anerkendelse i kærlighedens sfære baseres på faktorer, der fungerer som indikatorer for denne type anerkendelse, som ikke har en umiddelbar sammenhæng med hinanden. Dog korrelerer enkelte variable moderat med hinanden og derfor er det nærliggende at antage at disse vil klumpe sammen (Bilag 2, afsnit 2.1.2; side 43). Faktoranalysen viser, at KMO-værdien har en værdi på 0,8 med et signifikansniveau på under 0,001 (Bilag 2, afsnit 2.2.3; side 53). Faktoranalysen udtrækker fire faktorer, som har indflydelse på oplevelsen af anerkendelse i kærlighedens sfære i stamklassen og ud fra "Total Variance Explained" kan det aflæses, at "Social inklusion i stamklasser faktor 1" forklarer 33,092%, "Social inklusion i stamklasser faktor 2" forklarer 15,490%, "Social inklusion i stamklasser faktor 3" forklarer 8,182% og "Social inklusion i stamklasser faktor 4" forklarer 6,994% af den samlede varians og dermed udgør den samlede forklarede varians 63,759 % (Bilag 2; afsnit 2.2.5 og 2.2.6; side 55-56).

Det observeres ud fra tabellen, hvordan de afhængige variable påvirker de respektive faktorer, altså hvordan de klumper sammen og danner de fire faktorer (Bilag 2, afsnit 2.2.7; side 56).

Tabel 16: Social inklusion i stamklasserne faktor 1

	Navn	Label	Loading
Social inklusion i stamklasser faktor 1	A15_Lide_klassekammerater	”Jeg kan godt lide nogle af mine klassekammerater?”	0,787
	A12_Oplevelse_interesser	”I min klasse oplever jeg, at det er okay, at vi har forskellige interesser?”	0,766
	A16_Klasse_hjælpe_hinanden	”I min klasse er vi gode til at hjælpe hinanden, hvis der er nogle som for eksempel har brug for hjælp med opgaver i timerne, lektier eller afleveringer?”	0,748
	A9_Glad_gå_klasse	”Jeg er glad for at gå i min klasse?”	0,730
	A24_God_ven	”Jeg har mindst en god ven i min klasse?”	0,692
	A21_Bede_om_hjælp	”Jeg er ikke bange for at række hånden op og spørge om hjælp, når jeg ikke forstår en opgave?”	0,616
	A22_Recode_Frikvarter_alene	”Når jeg har frikvarter vil jeg hellere være alene end sammen med andre i min klasse?”	0,521

Tabel 16 viser syv afhængige variable, som faktoranalysen placerede i det første indeks for social inklusion i stamklasser kaldet ”Social inklusion i stamklasser faktor 1”. Faktoren forklarer 33,092% af variansen for målingen af social inklusion i stamklasser og er dermed den faktor som har den højeste forklaringskraft.

Tabel 17: Social inklusion i stamklasserne faktor 2

	Navn	Label	Loading

Social inklusion i stamklasser faktor 2	A14_Recode_Klasse_Larm	"I min klasse er der meget larm i timerne?"	0,877
	A13_Recode_Klasse_konflikt	"I min klasse er der mange konflikter og skænderier?"	0,704
	A17_Klasse_omgangstone	"I min klasse har vi en ordentlig omgangstone når vi taler til hinanden?"	0,697

Tabel 17 viser tre afhængige variable, som faktoranalysen placerede i det andet indeks for social inklusion i stamklasser kaldet "Social inklusion i stamklasser faktor 2". Faktoren forklarer 15,490% af variansen for målingen af social inklusion i stamklasser og er dermed den faktor som har den næsthøjeste forklaringskraft.

Tabel 18: Social inklusion i stamklasser faktor 3

	Navn	Label	Loading
Social inklusion i stamklasser faktor 3	A11_Ked_snak_klassekammerat	"Hvis jeg er ked af det, så kan jeg snakke med mine klassekammerater om det?"	0,726
	A18_Recode_Svært_snak_klassekammerat	"Jeg oplever nogle gange, at jeg har svært ved at finde noget at snakke med mine klassekammerater om?"	0,698
	A10_lyst_klassekammerater	De dage jeg har lyst til det, er jeg sammen med mine klassekammerater efter skole?"	0,638

Tabel 18 viser tre afhængige variable, som faktoranalysen placerede i det tredje indeks for social inklusion i stamklasser kaldet "Social inklusion i stamklasser faktor 3". Faktoren forklarer 8,182 % af variansen for målingen af social inklusion i stamklasser og er dermed den faktor, som har den næst laveste forklaringskraft

Tabel 19: Social inklusion i stamklasser faktor 4

	Navn	Label	Loading
Social inklusion i stamklasser faktor 4	A19_Glad_gå_gym	”Jeg er glad for at gå i gymnasiet?”	0,739
	A23_Recode_Vil_opgaver_alene	”Jeg vil helst lave alle mine faglige opgaver alene?”	0,668

Tabel 19 viser to afhængige variable, som faktoranalysen placerede i det fjerde indeks for social inklusion i stamklasser kaldet “Social inklusion i stamklasser faktor 4”. Faktoren forklarer 6,994% af variansen for målingen af social inklusion i stamklasser og er dermed den faktor, som har den laveste forklaringskraft

Ud fra faktoranalysen kan det dermed konstateres, at det ikke er muligt at lave et samlet indeks for anerkendelse i kærlighedens sfære, underforstået social inklusion i stamklasserne, på baggrund af de 15 variable. I stedet forefindes fire faktorer, som alle kan anskues som indikatorer, for anerkendelse i kærlighedens sfære. Den første faktor “Social inklusion i stamklasserne faktor 1” kunne indikere, jævnfør Honneths anerkendelsesteori, at oplevelsen af at have trygge relationer i sin stamklasse påvirker, ASF-elevenes oplevelse af den social inklusion i deres stamklasse. Den anden faktor “Social inklusion i stamklasserne faktor 2” kunne indikere, at oplevelsen af konflikter i klassen påvirker ASF-elevenes oplevelse af social inklusion samt anerkendelse i kærlighedens sfære. Den tredje faktor “Social inklusion i stamklasser faktor 3” kunne indikere, at oplevelsen af samvær i relationerne i klassen påvirker ASF-elevenes oplevelse af, at få anerkendt deres behov, jævnfør kærlighedens sfære, og dermed at de oplever social inklusion i stamklassen. Den fjerde og sidste faktor “Social inklusion i stamklasser faktor 4” består af variable, der ikke umiddelbart kan dækkes af en fælles betegnelse og derfor er det svært at tolke på, hvordan denne faktor, jævnfør teorien, er en indikator på elevernes oplevelse af social inklusion og anerkendelse i kærlighedens sfære.

8.2.2 Reliabilitetsanalyse: Cronbachs Alpha

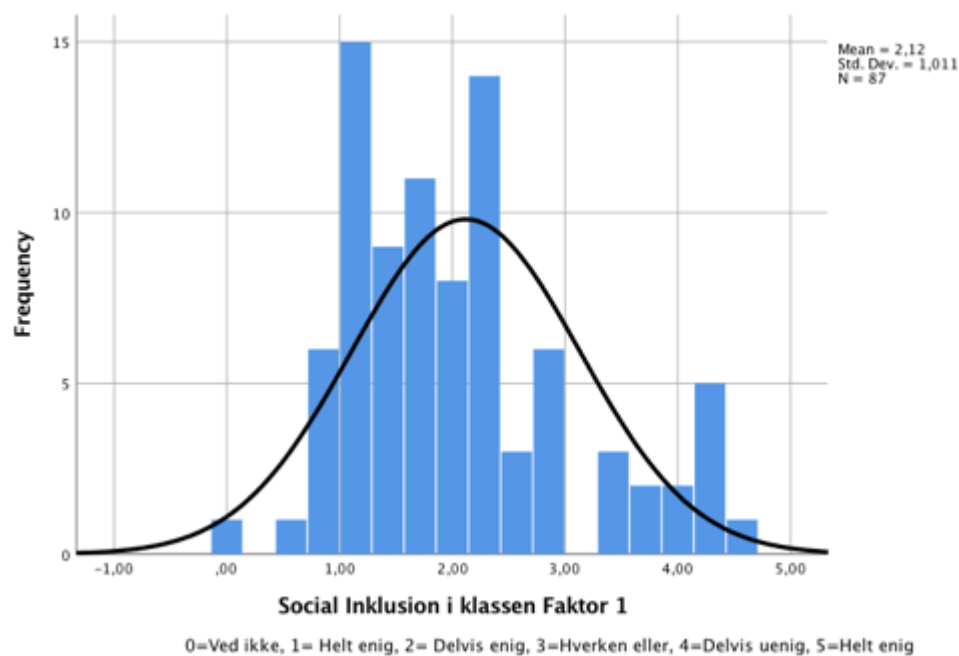
For hvert af de respektive indeks beregnes nu alpha koefficienten for at efterprøve den interne relation mellem variablene, der udgør disse faktorer. For “Social inklusion i stamklasser faktor 1” udregnes alpha koefficienten til at være 0,854, hvilket vurderes som en høj værdi ud fra præmissen om, at værdien gerne skal være over 0,7. Dermed godkendes reliabiliteten for “Social inklusion i stamklasser faktor 1” og denne faktor anvendes i den videre analyse (Bilag 2, afsnit 2.3.2 og 2.3.3; side 58).

Det samme gør sig gældende for “Social inklusion i stamklasser faktor 2”, hvor alpha koefficienten er aflæst til 0,768, hvilket igen er en acceptabel værdi til at determinere variablernes interne sammenhæng og derfor anvendes denne faktor også til at beskrive ASF-elevernes oplevede sociale inklusion i stamklasserne (Bilag 2, afsnit 2.4.2 og 2.4.3; side 61). “Social inklusion i stamklasser faktor 3” har en alpha koefficient på 0,594, hvilket ikke er en værdi over det acceptable niveau på 0,7 og det vil umiddelbart medføre at faktoren kasseres (Bilag 2, afsnit 2.5.3; side 63). Men da variablernes gennemsnitlige korrelationsværdi, er 0,328 anvendes “Social inklusion i stamklasser faktor 3” i den videre analyse, da dette er indenfor det godkendte interval (Bilag 2, afsnit 2.5.6 & 2.5.4; side 64-65). Til gengæld skal “Social inklusion i stamklasser faktor 4” ekskluderes, da alpha koefficienten er 0,317 og der er derfor umiddelbart ikke grundlag for at anvende denne faktor i den videre analyse (Bilag 2, afsnit 2.6.3; side 66). Dette understøttes af, at der hverken kan opnås en højere alpha koefficient ved at ekskludere en af variablene i faktoren, samt at den bivariate korrelation mellem de to variable er under 0,2 (Bilag 2, afsnit 2.6.6; side 67). Det kan dermed konstateres, at reliabiliteten for “Social inklusion i stamklasser faktor 4” er for svag, til at denne kan fungere som indikator for oplevelsen af anerkendelse i kærlighedens sfære. Dette påvirker den samlede forklarede varians, og faktorernes forklaringskraft falder fra 63,759 % til 56,764 %.

8.2.3 Deskriptiv Statistik

For at kunne svare på underspørgsmål 2; *Oplever eleverne en social inklusion i deres stamklasser?*, konstrueres der histogrammer for de tre faktorer, der overholdte kravene til reliabilitetsanalysen. De kommende tre histogrammer er medtaget for at vise, hvorvidt de tre faktorer har et positiv eller negativ gennemsnit og derigennem om ASF-eleverne har en oplevelse af social inklusion i deres stamklasser.

Figur 4: Histogram for social inklusion i stamklasser faktor 1



Figur 4: Histogrammet viser frekvenser for besvarelser i "Social inklusion faktor 1", samt normalfordelingskurven for besvarelserne, antal besvarelser, gennemsnit og standardafvigelse. Forklaringen af kategoriernes numeriske talværdi er placeret under histogrammet.

Det kan af histogrammet aflæses, at gennemsnittet er 2,12, at der er 87 valide cases medtaget og at standardafvigelsen er på 1,011. Histogrammet forskyder sig mod venstre, hvilket angiver, at besvarelserne fra eleverne har en overvejende positiv tilkendegivelse, da 2,12 er placeret nærmest "Delvis enig". Det kan aflæses, at søjlen med den højeste frekvens er ved værdien "Helt enig" og forklarer, at de hyppigste angivne svar fra eleverne udviser oplevet anerkendelse i kærlighedens sfære, underforstået, at eleverne har en positiv oplevelse af deres sociale inklusion i stamklasserne. Dog skal der tages forbehold for standardafvigelsen i forhold til vurderingen af elevernes oplevede anerkendelse, da denne kan påvirke gennemsnittet således, at den oplevede anerkendelse er tættere på "Hverken eller". Af normalfordelingskurven er det relevant at forholde sig til, at bredden på kurven sammenholdt med den høje standardafvigelse, viser at værdierne i faktoren er spredte. Dette kan skyldes outliers og der aflæses også et "hul" i histogrammet mellem værdierne i "Hverken eller", "Delvis uenig", samt "Helt uenig".

Figur 5: Histogram for Social inklusion i stamklasser faktor 2



Figur 5: Histogrammet viser frekvenser for besvarelser i “Social inklusion i stamklasser faktor 2”, samt normalfordelingskurven for besvarelserne, antal besvarelser, gennemsnit og standardafvigelse. Forklaringen af kategoriernes numeriske talværdi er placeret under histogrammet.

Det kan aflæses af histogrammet, at der igen er medtaget 87 valide cases ud af 87, gennemsnittet er 2,52 med en standardafvigelse på 1,105. Histogrammet forskyder sig igen mod venstre, hvilket angiver at eleverne oplever anerkendelse i kærlighedens sfære, dog med det in mente, at en standardafvigelse på 1,105 kan forskyde fordelingen længere mod højre, over midten, og angive en svag negativ værdi og dermed en oplevelse af små krænkelser i kærlighedens sfære. Det kan konstateres ud fra dette histogram, at eleverne overvejende ikke oplever store problemer med larm eller konflikter i deres stamklasser, samt at de føler, at omgangstonen i klassen er overvejende positiv, som tilsammen udgør de tre variable i “Social inklusion i stamklasser faktor 2”. I histogrammet aflæses det, at der forefindes outliers i kategorien “Ved ikke”, men da det er så få, vurderes dette ikke at have større betydning for resultatet.

Figur 6: Histogram for Social inklusion i stamklasser faktor 3



Figur 6: Histogrammet viser frekvenser for besvarelser i “Social inklusion i stamklasser Faktor 3”, samt normalfordelingskurven for besvarelserne, antal besvarelser, gennemsnit og standardafvigelse. Forklaringen af kategoriernes numeriske talværdi er placeret under histogrammet.

Det kan aflæses af histogrammet, at der ligesom i de tidligere tilfælde, er medtaget 87 valide cases ud af 87, samt at gennemsnittet er 2,38 med en standardafvigelse på 1,098. Histogrammet forskyder sig til venstre, hvilket igen angiver en positiv værdi. Det kan observeres, at søjlen med flest besvarelser har en frekvens på 13 og placerer sig på værdien “Delvis enig”. Dette tyder på, at ASF-eleverne også her har en positiv oplevelse af social inklusion i deres stamklasser, dog med det in mente, at standardafvigelsen kan forskyde fordelingen henover midten og angive en lettere negativ værdi og derfor i stedet vise små krænkelser i kærlighedens sfære.

Når de tre histogrammer sammenlignes er det nærliggende at forholde sig til, at det første histogram for “Social inklusion i stamklasser faktor 1” har en forklaringskraft på 33,092 %, hvilket vægter mere end de to andre faktorer tilsammen, da “Social inklusion i stamklasser faktor 2” har en forklaringskraft på 15,490 % og “Social inklusion i stamklasser faktor 3” har en forklaringskraft på 8,182 %, derfor vægtes resultaterne fra histogrammet for “Social inklusion i stamklasser faktor 1” højere end resultaterne for de andre faktorer. I forhold til delanalysens underspørgsmål, *oplever eleverne social inklusion i deres stamklasser?*, må det på baggrund af den deskriptive analyse konstateres, at eleverne giver udtryk for at opleve anerkendelse i kærlighedens sfære. Denne konstatering bliver gjort på baggrund af; at ASF-

eleverne tilkendegiver positive oplevelser af trygheden i deres klasse, som det bliver målt af “Social inklusion i stamklasser faktor 1”, at deres klasse ikke bærer præg af konflikter, som det måles i “Social inklusion i stamklasser faktor 2”, samt at deres behov bliver anerkendt af deres klassekammerater, som det måles i “Social inklusion i stamklasser faktor 3”. ASF-eleverne giver dermed udtryk for at opleve social inklusion i deres stamklasser, omend der må tages det forbehold, at denne inklusion ikke kan konstateres entydigt.

8.2.4 Multivariat analyse af varians hypotese 1: “Elevernes oplevelse af inklusion påvirkes af køn”

Som det også var tilfældet i delanalyse 1, vil alle de rå data fra den multivariate analyse af varians fremgå af bilag 2.8 og der bliver kun kommenteret på de forudsætninger, der ikke lever op til kriterierne for den multivariate variansanalyse. I den forbindelse opstår der problemer i forhold til normalfordelingen for “Social inklusion i stamklasserne faktor 1”, da P-værdien for Shapiro-Wilks test af normalfordeling er signifikant på under 0,001 og er dermed ikke normalfordelt (Bilag 2, afsnit 2.8.3.2; side 71). På baggrund af den opfølgende undersøgelse af tabellen for ekstremværdier og boxplottet for “Social inklusion i stamklasser faktor 1”, blev der lokaliseret og efterfølgende ekskluderet værdier karakteriseret som outliers, hvilket dernæst resulterede i en P-værdi over 0,05 og derefter indeholdte “Social inklusion i stamklasser faktor 1” 79 cases, hvorved der ikke længere er brud på denne forudsætning.

Den deskriptive statistik, i forbindelse med den multivariate variansanalyse, viser at analysen medtager 53 mænd og 26 kvinder; altså 79 valide cases. Det kan ligeledes aflæses ud fra den deskriptive statistik, at gennemsnittene for mænd og kvinder ikke differentierer betydeligt for de to første faktorer. Dog er der en større forskel mellem kønnene for den tredje faktor.

Tabel 20: Deskriptiv statistik social inklusion i stamklasser hypotese 1

Descriptive Statistics				
	Køn	Mean	Std. Deviation	N
Social inklusion i stamklasser faktor 1	Mand	1,8598	,69507	53
	Kvinde	1,9615	,87277	26
	Total	1,8933	,75401	79
Social inklusion i stamklasser faktor 2	Mand	2,3899	,94448	53
	Kvinde	2,2436	1,03089	26
	Total	2,3418	,96959	79
Social inklusion i stamklasser faktor 3	Mand	2,2767	1,09141	53
	Kvinde	2,5897	1,24117	26
	Total	2,3797	1,14446	79

Tabel 20 viser de deskriptive statistikker for variablerne "Social inklusion i stamklasser faktor 1", "Social inklusion i stamklasser faktor 2" og "Social inklusion i stamklasser faktor 3". Af tabellen kan aflæses gennemsnit, standardafvigelse og antal respondenter på de tre variable fordelt efter grupperne fra den uafhængige variabel "køn" (Bilag 2, afsnit 2.8.5.2; side 73).

Det kan observeres ud fra tabellen, for den første variabel "Social inklusion i stamklasser faktor 1", at mændene har et gennemsnit på 1,8598 og at kvinderne har et gennemsnit på 1,9615. Dette betyder, at mændene har en mere positiv oplevelse af inklusion i forbindelse med den første faktor, men at denne oplevelse ikke er betydelig større en kvindernes oplevelse og derfor ikke kan tillægges nogen speciel betydning. For "Social inklusion i stamklasser faktor 2", kan det aflæses, at det modsatte gør sig gældende. Kvinderne har et gennemsnit på 2,2436 mens mændene har et gennemsnit på 2,3899, hvilket indikerer, at kvinderne her har en mere positiv oplevelse af inklusion end mændene, omend denne oplevelse stadig ikke er betydelig større. For den sidste variabel "Social inklusion i stamklasser faktor 3", kan det igen aflæses, at mændene har det laveste gennemsnit på 2,2767 og kvinderne har en værdi på 2,5897. Det er i denne faktor der kan observeres den største forskel mellem kvinder og mænd. Dog skal der i forbindelse med ovenstående tages forbehold for standardafvigelsen, som i dette tilfælde udgør en relativ stor variation i forhold til gennemsnittet og derfor tyder det ikke på, at der på tværs af de tre faktorer for social inklusion i stamklasser, er en forskel på baggrund af køn. For at sikre validiteten af de deskriptive resultater, er det nødvendigt at sammenholde ovenstående med resultaterne fra den multivariate analyse af varians.

Tabel 21: Multivariate tests for “social inklusion i stamklasser hypotese 1”

Multivariate Tests ^a									
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^c
Intercept	Pillai's Trace	,913	258,861 ^b	3,000	74,000	,000	,913	776,582	1,000
	Wilks' Lambda	,087	258,861 ^b	3,000	74,000	,000	,913	776,582	1,000
	Hotelling's Trace	10,494	258,861 ^b	3,000	74,000	,000	,913	776,582	1,000
	Roy's Largest Root	10,494	258,861 ^b	3,000	74,000	,000	,913	776,582	1,000
U1_Køn	Pillai's Trace	,040	1,030 ^b	3,000	74,000	,384	,040	3,091	,269
	Wilks' Lambda	,960	1,030 ^b	3,000	74,000	,384	,040	3,091	,269
	Hotelling's Trace	,042	1,030 ^b	3,000	74,000	,384	,040	3,091	,269
	Roy's Largest Root	,042	1,030 ^b	3,000	74,000	,384	,040	3,091	,269

a. Design: Intercept + U1_Køn

b. Exact statistic

c. Computed using alpha = ,05

Tabellen viser 4 forskellige multivariate tests, hvor der i specialet aflæses på baggrund af Wilks' Lambda når alle forudsætningerne for den multivariate analyse af varians er overholdt og på Pillai's Trace, når der er mindre brud på forudsætningerne. Testene har nul-hypotesen, at der ikke er forskel mellem grupperne i den multivariate variansanalyse. En P-værdi på over 0,05 betyder derfor, at der ikke er nogen forskel mellem grupperne. (Bilag 2, afsnit 2.8.5.5; side 74)

Ovenstående tabel viser, at p-værdien for Wilks' Lambda er 0,384 og dermed kan det konkluderes, at graden af ASF-elevernes oplevelse af social inklusion i stamklasserne ikke afhænger af køn. Dette understøttes samtidig af værdien i Partial Eta Squared, som forklarer hvor meget af variansen hos de afhængige variable er bestemt af den uafhængige variabel, i dette tilfælde om man er mand eller kvinde og da værdien aflæses til 0,040 er 4,00% af variansen determineret af kønnet.

Køn har på baggrund af denne analyse ingen indflydelse på graden af elevernes oplevelse af anerkendelse i kærlighedens sfære og påvirker ikke elevernes oplevelse af social inklusion i deres stamklasser. Hypotesen for denne multivariate variansanalyse var baseret på, at der fra socialstyrelsen har været dokumenteret en forskel mellem mandlige og kvindelige autister i forhold til udvikling af mestringsstrategier og herunder evnen til at indgå i sociale relationer. Det er på denne baggrund overraskende, at der ikke kunne findes en signifikant forskel mellem kønnene i deres oplevelse af anerkendelse i kærlighedens sfære og oplevelsen af social inklusion i deres stamklasser.

8.2.5 Multivariat analyse af varians hypotese 2 “Oplevet inklusion påvirkes af alder”

Den anden hypotese, der bliver testet gennem multivariate variansanalyse, er om ASF-elevernes oplevelse af inklusion påvirkes af alder. Denne hypotese bliver opstillet, da det er interessant at få indsigt i, om en forskel i alder betyder noget for, hvorvidt eleverne formår at indgå i positive sociale relationer i deres stamklasser. Der testes endnu engang for de syv forudsætninger for den multivariate variansanalyse, der skal overholdes for at udføre en multivariat variansanalyse. Der vil i det følgende kun blive kommenteret ved de tilfælde, hvor der bliver brudt med forudsætningerne for at lave den multivariat variansanalyse, samt hvordan et eventuelt brud på forudsætningerne bliver håndteret. Alle bilag for denne multivariate analyse af varians vil være at finde i Bilag 2.9 side 75.

For denne hypotese er der brud på forudsætningen for den univariate normalfordeling og outliers, samt linearitet. Derfor er der ligesom i hypotese 1, lokaliseret og ekskluderet ekstremværdier der er karakteriseret som outliers og dermed blev “Social inklusion i stamklasser faktor 1” normalfordelt. Problemet med linearitet er tolket på baggrund af scatterplots, og da disse ikke illustrerer linearitet, er der brud på denne forudsætning, hvilket medfører, at der i den multivariate variansanalyse vil blive observeret på Pilla’s Trace frem for Wilks’ Lambda, da denne er mere robust over for mindre brud på forudsætningerne.

Det kan ud fra den deskriptive statistik observeres, at der for “Social inklusion i stamklasser faktor 1” kan aflæses, at der ikke er meget forskel på gennemsnittet i de forskellige aldersgrupper. De 16-17-årige har det laveste gennemsnit på 1,7571 og derfor også den mest positive oplevelse af inklusion. Derudover er der ikke meget forskel på de forskellige aldersgrupper. For “Social inklusion i stamklasser faktor 2” kan der observeres en større forskel mellem de forskellige aldersgrupper, hvor aldersgruppen 22+ har et gennemsnit på 2 og aldersgruppen 16+17 har et gennemsnit på 2,6333, altså en forskel på 0,6333. For “Social inklusion i stamklasser faktor 3” kan det observeres, at der også her findes en forskel mellem aldersgrupperne. Igen har gruppen 22+ den laveste gennemsnitsværdi på 1,9524 mens aldersgruppen 16-17 år har et gennemsnit på 2,6333. Det kan derfor fastslås, at der kan lokaliseres tegn på forskelle mellem de forskellige aldersgrupper, omend denne forskel ikke er af betydelig karakter.

Tabel 22: Deskriptiv statistik social inklusion i stamklasser hypotese 2

Descriptive Statistics				
	Alder inddelt i intervaller	Mean	Std. Deviation	N
Social inklusion i stamklasser faktor 1	16 -17 år	1,7571	,65309	10
	18 år	1,9725	,68574	26
	19-21 år	1,8849	,77408	36
	22+ år	1,8367	1,11095	7
	Total	1,8933	,75401	79
Social inklusion i stamklasser faktor 2	16 -17 år	2,6333	,82327	10
	18 år	2,3590	,86370	26
	19-21 år	2,3148	,95267	36
	22+ år	2,0000	1,58698	7
	Total	2,3418	,96959	79
Social inklusion i stamklasser faktor 3	16 -17 år	2,6333	1,09375	10
	18 år	2,2179	1,02390	26
	19-21 år	2,5093	1,13944	36
	22+ år	1,9524	1,66031	7
	Total	2,3797	1,14446	79

Tabellen viser de deskriptive statistikker for variablerne “Social inklusion i stamklasser faktor 1”, “Social inklusion i stamklasser faktor 2” og “Social inklusion i stamklasser faktor 3”. Af tabellen kan aflæses gennemsnit, standardafvigelse og antal respondenter på de tre variable fordelt efter grupperne fra den uafhængige variabel “alder”. (Bilag 2, afsnit 2.9.5.3; side 79)

For at kvalificere om ovenstående forskelle, kan anvendes til at konkludere, at alder har en påvirkning på ASF-elevernes følelse af social inklusion i deres stamklasser, tolkes der på baggrund af Pillai’s Trace.

Tabel 23: Multivariate Tests for social inklusion i stamklasser hypotese 2

Multivariate Tests ^a									
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^d
Intercept	Pillai's Trace	,887	188,319 ^b	3,000	72,000	,000	,887	564,956	1,000
	Wilks' Lambda	,113	188,319 ^b	3,000	72,000	,000	,887	564,956	1,000
	Hotelling's Trace	7,847	188,319 ^b	3,000	72,000	,000	,887	564,956	1,000
	Roy's Largest Root	7,847	188,319 ^b	3,000	72,000	,000	,887	564,956	1,000
U2_Recode_Alder	Pillai's Trace	,081	,683	9,000	222,000	,724	,027	6,147	,334
	Wilks' Lambda	,920	,681	9,000	175,380	,725	,027	4,958	,266
	Hotelling's Trace	,087	,680	9,000	212,000	,727	,028	6,119	,332
	Roy's Largest Root	,079	1,939 ^c	3,000	74,000	,131	,073	5,817	,481

a. Design: Intercept + U2_Recode_Alder

b. Exact statistic

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

d. Computed using alpha = ,05

Tabellen viser 4 forskellige multivariate tests, hvor der i specialet aflæses på baggrund af Wilks’ Lambda når alle forudsætningerne for den multivariate analyse af varians er overholdt og på Pillai’s Trace, når der er mindre

brud på forudsætningerne. Testene har nul-hypotesen, at der ikke er forskel mellem grupperne i den multivariate variansanalyse. En P-værdi på over 0,05 betyder derfor, at der ikke er nogen forskel mellem grupperne. (Bilag 2, 2.9.5.5; side 80)

Pillai's Trace har en p-værdi på 0,724 og derfor kan der ikke med statistisk sikkerhed fastslås en forskel i graden af ASF-elevernes oplevede inklusion i deres stamklasser på baggrund af alder. Dette understøttes samtidig af værdien i Partial Eta Squared, som forklarer hvor meget af variansen hos de afhængige variable er bestemt af den uafhængige variabel, i dette tilfælde hvor de afhængige variabler placeres i de opstillede alderskategorier kan værdien aflæses til 0,027 og derfor er 2,70% af variansen determineret af alder.

Hypotesen der lå bag ovenstående analyse, omhandlede, hvorvidt alder har indflydelse på ASF-elevernes oplevelse af at være socialt inkluderet i deres stamklasser. Rationalet bagved at teste denne hypotese på alder var, at autister ofte er bagud i udviklingen af deres sociale færdigheder, hvis der sammenlignes med neurotypiske elever i samme aldersgrupper. Derfor var det interessant, at se om der kunne være en forskel i udviklingen af oplevelsen af anerkendelsen i kærlighedens sfære og oplevelsen af inklusion i stamklasser baseret på alder. Der var dog i denne analyse ingen signifikante forskelle mellem de forskellige aldersgrupper, og graden af ASF-elevernes oplevelse af anerkendelse i kærlighedens sfære og oplevelsen af social inklusion i deres stamklasser er derfor ikke påvirket af elevernes alder.

8.2.6 Multivariat analyse af varians hypotese 3: "Elevernes oplevelse af inklusion påvirkes af deres tidligere uddannelser"

Den tredje og sidste hypotese der undersøges gennem den multivariate variansanalyse i delanalyse 2 omhandler, hvorvidt tidligere uddannelse har en indvirkning på elevernes oplevede social inklusion i deres stamklasser. Denne hypotese er opsat ud fra undringen om, hvorvidt der kan være en forskel på elevernes evner til at indgå i socialt samvær med deres klassekammerater, på baggrund af om de før deres tid på gymnasiet, har gået i en almindelig folkeskole, specialskele eller andet. Der anvendes derfor en rekodet variabel af "Tid før ungdomsuddannelse".

Der testes endnu engang for de syv forudsætninger for den multivariate variansanalyse, der skal overholdes for at udføre en multivariat variansanalyse. Der vil i det følgende kun blive kommenteret ved de tilfælde, hvor der bliver brudt med forudsætningerne for at lave den

multivariat variansanalyse, samt hvordan et eventuelt brud på forudsætningerne bliver håndteret. Alle bilag for denne multivariate analyse af varians vil fremgå af bilag 2.10 side 82.

I testen af den første forudsætning, krav til antallet af respondenter, konstateres det, at der ikke kan overholdes kravet om, at der skal være 9 respondenter i hver celle, da cellen med "Specialskole" kun består af 5 cases og derfor er der brud på denne forudsætning. Der er ligesom i hypotese 1 og 2 lokaliseret og ekskluderes ekstremværdier for at sikre normalfordelingen i de afhængige variabler for "Social inklusion i stamklasser faktor 1". Yderligere aflæses der af scatterplots, at der opstår problemer med linearitet særligt for gruppen "Almindelig skole", da værdierne i scatterplots former en firkant, hvormed det kan konstateres, at "Almindelige skole" ikke er lineær. Det kan herudfra fastslås, at der skal tolkes på Pillai's Trace under den multivariate variansanalyse.

I den multivariate analyse af varians kan det ud fra den deskriptive fordelingen af "tid før ungdomsuddannelse" observeres, at det for "Social inklusion i stamklasser faktor 1" er gruppen "Almindelig skole", der har det laveste gennemsnit på 1,8371, hvorimod "Andet" har et gennemsnit på 2 og "Specialskole" har et gennemsnit på 2,1429. Det kan ud fra dette udledes, at der er en meget lille forskel på de tre grupperinger, men at denne forskel ikke er stor nok til at kunne konstatere, at der er en endegyldig forskel på elevernes oplevede sociale inklusion i deres stamklasser. Dog bør det med standardafvigelsen in mente, for "Social inklusion i stamklasser faktor 1" pointeres, at denne har den laveste standardafvigelse, samt det laveste gennemsnit, hvormed denne variabel antager en overvejende positiv værdi. For faktor 2 og 3 gør det sig gældende, at der ikke er nogle betydelige forskelle i grupperingernes gennemsnit. Derfor kan der på baggrund af ovenstående, ikke umiddelbart konstateres en overbevisende forskel mellem grupperne.

Tabel 24: Deskriptiv statistik social inklusion i stamklasser hypotese 3

Descriptive Statistics				
	Inden jeg startede på min nuværende uddannelse gik jeg i?	Mean	Std. Deviation	N
Social inklusion i stamklasser faktor 1	"Almindelige skole"	1,8371	,69568	50
	"Specialskole"	2,1429	1,01015	5
	"Andet"	2,0000	,82628	23
	Total	1,9048	,75194	78
Social inklusion i stamklasser faktor 2	"Almindelige skole"	2,2800	,86336	50
	"Specialskole"	2,3333	1,17851	5
	"Andet"	2,5507	1,11287	23
	Total	2,3632	,95677	78
Social inklusion i stamklasser faktor 3	"Almindelige skole"	2,3867	1,16712	50
	"Specialskole"	2,1333	1,21564	5
	"Andet"	2,4783	1,10931	23
	Total	2,3974	1,14094	78

Tabellen viser de deskriptive statistikker for variableerne "Social inklusion i stamklasser faktor 1", "Social inklusion i stamklasser faktor 2" og "Social inklusion i stamklasser faktor 3". Aftabellen kan aflæses gennemsnit, standardafvigelse og antal respondenter på de tre variable fordelt efter grupperne fra den uafhængige variabel "tid før ungdomsuddannelse". (Bilag 2, afsnit 2.10.5.3; side 85)

Da alle forudsætningerne ikke er overholdte, skal den multivariate analyse af varians tolkes på baggrund af p-værdien for Pillai's Trace og da denne er 0,802, og dermed over 0,05, kan det konstateres, at graden af ASF-elevenes oplevelse af social inklusion i deres stamklasser ikke er forskellige, alt efter om de gik i "Almindelig skole", "Specialskole" eller foretog sig andet, inden de startede på ASF-linjen.

Tabel 25: Multivariate Tests af social inklusion i stamklasser hypotese 3

Multivariate Tests ^a									
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^d
Intercept	Pillai's Trace	,854	142,876 ^b	3,000	73,000	,000	,854	428,629	1,000
	Wilks' Lambda	,146	142,876 ^b	3,000	73,000	,000	,854	428,629	1,000
	Hotelling's Trace	5,872	142,876 ^b	3,000	73,000	,000	,854	428,629	1,000
	Roy's Largest Root	5,872	142,876 ^b	3,000	73,000	,000	,854	428,629	1,000
tid_før_ungdomsuddannelse	Pillai's Trace	,040	,508	6,000	148,000	,802	,020	3,048	,201
	Wilks' Lambda	,960	,501 ^b	6,000	146,000	,807	,020	3,008	,199
	Hotelling's Trace	,041	,495	6,000	144,000	,812	,020	2,968	,196
	Roy's Largest Root	,025	,611 ^c	3,000	74,000	,610	,024	1,833	,172

a. Design: Intercept + tid_før_ungdomsuddannelse

b. Exact statistic

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

d. Computed using alpha = ,05

Tabellen viser fire forskellige multivariate tests, hvor der i specialet aflæses på baggrund af Wilks' Lambda når alle forudsætningerne for den multivariate analyse af varians er overholdt og på Pillai's Trace, når der er mindre brud på forudsætningerne. Testene har nul-hypotesen, at der ikke er forskel mellem grupperne i den multivariate variansanalyse. En P-værdi på over 0,05 betyder derfor, at der ikke er nogen forskel mellem grupperne. (bilag 2, afsnit 2.10.5.5; side 86)

Dette understøttes ligeledes af Partial Eta Squared, som med en værdi på 0,020 forklarer, at det kun er 2 % af variansen, der er determineret ud fra om man tidligere har gået i en almindelig skole, specialskole eller andre uddannelses tilbud. Det har været relevant at undersøge denne hypotese, da tidligere forskning har vist, at der er forskel på elever med en ASF-diagnose, som før deres tid på ungdomsuddannelse har gået i en almindelig folkeskole og de elever, der er tilbageført fra specialskoletilbud. Der kan ud fra denne analyse ikke fastslås en betydelig forskel mellem de tre grupperinger for ASF-eleverne og det kan herudfra tolkes, at tidligere uddannelse ikke har en betydelig påvirkning på graden af elevernes oplevelse af anerkendelse i kærlighedens sfære samt deres oplevelse af social inklusion i deres stamklasser.

8.2.7 Opsamling delanalyse 2

Der blev i starten af denne delanalyse sigtet efter at kunne måle, hvorvidt eleverne i ASF-klasserne har en oplevelse af at være inkluderet i det sociale miljø i deres stamklasser.

Ved brug af faktoranalysen var intentionen at lave en datareduktion, med henblik på at afgrænse antallet af variable, der skulle anvendes i den videre analyse af ASF-elevernes oplevelse af social inklusion i stamklasserne. På baggrund af faktoranalysen blev de oprindelige 15 variable omdannet til fire faktorer, hvoraf de tre efterlevede kravene til

reliabilitetsanalysen. Derfor blev der i denne delanalyse arbejdet på baggrund af de tre tilbageværende faktorer, som tilsammen udgør 56,764 % af den samlede forklarede varians. Efterfølgende blev der tolket deskriptivt på faktorerne, på baggrund af histogrammer, og heraf kunne det observeres, at alle de konstruerede indeks besad en positiv eller overvejende positiv værdi, dog med forbehold for standardafvigelsen, som betyder, at denne overvejende positive værdi ikke endegyldigt kan konstateres. I den forbindelse kan det konstateres, at “Social inklusion i stamklasser faktor 1”, som omhandler oplevelsen af at have trygge relationer i stamklassen, har den største forklaringskraft på 33,092 % af den samlede forklarede varians og er dermed mest betydende for analysen. “Social inklusion i stamklasser faktor 2”, som indikerer oplevelsen af konflikter i stamklassen, har den næststørste forklaringskraft på 15,490 % af den samlede forklarede varians og til sidst afdækker “Social inklusion i stamklasser faktor 3”, som omhandler oplevelsen af behovs Anerkendelse i klasse, 8,182 % af den samlede forklarede varians.

Som afslutning på delanalysen blev det undersøgt, hvorvidt der er forskel på graden af ASF-elevernes oplevelse af anerkendelse i kærlighedens sfære og social inklusion i deres stamklasser, ud fra baggrundsvariable: Køn, alder og tidligere uddannelse.

Resultatet af de tre multivariate variansanalyse var, at da de alle havde en p-værdi over 0,05 og derfor ikke var signifikante, kunne det konstateres, at der på tværs af de tre analyser, ikke var nogen forskel mellem grupperne. Dermed er der ingen forskel i graden af oplevelsen af social inklusion i stamklasser på baggrund af de tre baggrundsvariable.

8.3 Delanalyse til underspørgsmål 3: Social inklusion i det generelle miljø

Denne delanalyse har til formål at besvare underspørgsmål 3 *I hvor høj grad oplever eleverne inklusion i det generelle miljø på uddannelsen?*. Besvarelsen tager udgangspunkt i følgende variable, der jævnfør Honneths teori om kærlighedens sfære kan forklare elevernes oplevelse af social inklusion i det generelle miljø på uddannelsen:

Tabel 26: variable for social inklusion i det generelle miljø

	Navn	Label
Social inklusion i skolens generelle miljø	A25_Deltagelse_sociale_arrangementer	"Jeg deltager i de sociale arrangementer, der er på mit gymnasium i den udstrækning jeg har overskud til, eks. fredagscafe, elevfest og lignende?"
	A27_Undervisning_elever_andre_klasser	"Jeg kan godt lide at have undervisning med elever fra andre klasser?"
	A28_Elev_valgfag_flinke	"Eleverne i min valgfagsklasse er søde mod mig?"
	A29_Ræk_hånd_op_valgfag	"Jeg er ikke bange for at række hånden op og spørge om hjælp, når jeg ikke forstår en opgave på mit valghold?"
	A30_God_ven_Ikke_i_min_klasse	"Jeg har mindst en god ven på gymnasiet, der ikke går i min klasse?"
	A31_Recode_Svært_snakke_elever_ikke_i_klasse	"Det er svært at snakke med de andre elever på gymnasiet, som ikke går i min klasse?"
	A32_recode_Irriteret_elever_ikke_i_klasse	"Jeg bliver ofte irriteret på elever på mit gymnasium, som ikke går i min klasse?"
	A33_recode_Sociale_aspekt_svært_andre_klasser	"Jeg synes det sociale aspekt er svært, når jeg har undervisning med elever fra andre klasser?"
	A54_Føler_som_del_af_fællesskab_gym	"Jeg føler mig som en del af fællesskabet på gymnasiet, i det omfang jeg har overskud til?"

Tabel 26 viser de afhængige variable som indgår i analysen af underspørgsmål 3 "Oplever eleverne en social inklusion i det generelle miljø på uddannelsen?". I tabellen fremgår variabel

A31_recode_scært_snakke_elever_ikke_klasse, A32_Recode_irriteret_elever_ikke_i_klasse, A33_recode_sociale_aspekt_svært_andre_klasser, som er rekodede version af de originale variable A31, A32 og A33. Variableerne er vendt om således, at respondenternes besvarelser har en numerisk værdi, der svarer til værdien for de andre afhængige variable.

Delanalysen starter ud med en faktoranalyse på de ni variable for at undersøge eventuelle klumper, med hensigt på efterfølgende at konstruere indeks ud fra de forskellige faktorer som udtrækkes af faktoranalysen. Analysens reliabilitet undersøges herefter via en reliabilitetsanalyse og på baggrund heraf vurderes det, hvorvidt der arbejdes videre med alle faktorerne for “Social inklusion i det generelle miljø”. Tredje element af delanalysen er at udlede relevant deskriptiv data fra de respektive indeks for “Social inklusion i det generelle miljø på uddannelsen”, for blandt andet, ved inddragelse af histogrammer, at klarlægge, hvorvidt elevernes besvarelser påviser en positiv eller negativ gennemsnitsværdi og dermed, hvorvidt eleverne oplever social inklusion i det generelle miljø på uddannelsen eller ej. For at kvalificere dette gennemføres herefter tre varians analyser, som har til formål at undersøge, hvorvidt der er forskel på stikprøvens undergrupperinger i forhold til oplevet inklusion. Den multivariate variansanalyse laves på de uafhængige variable: Køn, alder og tid før ungdomsuddannelse.

8.3.1 Faktoranalyse

Ved gennemførelsen af en faktoranalyse er der flere elementer, som forskere må overveje. I dette tilfælde vælges der, ligesom i delanalyse 1 og 2, at lave en faktoranalyse med en Oblique rotation, da det ud fra specialets teoretiske apparat må antages, at faktoranalysens faktorer korrelerer med hinanden. Efter nærmere undersøgelse af den bivariate korrelation, ligesom det også var tilfældet i delanalyse 1 og 2, kan det fastslås, at der skal anvendes en ortogonal rotation (Bilag 3, afsnit 3.1.2; side 88) og i dette tilfælde vælges Varimax, som det anbefales af Field (Field, 2018; 3). Selvom en stor del af variableerne korrelerer svagt med hinanden og disse umiddelbart ikke har en stor sammenhæng med hinanden, så må det formodes, at de som korrelerer moderat med hinanden vil klumpe sig sammen i faktoranalysen (Costello og Osborne, 2005; 3). I forbindelse med faktoranalysen er alle outputs vedlagt i bilag 3 side 88.

Faktoranalysen viser en KMO-værdi på 0,665, med en P-værdi under 0,001 for Bartlett’s Test of Sphericity. Faktoranalysen udtrækker tre faktorer, som har indflydelse på oplevelsen af anerkendelse for kærlighedens sfære i relation til det generelle sociale miljø på uddannelsen,

hvilket tolkes på baggrund af tabellen “Total Variance Explained”. Ud fra tabellen kan det aflæses, at “Social inklusion i det generelle miljø faktor 1” forklarer 30,508 % af den samlede forklarede varians, “Social inklusion i det generelle miljø faktor 2” forklarer 18,629% af den samlede varians og “Social inklusion i det generelle miljø faktor 3” forklarer 12,879% af den samlede forklarede varians og tilsammen har de tre faktorer en forklaringskraft på 62 % af variansen i analysen. Nedenstående tabel viser, hvordan de afhængige variable klumper sammen og danner de tre faktorer:

Tabel 27: Social inklusion i det generelle miljø faktor 1

	Label	Variabel	Loading
Social inklusion i det generelle miljø faktor 1	A29_Ræk_hånd_op_valgfag	”Jeg er ikke bange for at række hånden op og spørge om hjælp, når jeg ikke forstår en opgave på mit valghold?”	0,832
	A28_Elev_valgfag_flinke	”Eleverne i min valgfagsklasse er søde mod mig?”	0,815
	A33_recode_sociale_aspekt_svært_andre_klasser	”Jeg synes det sociale aspekt er svært, når jeg har undervisning med elever fra andre klasser?”	0,721
	A27_Undervisning_elever_andre_klasser	”Jeg kan godt lide at have undervisning med elever fra andre klasser?”	0,626

Tabel 27 består af fire afhængig variable, som faktoranalysen placerede i det første indeks for social inklusion i det generelle miljø kaldet “Social inklusion i det generelle miljø faktor 1”. Faktoren forklarer 30,508% af den samlede forklarede varians for målingen af social inklusion i det generelle miljø og er dermed den faktor, som har den højeste forklaringskraft

Tabel 28: Social inklusion i det generelle miljø faktor 2

	Label	Variabel	Loading
Social inklusion i det generelle miljø faktor 2	A25_Deltagelse_sociale_arrangementer	"Jeg deltager i de sociale arrangementer, der er på mit gymnasium i den udstrækning jeg har overskud til, eks. fredagscafe, elevfest og lignende?"	0,830
	A30_God_ven_ikke_klasse	"Jeg har mindst en god ven på gymnasiet, der ikke går i min klasse?"	0,795
	A32_recode_Irriteret_elever_ikke_i_klasse	"Jeg bliver ofte irriteret på elever på mit gymnasium, som ikke går i min klasse?"	0,546

Tabel 28 består af tre afhængig variable, som faktoranalysen placerede i andet indeks for social inklusion i det generelle miljø kaldet "Social inklusion i det generelle miljø faktor 2". Faktoren forklarer 18,629% af den samlede forklarede varians for målingen af social inklusion i det generelle miljø og er dermed den faktor, som har den næsthøjeste forklaringskraft

Tabel 29: Social inklusion i det generelle miljø faktor 3

	Variabel	Label	Loading
Social inklusion i det generelle miljø faktor 3	A31_Recode_Svært_snakke_elever_ikke_klasse	"Det er svært at snakke med de andre elever på gymnasiet, som ikke går i min klasse?"	0,801
	A54_føler_som_del_af_fællesskab_gym	"Jeg føler mig som en del af fællesskabet på gymnasiet, i det omfang jeg har overskud til?"	0,548

Tabel 29 består af to afhængig variable, som faktoranalysen placerede i det tredje indeks for social inklusion i det generelle miljø kaldet "Social inklusion i det generelle miljø faktor 3". Faktoren forklarer 12,879% af den samlede forklarede varians for målingen af social inklusion i det generelle miljø på uddannelsen og er dermed den faktor, som har den laveste forklaringskraft.

Ud fra faktoranalysen kan det dermed konstateres, at det ikke er muligt at konstruere et samlet indeks for anerkendelse i kærlighedens sfære på baggrund af de ni afhængige variable. I stedet er der tre faktorer, der alle kan anskues som indikatorer for kærlighedens sfære, som i dette tilfælde måles gennem elevernes oplevelse af den sociale inklusion i det generelle miljø på uddannelsen. Den første faktor "Social inklusion i det generelle miljø faktor 1" kunne fungere som indikator for, jævnfør Honneths kærlighedssfære, ASF-elevernes trivsel når de har undervisning udenfor ASF-klassen. Den anden faktor "Social inklusion i det generelle miljø faktor 2" kunne fungere som indikator for ASF-elevernes sociale trivsel i det generelle miljø uden for undervisningen. Den tredje faktor "Social inklusion i det generelle miljø faktor 3" består af to variable der er svære at dække under en fælles betegnelse, og derfor langt svære at formulere som en samlet indikation på noget. Den nærmeste fælles betegnelse for faktor 3 er derfor, hvordan ASF-eleverne føler sig som en del af fællesskabet og om de føler sig så tilpas i fællesskabet, at de ikke har svært ved at snakke med elever uden for deres egen klasse.

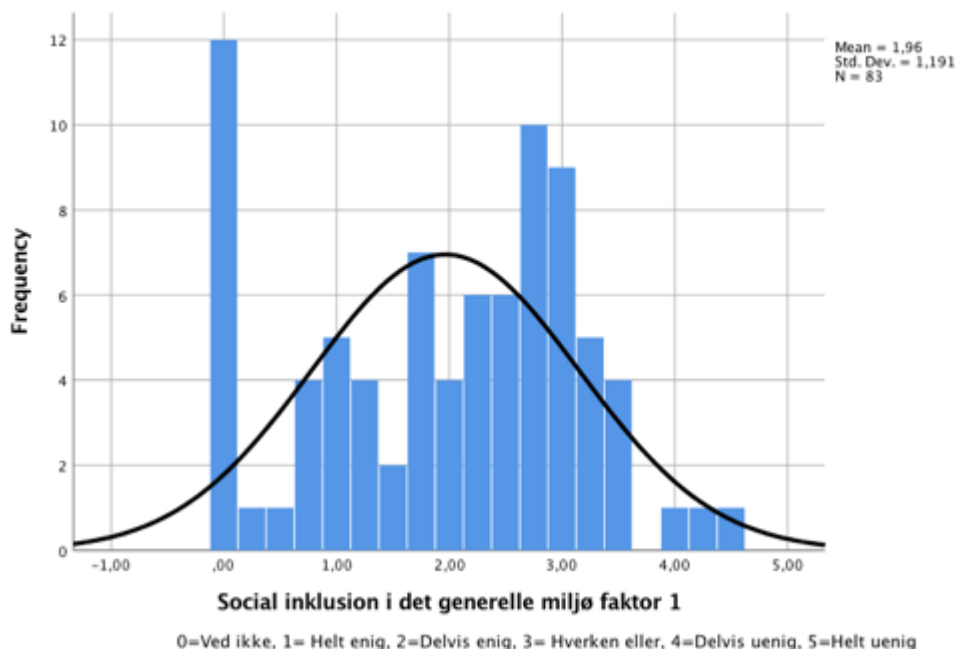
8.3.2 Reliabilitetsanalyse: Cronbachs Alpha

For hver af de tre faktorer er alpha koefficienten beregnet for at sikre reliabiliteten for de anvendte indeks i den videre analyse. Ud fra alpha koefficienten for de tre faktorer kan der arbejdes videre med "Social inklusion i det generelle miljø faktor 1" og "Sociale inklusion i det generelle miljø faktor 2", da den første faktor efterlever kravet på minimum 0,7, med en alpha koefficient på 0,764 og den anden faktor, trods en alpha koefficient på 0,612 har en gennemsnitlig korrelation mellem de afhængige variable på 0,342, og dermed indenfor det accepterede interval på 0,20 og 0,40 (Bilag 3, afsnit 3.3.2-3.3.5; side 105-107 & Bilag 3, afsnit 3.4.4-3.4.5; side 109). Derimod anvendes "Social inklusion i det generelle miljø faktor 3" ikke i den videre analyse, da denne ikke lever op til reliabilitetskravene, da alpha koefficienten er 0,215 og den gennemsnitlige korrelation mellem variablerne i faktoren ikke er inden for det accepterede interval på 0,2 til 0,4 (Bilag 3, afsnit 3.5.3-3.5.5; side 111-112) (Pallant, 2007; 95). Dermed reduceres forklaringskraften også fra, at de tre faktorer kunne forklare 62 % af den samlede forklarede varians, til kun at udgøre 49,137 % af den samlede forklarede varians (Bilag 3, afsnit 3.2.5; side 103).

8.3.3 Deskriptiv statistik

For at besvare underspørgsmål 3 *Oplever eleverne inklusion i det generelle miljø på uddannelsen?*, er det inden der tolkes på baggrund af den multivariate variansanalyse relevant at fremhæve den deskriptive statistik for: “Social inklusion i det generelle miljø faktor 1” og “Social inklusion i det generelle miljø faktor 2”.

Figur 7: Histogram for Social inklusion i det generelle miljø faktor 1



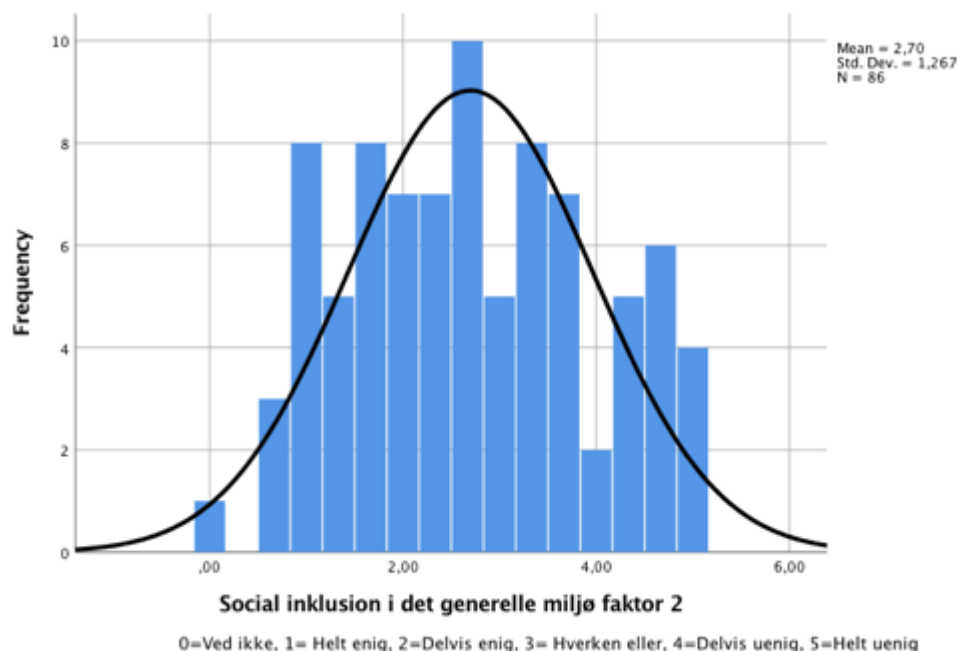
Figur 7: Histogrammet viser frekvenser for besvarelser i “Social inklusion i det generelle miljø faktor 1”, samt normalfordelingskurven for besvarelserne, antal besvarelser, gennemsnit og standardafvigelse (bilag 3, afsnit 3.6.1; 113).

For “Social inklusion i det generelle miljø faktor 1” aflæses det, at der indgår 83 valide besvarelser i indekset, gennemsnittet ligger på den positive side i forhold til oplevelsen af at føle sig socialt inkluderet i det generelle miljø på skolen, da gennemsnittet er 1,96. Dog skal dette tolkes med forbehold for standardafvigelse på 1,191, hvorved ASF-elevernes oplevelse af social inklusion i det generelle miljø på uddannelsen kan være af mere neutral karakter. Histogrammet har mere end en top, den første ligger ved værdien 0 og dermed ved besvarelsen “Ved ikke”. Denne top har en frekvens på 12 og er dermed den besvarelse, der har højest frekvens. Næste top er placeret lige til venstre for besvarelsen 3, som er “Hverken eller”, og er dermed stadig positiv i forhold til oplevet inklusion. Histogrammet må kategoriseres som forskudt til venstre, hvilket indikerer, at langt de fleste besvarelser befinder sig i den positive

side, men med standardafvigelsen in mente kan fordelingen forskydes fra positiv mod højre og antage en meget svag negativ værdi.

Det andet histogram for “Social inklusion i det generelle miljø faktor 2” viser, at indekset består af 86 valide besvarelser og har et gennemsnit på 2,65 med en standardafvigelse på 1,267.

Figur 8: Histogram for Social inklusion i det generelle miljø faktor 2



Figur 8: Histogrammet viser frekvenser for besvarelser i “Social inklusion i det generelle miljø faktor 2”, samt normalfordelingskurven for besvarelserne, antal besvarelser, gennemsnit og standardafvigelse (bilag 3, afsnit 3.6.2; side 114).

Af histogrammet kan det aflæses, at der forefindes flere toppe i besvarelserne end i det forrige histogram. Den første top i besvarelser forefindes lige før besvarelsen 2, eller “Delvis enig”, og har en frekvens på 11. Dernæst er der to toppe, en på hver side af 3 “Hverken eller”, begge med en frekvens på 12. Ud fra histogrammet kan det tolkes, at besvarelserne i overvejende grad placerer sig med normalfordelingskurven centreret omkring midten ved “Hverken eller” kategorien. Gennemsnittet på 2,65 indikerer, at histogrammet har en forskydning mod venstre, og at der dermed er en overvejende svag positiv værdi i faktoren, men dette skal tolkes med forbehold, da der fremgår en stor standardafvigelse på 1,123, der kan forskyde gennemsnittet til det negative.

Ud fra de to histogrammer kan det dermed konstateres, at respondenterne giver udtryk for at opleve anerkendelse i kærlighedens sfære i det generelle miljø på uddannelsen, og dermed at de i et vist omfang oplever social inklusion på skolen. Det er dog nødvendigt at være opmærksom på, at eleverne ikke giver et fuldstændigt positive svar, da besvarelserne har højest

frekvens omkring værdien 2 eller “Delvis enig”, samt at standardafvigelsen gør, at der kan være en usikkerhed forbundet med besvarelsernes positive karakter.

8.3.4 Multivariat analyse af varians hypotese 1 “Oplevet inklusion påvirkes af køn”

Inden den multivariate variansanalyse af, hvorvidt oplevelsen af den sociale inklusion i det generelle miljø er determineret af køn, skal det undersøges, om de to faktorer lever op til forudsætningerne for at udføre den multivariate analyse af varians. I den forbindelse vil der i nærværende afsnit kun blive kommenteret på forudsætningerne, som de to faktorer ikke overholder og derfor henvises der til bilaget for yderligere information (Bilag 3, afsnit 3.7.2.1-3.7.2.2; side 115). Undersøgelsen af om de syv forudsætninger er overholdt, viser at “Social inklusion i det generelle miljø faktor 1” og “Social inklusion i det generelle miljø faktor 2” kan anvendes til den multivariate variansanalyse omend der er brud med den univariate normalfordeling, da “Social inklusion i det generelle miljø faktor 1” er signifikant med en p-værdi på under 0,001, hvormed denne faktor ikke er normalfordelt.

Den deskriptive statistik fra variansanalysen viser, at respondenterne fordeler sig i grupperne således, at der er 55 mænd og 28 kvinder i hver gruppe (Bilag 3, afsnit 3.7.5.2; 118). Tabellen “Descriptive Statistics” viser, at der nærmest ikke er forskel mellem de to grupper i forhold til deres gennemsnitlige besvarelser i undersøgelsen.

Tabel 30: Deskriptiv statistik for social inklusion i det generelle miljø på uddannelsen hypotese 1

Descriptive Statistics				
	Køn	Mean	Std. Deviation	N
Social inklusion i det generelle miljø faktor 1	Mand	1,9909	1,16861	55
	Kvinde	1,9107	1,25317	28
	Total	1,9639	1,19075	83
Social inklusion i det generelle miljø faktor 2	Mand	2,6061	1,23410	55
	Kvinde	2,9881	1,29730	28
	Total	2,7349	1,26100	83

Tabellen viser de deskriptive statistikker for variableerne “Social inklusion i det generelle miljø faktor 1” og “Social inklusion i det generelle miljø faktor 2”. Af tabellen kan aflæses gennemsnittet, standardafvigelsen og antal respondenter på de to faktorer fordelt efter grupperne i den uafhængige variabel køn (Bilag 3, afsnit 3.7.5.3; side 118).

For den første afhængige variabel “Social inklusion i det generelle miljø faktor 1” aflæses det, at mændenes gennemsnit er 1,9909 og dermed en anelse højere end kvindernes på 1,9167, og at det omvendte gør sig gældende for “Social inklusion i det generelle miljø faktor 2”, hvor kvinderne har det højeste gennemsnit på 2,7284 i forhold til mændenes gennemsnit på 2,7030, hvilket kunne tyde på, at der ikke er nogen forskel på de forskellige respondentgrupper. Dog skal dette tages med forbehold for standardafvigelsen der, samlet set for begge faktorer, varierer mellem 1,1046 og 1,1978 og dermed er der stor usikkerhed forbundet med at drage ovenstående konklusion.

For at undersøge, hvorvidt det kan konkluderes om der er en forskel på mænd og kvinder i forhold til ASF-elevens oplevelse af social inklusion i det generelle miljø på uddannelsen, skal der tolkes på baggrund af Pillai’s Trace, da forudsætningen om normalitet ikke er overholdt.

Tabel 31: Multivariate tests for social inklusion i det generelle miljø hypotese 1

Multivariate Tests ^a									
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^c
Intercept	Pillai's Trace	,857	239,129 ^b	2,000	80,000	,000	,857	478,258	1,000
	Wilks' Lambda	,143	239,129 ^b	2,000	80,000	,000	,857	478,258	1,000
	Hotelling's Trace	5,978	239,129 ^b	2,000	80,000	,000	,857	478,258	1,000
	Roy's Largest Root	5,978	239,129 ^b	2,000	80,000	,000	,857	478,258	1,000
U1_Køn	Pillai's Trace	,024	,988 ^b	2,000	80,000	,377	,024	1,977	,216
	Wilks' Lambda	,976	,988 ^b	2,000	80,000	,377	,024	1,977	,216
	Hotelling's Trace	,025	,988 ^b	2,000	80,000	,377	,024	1,977	,216
	Roy's Largest Root	,025	,988 ^b	2,000	80,000	,377	,024	1,977	,216

a. Design: Intercept + U1_Køn

b. Exact statistic

c. Computed using alpha = ,05

Tabellen viser fire forskellige multivariate tests, hvor der i specialet aflæses på baggrund af Wilks' Lambda når alle forudsætningerne for den multivariate analyse af varians er overholdt og på Pillai's Trace, når der er mindre brud på forudsætningerne. Testene har nul-hypotesen, at der ikke er forskel mellem grupperne i den multivariate variansanalyse. En P-værdi på over 0,05 betyder derfor, at der ikke er nogen forskel mellem grupperne (bilag 3, afsnit 3.7.5.5; side 119)

Ovenstående tabel viser de fire multivariate tests og da Pillai's Trace har en p-værdi på 0,693 kan det konkluderes, at der ikke er en signifikant forskel på om mænd i større grad oplever social inklusion i det generelle miljø på uddannelsen end kvinderne (Bilag 3, afsnit 3.7.5.5; side 119). Dette understøttes samtidig af “Partial Eta Squared” værdien på 0,014 der afdækker, hvor meget af variansen hos de afhængige variable, der kan forklares af kønnet. Dermed kan

1,4% af variansen forklares af køn og da dette er en meget lille effect size kan dette også have indvirkning på, at der ikke er nogen forskel på køn.

8.3.5 Multivariat analyse af varians hypotese 2 “Oplevet inklusion påvirkes af alder”

Inden den multivariate variansanalyse af, hvorvidt oplevelsen af den sociale inklusion i det generelle miljø er determineret af alder, er det relevant at undersøge, hvorvidt de to faktorer i relation med den uafhængige variabel, overholder forudsætningerne for at analysere den multivariate varians. I den forbindelse vil der i nærværende afsnit kun blive kommenteret på forudsætningerne, som de to faktorer ikke overholder og derfor henvises der til bilaget for yderligere information (Bilag 3, afsnit 3.8.1.1-3.8.1.2; side 122).

Ligesom der også tidligere er erfaret i specialet ved anvendelse af alder, skal den rekodede udgave af variabelen anvendes for at efterleve den multivariate variansanalyses krav til antal respondenter, for ellers er det samlede antal af celler for mange i forhold til antallet af respondenter der har svaret på nærværende undersøgelse. På baggrund af undersøgelsen af de resterende forudsætningerne kan “Social inklusion i det generelle miljø faktor 1” og “Social inklusion i det generelle miljø faktor 2” anvendes til den multivariate variansanalyse, omend “Social inklusion i det generelle miljø faktor 1” ikke er normalfordelt. Der skal i stedet tolkes på baggrund af Pillai’s Trace, da denne er mere robust overfor mindre brud på forudsætningerne (Pallant, 2007; 277-278).

Tabel 32: Deskriptive statistik for social inklusion i det generelle miljø på uddannelsen hypotese 2

Descriptive Statistics				
	Alder	Mean	Std. Deviation	N
Social inklusion i det generelle miljø faktor 1	16-17	1,4444	1,48838	9
	18	1,8611	1,15886	27
	19-21	2,1184	1,13860	38
	22+	2,1389	1,21264	9
	Total	1,9639	1,19075	83
Social inklusion i det generelle miljø faktor 2	16-17	2,7778	1,19024	9
	18	2,7160	1,05694	27
	19-21	2,8860	1,30436	38
	22+	2,1111	1,68325	9
	Total	2,7349	1,26100	83

Tabellen viser de deskriptive statistikker for variablerne "Social inklusion i det generelle miljø faktor 1" og "Social inklusion i det generelle miljø faktor 2". Af tabellen kan aflæses gennemsnittet, standardafvigelsen og antal respondenter på de to faktorer fordelt efter grupperne i den rekodede aldersvariabel (Bilag 3, afsnit 3.8.5.3; side 125).

For "Social inklusion i det generelle miljø faktor 1" aflæses det, at gennemsnittet for besvarelsene stiger jo ældre respondenterne er, bortset fra den ældste gruppe, hvor kurven knækker. Det kan eksempelvis påpeges, at de 16-17 årige ASF-elever har et gennemsnit på 1,444, mens den gruppen 22+ har et gennemsnit på 2,0417. Dermed giver de yngste i dette indeks udtryk for i størst omfang at opleve social inklusion i det generelle miljø på deres respektive gymnasium. Dog skal dette tages med forbehold for standardafvigelsen, da denne er høj og derfor er det på baggrund af faktor 1 ikke til at fastslå, om ASF-elevenes oplevelse af social inklusion i det generelle miljø på gymnasiet er afhængig af elevernes alder.

For "Social inklusion i det generelle miljø faktor 2" viser der sig et anderledes billede. Her har den ældste aldersgruppe på 22+ det laveste gennemsnit på 1,8333, og dermed giver de ældste ASF-elever mest udtryk for at opleve inklusion i det sociale miljø på deres gymnasium, imens er de 18 årige ASF-elever, med et gennemsnit på 2,8765, de som i laveste grad oplever inklusion i det generelle sociale miljø på deres uddannelse. Dermed er resultaterne fra den deskriptive statistik ikke entydige og det er dermed svært at fastslå, at der er forskel på baggrund af aldersgrupperne. Dette understøttes yderligere af resultaterne fra den multivariate variansanalyse, da Pillai's Trace aflæses til 0,458 og derfor er ASF-elevenes oplevelse af den sociale inklusion i det generelle miljø ikke forskellig alt efter, hvor gammel eleven er, da p-værdien ikke er under 0,05.

Tabel 33: Multivariate tests for social inklusion i det generelle miljø på uddannelsen hypotese 2

Multivariate Tests ^a									
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^d
Intercept	Pillai's Trace	,805	161,125 ^b	2,000	78,000	,000	,805	322,251	1,000
	Wilks' Lambda	,195	161,125 ^b	2,000	78,000	,000	,805	322,251	1,000
	Hotelling's Trace	4,131	161,125 ^b	2,000	78,000	,000	,805	322,251	1,000
	Roy's Largest Root	4,131	161,125 ^b	2,000	78,000	,000	,805	322,251	1,000
Alder_i_intervaller	Pillai's Trace	,070	,955	6,000	158,000	,458	,035	5,731	,370
	Wilks' Lambda	,931	,944 ^b	6,000	156,000	,465	,035	5,664	,366
	Hotelling's Trace	,073	,933	6,000	154,000	,473	,035	5,597	,361
	Roy's Largest Root	,045	1,184 ^c	3,000	79,000	,321	,043	3,552	,307

a. Design: Intercept + Alder_i_intervaller

b. Exact statistic

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

d. Computed using alpha = ,05

Tabellen viser fire forskellige multivariate tests, hvor der i specialet aflæses på baggrund af Wilks' Lambda når alle forudsætningerne for den multivariate analyse af varians er overholdt og på Pillai's Trace, når der er mindre brud på forudsætningerne. Testene har nul-hypotesen, at der ikke er forskel mellem grupperne i den multivariate variansanalyse. En P-værdi på over 0,05 betyder derfor, at der ikke er nogen forskel mellem grupperne (bilag 3, afsnit 3.8.5.5; side 127)

Dette understøttes samtidig af "Partial Eta Squared" værdien på 0,035, som fortæller hvor meget af variansen hos de afhængige variable, der kan forklares af den uafhængige variabel alder. Herudfra kan 3,5% af variansen forklares af alderen. Da der er en meget lille effect size kan dette også have indvirkning på, at der ikke aflæses en signifikant forskel.

8.3.6 Multivariate analyse af varians hypotese 3 "Oplevet inklusion påvirkes af tidligere uddannelse"

Inden den multivariate variansanalyse i forbindelse med hypotese tre er det relevant at undersøge, hvorvidt "Social inklusion i det generelle miljø faktor 1 og "Social inklusion i det generelle miljø faktor 2" i relation med den uafhængige variabel, overholder forudsætningerne for den multivariate variansanalyse. Alle data for undersøgelsen af forudsætningerne er i bilag 3, afsnit 3.9 side 129 og i den forbindelse vil der i nærværende afsnit kun blive kommenteret på de forudsætninger, hvor der er brud på forudsætninger og derfor henvises der til bilaget for yderligere information.

Ligesom der også tidligere er erfaret i specialet ved anvendelse af variabelen "Tid før ungdomsuddannelse", skal den rekodede udgave af variabelen anvendes for at efterleve den multivariate variansanalyses krav til antallet af respondenter, for ellers er det samlede antal af celler for mange i forhold til antallet af respondenter, der har svaret på nærværende

undersøgelse. På baggrund af en nærmere undersøgelse af de resterende forudsætningerne kan “Social inklusion i det generelle miljø faktor 1” og “Social inklusion i det generelle miljø faktor 2” anvendes til den multivariate variansanalyse omend det, ligesom det var tilfældet ved hypotese 1 og hypotese 2, er brud på den univariate normalfordeling i forbindelse med “Social inklusion i det generelle miljø faktor 1” (Bilag 3, afsnit 3.9.1.2; side 129). Derfor tolkes der på baggrund af Pillai’s Trace i den multivariate variansanalyse (Pallant, 2007; 277-278).

Den deskriptive statistik for de to faktorer i forbindelse med “tid før ungdomsuddannelse” viser, at antallet af respondenter i de respektive grupper fordeler sig således: “Almindelig skole” har 52 respondenter, “Specialskole” har 5 respondenter og “Andet” har 25 respondenter. Forskellene mellem de forskellige respondentgruppers gennemsnit kan aflæses af nedenstående tabel:

Tabel 34 Deskriptive statistik for social inklusion i det generelle miljø på uddannelsen hypotese 3

Descriptive Statistics				
	Tid før ungdomsuddannelse	Mean	Std. Deviation	N
Social inklusion i det generelle miljø faktor 1	Almindelig skole	1,9279	1,19264	52
	Specialskole	2,1500	1,28209	5
	Andet	2,0400	1,22193	25
	Total	1,9756	1,19322	82
Social inklusion i det generelle miljø faktor 2	Almindelig skole	2,5577	1,14470	52
	Specialskole	3,2667	,72265	5
	Andet	3,0667	1,48137	25
	Total	2,7561	1,25385	82

Tabellen viser de deskriptive statistikker for variablene “Social inklusion i det generelle miljø faktor 1” og “Social inklusion i det generelle miljø faktor 2”. Af tabellen kan aflæses gennemsnittet, standardafvigelsen og antal respondenter på de to faktorer fordelt efter grupperne i den rekodede variabel “tid før ungdomsuddannelse” (Bilag 3, afsnit 3.9.5.3; side 133)

For begge afhængige variable kan det aflæses, at den gruppe, som giver udtryk for at opleve den højeste grad af social inklusion i det generelle miljø på uddannelsen, er gruppen af respondenter, som kommer fra en almindelig skole. Disse respondenter har det laveste gennemsnit på 1,9279 for “Social inklusion i det generelle miljø faktor 1” og 2,5577 for “Social inklusion i det generelle miljø faktor 2”. Den gruppe, som giver udtryk for at opleve næstmest inklusion, er gruppen af respondenter, som kommer fra andet end en almindelig skole. Denne gruppe har et gennemsnit for “Social inklusion i det generelle miljø faktor 1” på 2,04 og et

gennemsnit på 2,8267 for “Social inklusion i det generelle miljø faktor 2”. Den sidste gruppe, som kommer fra specialskolerne, giver udtryk for at opleve den laveste grad af inklusion og tipper, som den eneste gruppe, over midten og giver udtryk for negativ inklusion i “Social inklusion i det generelle miljø faktor 2”, da gennemsnittet er 3,1333. Gennemsnittet er dog stadigvæk positivt for “Social inklusion i det generelle miljø faktor 1” da dette er 2,15. Dermed indikerer den deskriptive statistik, at der er forskel på respondenternes oplevede inklusion i forhold til, hvilken uddannelse de har gået på, før de startede på ASF-linjerne. Dog skal dette tages med forbehold for standardafvigelsen, da denne for alle undergrupper, bortset fra kategorien specialskole for faktor 2, er så høj, at det vil være problematisk endegyldigt at konstatere på ASF-elevers oplevelse af den sociale inklusion i det generelle miljø på skolen, på baggrund af tidligere uddannelse, da dette er forbundet med usikkerhed, omend gennemsnitsværdierne indikerer, at der ikke er nogen forskel.

Af resultaterne for den multivariate variansanalyse aflæses en p-værdi over 0,05 da Pillai's Trace aflæses til 0,450 og derfor kan det konstateres, at der på baggrund af den multivariate variansanalyse, at ASF-elevers baggrund før de startede i gymnasiet, ikke påvirkes af graden af ASF-elevers oplevede sociale inklusion i det generelle miljø på deres uddannelse (Bilag 3, afsnit 3.9.5.5; side 134).

Tabel 35: Multivariate tests for social inklusion i det generelle miljø på uddannelsen hypotese 3

Multivariate Tests ^a									
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^d
Intercept	Pillai's Trace	,767	128,571 ^b	2,000	78,000	,000	,767	257,141	1,000
	Wilks' Lambda	,233	128,571 ^b	2,000	78,000	,000	,767	257,141	1,000
	Hotelling's Trace	3,297	128,571 ^b	2,000	78,000	,000	,767	257,141	1,000
	Roy's Largest Root	3,297	128,571 ^b	2,000	78,000	,000	,767	257,141	1,000
Tid_før_ungdomsuddannelse	Pillai's Trace	,046	,927	4,000	158,000	,450	,023	3,707	,289
	Wilks' Lambda	,954	,926 ^b	4,000	156,000	,450	,023	3,704	,289
	Hotelling's Trace	,048	,925	4,000	154,000	,451	,023	3,699	,289
	Roy's Largest Root	,048	1,892 ^c	2,000	79,000	,157	,046	3,785	,382

a. Design: Intercept + Tid_før_ungdomsuddannelse

b. Exact statistic

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

d. Computed using alpha = ,05

Tabellen viser fire forskellige multivariate tests, hvor der i specialet aflæses på baggrund af Wilks' Lambda når alle forudsætningerne for den multivariate analyse af varians er overholdt og på Pillai's Trace, når der er mindre brud på forudsætningerne. Testene har nul-hypotesen, at der ikke er forskel mellem grupperne i den multivariate variansanalyse. En P-værdi på over 0,05 betyder derfor, at der ikke er nogen forskel mellem grupperne (bilag 3, afsnit 3.9.5.5; side 134)

Dette understøttes samtidig af “Partial Eta Squared” værdien på 0,023 som fortæller hvor meget af variansen hos de afhængige variable der kan forklares af den uafhængige variabel tid før ungdomsuddannelse. Dermed kan 2,3 % af variansen forklares af tid før ungdomsuddannelse. Da dette er en meget lille effect size kan det også have indvirkning på, at der ikke er nogen signifikant forskel.

8.3.7 Opsamling delanalyse 3

I starten af delanalyse 3 blev det forsøgt at skabe et fælles indeks for underspørgsmål 3 *I hvor høj grad oplever eleverne inklusion i det generelle miljø på uddannelsen?*, for således at lave datareduktion og gøre det lettere at arbejde med dataene fremadrettet. Først blev der gennemført en faktoranalyse med en oblique rotation. Herefter blev det vurderet, at det var mere hensigtsmæssigt at lave faktoranalysen med ortogonal rotation. Faktoranalysen viste, at der kunne fastlægges tre faktorer, som tilsammen redegjorde for 62 % af variansen i variablene. Derfor blev disse faktorer grundlaget for de valgte indeks: “Social inklusion i det generelle miljø faktor 1”, “Social inklusion i det generelle miljø faktor 2” og “Social inklusion i det generelle miljø faktor 3”. Herefter testedes reliabiliteten for de tre faktorer, for at undersøge, hvilke faktorer, som besad både validitet og reliabilitet og dermed kunne bidrage til besvarelsen af underspørgsmål 3. Beregningen af Cronbachs Alpha på de tre faktorer viste, at kun “Social inklusion i det generelle miljø faktor 1” og “Social inklusion i det generelle miljø faktor 2” var tilstrækkelig reliable til at indgå i den videre besvarelse. “Social inklusion i det generelle miljø faktor 3” blev til gengæld kasseret, da denne ikke levede op til reliabilitetskravene.

Histogrammerne for både “Social inklusion i det generelle miljø faktor 1” og “Social inklusion i det generelle miljø faktor 2” viste, at der særligt i “Social inklusion i det generelle miljø faktor 1” fandtes positive tilkendegivelser af oplevet inklusion, mens der i “Social inklusion i det generelle miljø faktor 2” også var positive tilkendegivelser, omend de var tættere mod det neutrale “Hverken eller”. Da der er forskel i forklaringskraften på de to faktorer, hvor “Social inklusion i det generelle miljø faktor 1” forklarer 30,5 % af den samlede forklarede varians i variablene og omhandler elevernes trivsel i undervisningsituationer udenfor stamklasserne, og “Social inklusion i det generelle miljø faktor 2” forklarer 18,62 % af den samlede forklarede varians og er indikator for elevernes sociale trivsel i det generelle miljø på uddannelsen, vægtes resultaterne fra “Social inklusion i det generelle miljø faktor 1” højest.

For underspørgsmål 3 “Oplever eleverne social inklusion i det generelle miljø på uddannelsen?” kan det dermed konstateres, at eleverne giver positivt udtryk for at opleve

inklusion, men at der må tages forbehold for, at besvarelsene ikke ligger omkring svarkategori 1, som er "Helt enig", men i stedet tættere på svarkategori 2 "Delvis enig". Det må dermed konstateres, at elevernes oplevelse af anerkendelse i det generelle miljø på uddannelsen og dermed deres oplevelse af social inklusion i det generelle miljø på uddannelsen er positiv, omend at den ikke er entydig. Slutteligt blev det undersøgt, hvorvidt der er forskel på respondenterne i forhold til henholdsvis deres køn, deres alder, eller deres tidligere uddannelse. Disse områder blev undersøgt, ud fra hypoteser baseret på det teoretiske apparat i specialet, men også tidligere forskningsresultater, som har påpeget forskelle mellem disse grupper. Der kan ikke i denne undersøgelse, konstateres en signifikant forskel på grupperne for graden af ASF-elevernes oplevelse af social inklusion i det generelle miljø og oplevelse af anerkendelse i kærlighedens sfære.

8.4 Delanalyse til underspørgsmål 4: Samme rettigheder og muligheder

I denne delanalyse besvares underspørgsmål 4 *Oplever eleverne, at de har samme rettigheder og muligheder som de almindelige elever på skolen?*, som har til formål at undersøge, hvorvidt eleverne i ASF-klasserne oplever, at de har samme rettigheder og muligheder som de resterende elever på gymnasiet. Af nedenstående tabel fremgår variablerne, som er designet til at undersøge forskellige parametre, der, jævnfør Honneths retslige anerkendelsessfære, kan forklare om ASF-eleverne oplever, at de har samme vilkår som de neurotypiske elever.

Tabel 36, Variable i underspørgsmål 4 "Samme rettigheder og muligheder"

	Navn	Label
"Samme rettigheder og muligheder"	A26_Pauserum_forståelse	"Når jeg er træt og går ind i vores pauserum, så respekterer mine klassekammerater og mine lærere det?"
	A34_Mulighed_valgfag	"Min klasse har samme muligheder for at vælge valgfag som alle andre elever på gymnasiet?"
	A35_Mulighed_2.fremmedsprog	"Min klasse har samme muligheder for at vælge 2.fremmedsprog som alle andre elever på skolen?"

	A36_Start_gym_studieretning	”Jeg kunne vælge mellem flere studieretninger da jeg startede på gymnasiet?” & “Jeg kunne vælge mellem flere fagpakker, da jeg startede på HF”
	A38_Selv_forme_uddannelse_Valgfag	”Jeg oplever, at jeg selv kan forme min uddannelse i den retning jeg gerne vil? For eksempelvis gennem valg af valgfag”
	A39_Recode_Hvis oplevet begrænset uretfærdigt	”Hvis du oplever, at der er begrænsninger på dine valgmuligheder af den faglige sammensætning på din uddannelse, oplever du så, at dette er uretfærdigt?”
	A40_Udtryk_behov_accepteret_lærer	”Når jeg giver udtryk for mine behov, bliver det respekteret og accepteret af mine lærere? Eksempel: Jeg fortæller min lærer, at jeg synes det er overvældende at være til aktiviteter på skolen, hvor alle elever deltager.”
	A41_Klasse_afstemning_elevråd	”I min klasse har vi haft en afstemning om, hvem der skal sidde i elevrådet?”
	A42_Klasse_indflydelse_diskussion_elevråd	”Jeg føler min klasse har indflydelse på diskussionerne i elevrådet?”
	A43_Hvis_socialeaktiviteter_må_gerne_deltage	”Hvis jeg gerne vil være med til sociale aktiviteter, eksempelvis idrætsdag, så må jeg gerne det?”

Tabel 36 viser de afhængige variable som indgår i analysen af underspørgsmål 4 “Oplever eleverne, at de har samme rettigheder og muligheder som de almindelige elever?”. I tabellen fremgår variabel A39_Recode_Hvis oplevet begrænset uretfærdigt, som er en rekodet version af variabel

A39_Hvis oplevet begrænset uretfærdigt. Variablen er vendt om, således at respondenternes besvarelser har en numerisk værdi, der svarer til værdien for de andre afhængige variable. Desuden er variabel A36_Start_gym_studieretning og A37_Start_HF_fagpakke slået sammen, da de søger indsigt i det samme element for henholdsvis gymnasieeleverne og HF-eleverne.

Første skridt i delanalyse 4 er at lave en faktoranalyse for, ligesom i de andre delanalyser, at mindske antallet af variable og er med til at klarlægge eventuelle klumper af disse afhængige variable. Dette efterfølges ligesom i de forhenværende delanalyser af en reliabilitetsanalyse, hvorefter der vil blive tolket på den deskriptive statistik for at vurdere om de eventuelle sammenhænge viser tegn på, at ASF-eleverne oplever, hvorvidt de har samme rettigheder og muligheder, jævnfør den retslige sfære, som de neurotypiske elever. Der vil ligesom i forrige delanalyser, udføres en multivariat analyse af varians for at kvalificere de besvarelser, der kunne observeres ud fra de deskriptive statistikker, og undersøge om der er en forskel i oplevelsen af anerkendelse i Honneths teori om den retslige sfære og dermed inklusion i forhold til køn, alder og tid før uddannelse.

8.4.1 Faktoranalysen:

Der tages indledningsvist udgangspunkt i en faktoranalyse, der viser hvorvidt de 9 variable, der udgør dette underspørgsmål, klumper og hvor mange faktorer der herigennem bliver dannet. Der tages i første omgang udgangspunkt i en oblique rotation, da der er teoretisk grundlag for at antage, at variablerne korrelerer. Det viser sig, at der ikke er den ønskede korrelation mellem de valgte variable, hvormed faktoranalysen er udført med Varimax, som den ortogonale rotation (Bilag 4, afsnit 4.1.8; side 144).

Gennemgangen af faktoranalysen med Varimax viser en KMO-Værdi på 0,754 og har et signifikansniveau på under 0,001 (Bilag 4, afsnit 4.2.3; side 146). Det kan observeres, at der på baggrund af faktoranalysen bliver udtrukket 3 faktorer, som har en forklaringskraft inden for anerkendelse i den retslige sfære og oplevelsen af at have samme rettigheder og muligheder. Dette bliver ligeledes bekræftet af tabellen "Total Variance Explained", hvor det kan observeres at "Samme muligheder og rettigheder faktor 1" forklarer 33,063 % af den samlede forklarede varians, "Samme muligheder og rettigheder faktor 2" forklarer 16,425 % af den samlede forklarede varians og "Samme muligheder og rettigheder faktor 3" forklarer 11,759 % af den samlede forklarede varians, hvorved de tre faktorer tilsammen har en forklaringskraft på 61,247 % (Bilag 4, afsnit 4.2.5; side 148 & Bilag 4, afsnit 4.2.6; side 149).

Det kan ud fra nedenstående tabel udledes, hvordan de respektive afhængige variable fordeler sig i de tre faktorer, der er blevet udtrukket, samt hvilken påvirkning de har på disse.

Tabel 37: Samme muligheder og rettigheder faktor 1

	Navn	Label	Loading
”Samme rettigheder og muligheder faktor 1”	A41_Klasse_afstemning_elevråd	”I min klasse har vi haft en afstemning om, hvem der skal sidde i elevrådet?”	0,803
	A43_Hvis_socialeaktiviteter_må_gerne_deltage	”Hvis jeg gerne vil være med til sociale aktiviteter, eksempelvis idrætsdag, så må jeg gerne det?”	0,801
	A40_Udtryk_behov_accepteret_lærer	”Når jeg giver udtryk for mine behov, bliver det respekteret og accepteret af mine lærere? Eksempel: Jeg fortæller min lærer, at jeg synes det er overvældende at være til aktiviteter på skolen, hvor alle elever deltager.”	0,721
	A26_Pauserum_forståelse	”Når jeg er træt og går ind i vores pauserum, så respekterer mine klassekammerater og mine lærere det?”	0,661
	A42_Klasse_indflydelse_diskussion_elevråd	”Jeg føler min klasse har indflydelse på diskussionerne i elevrådet?”	0,508

Tabel 37 viser fem afhængige variable, som faktoranalysen placerede i det første indeks for samme muligheder og rettigheder kaldet ”Samme muligheder og rettigheder faktor 1”. Faktoren forklarer 33,063 % af variansen for

målingen af samme muligheder og rettigheder og er dermed den faktor som har den højeste forklaringskraft.(Bilag 4, afsnit 4.2.7; side 149).

Tabel 38 Samme muligheder og rettigheder faktor 2

	Navn	Label	Loading
”Samme rettigheder og muligheder faktor 2”	A38_Selv_forme_uddannelse_Valgfa g	”Jeg oplever, at jeg selv kan forme min uddannelse i den retning jeg gerne vil? For eksempelvis gennem valg af valgfag”	0,770
	A39_Recode_Hvis oplevet begrænse t uretfærdigt	”Hvis du oplever, at der er begrænsninger på dine valgmuligheder af den faglige sammensætning på din uddannelse, oplever du så, at dette er uretfærdigt?”	0,742
	A34_Mulighed_valgfag	”Min klasse har samme muligheder for at vælge valgfag som alle andre elever på gymnasiet?”	0,651

Tabel 38 viser tre afhængige variable, som faktoranalysen placerede i det andet indeks for samme muligheder og rettigheder kaldet ”Samme muligheder og rettigheder faktor 2”. Faktoren forklarer 16,425 % af variansen for målingen af samme muligheder og rettigheder og er dermed den faktor som har den næsthøjeste forklaringskraft (Bilag 4, afsnit 4.2.7; side 149).

Tabel 39: Samme muligheder og rettigheder faktor 3

	Navn	Label	Loading

”Samme rettigheder og muligheder faktor 3”	A35_Mulighed_2.fremmedsprog	”Min klasse har samme muligheder for at vælge 2.fremmedsprog som alle andre elever på skolen?”	0,872
	A36_Start_gym_studieretning	”Jeg kunne vælge mellem flere studieretninger da jeg startede på gymnasiet?” & “Jeg kunne vælge mellem flere fagpakker, da jeg startede på HF”	0,803

Tabel 39 viser to afhængige variable, som faktoranalysen placerede i det tredje indeks for samme muligheder og rettigheder kaldet ”Samme muligheder og rettigheder faktor 3”. Faktoren forklarer 11,759 % af variansen for målingen af samme muligheder og rettigheder og er dermed den faktor som har den laveste forklaringskraft (Bilag 4, afsnit 4.2.7; side 149).

Det kan på baggrund af faktoranalysen konstateres, at der ikke kan laves et samlet indeks for forklaringen af, hvorvidt ASF-eleverne oplever, at de har samme rettigheder og muligheder, som de normale elever på skolen og derigennem om ASF-eleverne oplever anerkendelse i den retslige sfære. I stedet er der gennem faktoranalysen udtrukket tre faktorer, der skal anskues som indikatorer for, hvorvidt eleverne oplever anerkendelse i den retslige sfære. Den første faktor ”Samme muligheder og rettigheder faktor 1” kan indikere, at elevernes oplevelse af, at deres behov bliver accepteret og at de har medindflydelse på deres uddannelse, er vigtig for elevernes oplevede anerkendelse i den retslige sfære. Den anden faktor ”Samme muligheder og rettigheder faktor 2” kan indikere, at elevernes oplevelse af, at de har samme muligheder for at vælge fag, som de andre elever, kan være betydelige for deres oplevelse af retslig anerkendelse. Den tredje og sidste faktor ”Samme muligheder og rettigheder faktor 3” er meget lig den forrige faktor, idet den kan være en indikator på, at elevernes muligheder for at vælge studieretning og 2. fremmedsprog er vigtig for deres oplevelse af retslig anerkendelse.

8.4.2 Reliabilitetsanalyse: Cronbachs Alpha

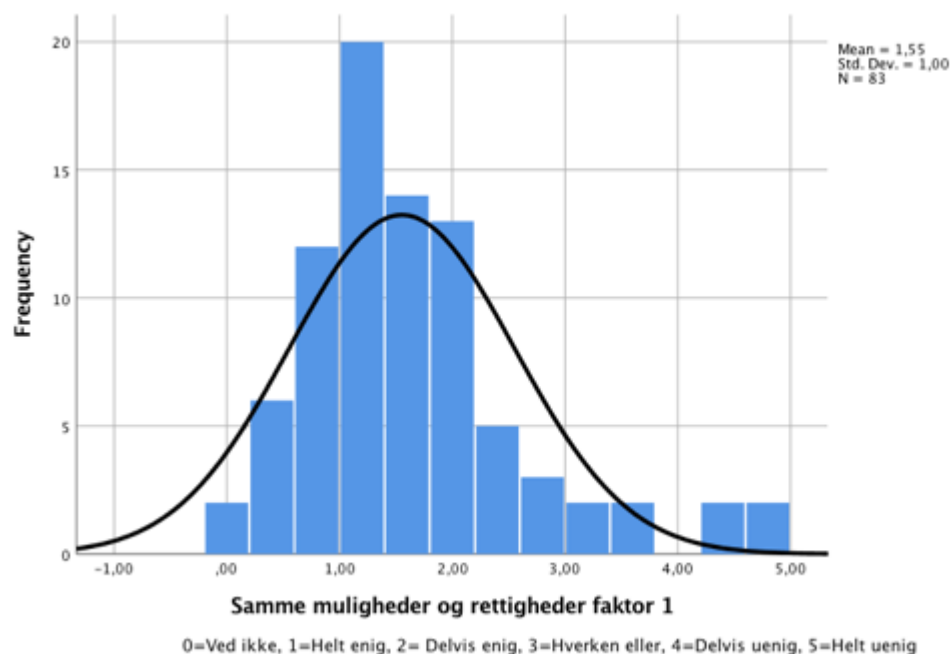
Der udregnes nu Cronbachs Alpha for de tre udtrukne faktorer, for at afprøve den interne sammenhæng mellem variablerne. For ”Samme muligheder og rettigheder faktor 1” udregnes alpha koefficienten til 0,773, hvilket er en værdi, der er godkendt i forhold til præmissen om, at værdien skal være over 0,7. Derfor anvendes ”Samme muligheder og rettigheder faktor 1” i den videre analyse (Bilag 4, afsnit 4.3.3; side 151). ”Samme muligheder og rettigheder faktor

2” har en alpha koefficienten på 0,641, som er under den accepterede værdi på 0,7, men da den gennemsnitlige korrelation mellem variablerne er indenfor intervallet 0,2 og 0,4, indgår ”Samme muligheder og rettigheder faktor 2” også i den videre analyse (Bilag 4, afsnit 4.4.4; side 156). For ”Samme muligheder og rettigheder faktor 3” udregnes alpha koefficienten til 0,683, hvilket igen er under den accepterede alpha koefficient på 0,7. Da sammenhængen mellem de to variable er 0,519, og derfor højere end det anbefalede interval, ekskluderes ”Samme muligheder og rettigheder faktor 3” fra den videre analyse, da det vurderes, at denne ikke er reliabel nok til at forklare, om ASF-eleverne oplever anerkendelse i den retslige sfære og dermed oplevelsen af inklusion på deres uddannelse (Bilag 4, afsnit 4.5.3; side 159 & Bilag 4, afsnit 4.5.4; side 159). Derfor er forklaringskraften efter eksklusionen af ”Samme muligheder og rettigheder faktor 3” nu på 49,488 % af den samlede forklarede varians (Bilag 4, afsnit 4.2.5; side 148).

8.4.3 Deskriptiv statistik:

For at besvare underspørgsmål 4, *Oplever eleverne, at de har samme rettigheder og muligheder som de almindelige elever på skolen?*, vil den deskriptive statistik, i form af histogrammer, blive fremlagt for ”Samme muligheder og rettigheder faktor 1” og ”Samme muligheder og rettigheder faktor 2”, for at vise, hvorvidt ASF-eleverne ud fra de to faktorer, oplever at de har samme rettigheder og muligheder, som de neurotypiske elever.

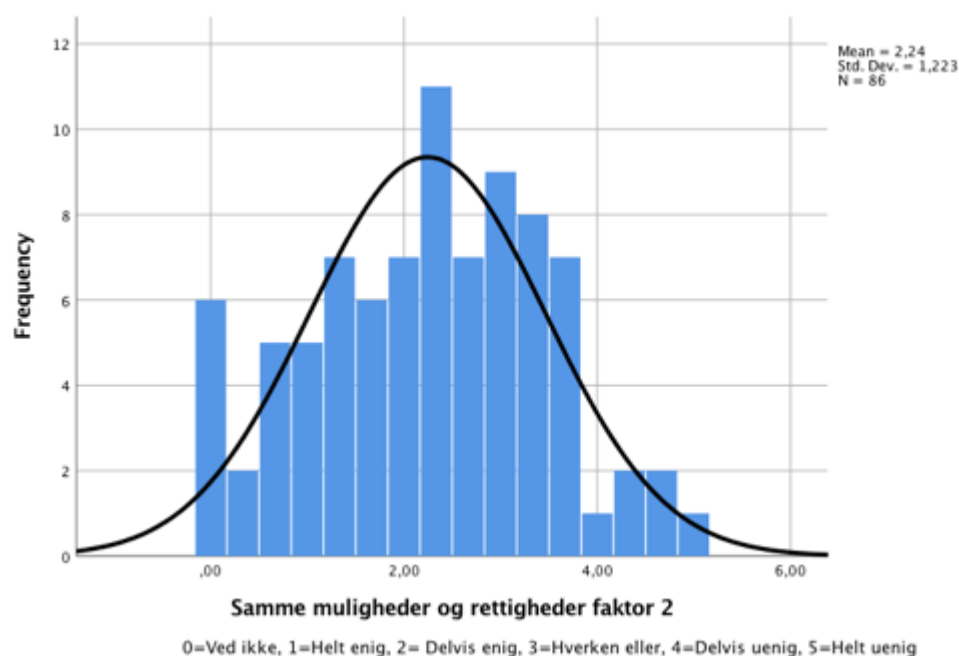
Figur 9: Histogram for samme muligheder og rettigheder faktor 1



Figur 9: Histogrammet viser frekvenser for besvarelser i “Samme muligheder og rettigheder faktor 1”, samt normalfordelingskurven for besvarelserne, antal besvarelser, gennemsnit og standardafvigelse. Forklaringen af kategoriernes numeriske talværdi er placeret under histogrammet.

For “Samme muligheder og rettigheder faktor 1” aflæses, at der indgår 83 valide cases i histogrammet, standardafvigelsen er på 1 og gennemsnittet placerer sig på den positive side med en værdi på 1,55. Histogrammet forskyder sig mod venstre og angiver derfor en positiv værdi, da denne med en gennemsnitsværdi på 1,55 placerer sig mellem kategorierne “Helt enig” og “Delvis enig”. Selv med standardafvigelsen in mente kan det, på baggrund af histogrammet, udledes, at der fra ASF-elevernes side er en oplevelse af, at de har samme rettigheder og muligheder, som de neurotypiske elever. Dette bekræftes yderligere af, at alle søjlerne med de højeste frekvenser placerer sig omkring “Helt enig” og “Delvis enig”. Det er derfor nærliggende at tolke, at eleverne oplever anerkendelse i den retslige sfære, ved ikke at opleve problemer med deres rettigheder og muligheder.

Figur 10: Histogram for samme muligheder og rettigheder faktor 2



Figur 10: Histogrammet viser frekvenser for besvarelser i “Samme muligheder og rettigheder faktor 2”, samt normalfordelingskurven for besvarelserne, antal besvarelser, gennemsnit og standardafvigelse. Forklaringen af kategoriernes numeriske talværdi er placeret under histogrammet.

For “Samme muligheder og rettigheder faktor 2” aflæses det, at der indgår 86 valide cases, gennemsnittet placerer sig på den positive side med en værdi på 2,24 og standardafvigelsen er 1,223. Gennemsnittet angiver i histogrammet en positiv værdi, hvilket bekræftes af, at alle søjlerne med de højeste frekvenser placerer sig omkring scoren “Delvis enig” og “Hverken eller”. Histogrammet forskyder sig mod venstre og det er derfor nærliggende at tolke, at eleverne delvist oplever, at de har samme rettigheder og muligheder, som de almindelige elever på skolen. Det er dog vigtigt at have standardafvigelsen in mente, da den kan forskyde histogrammet til i stedet at vise en moderat negativ værdi og derved vise en krænkelse i den retslige sfære.

Når de to histogrammer slutteligt sammenlignes er det vigtigt at forholde sig til, at “Samme muligheder og rettigheder faktor 1” har en forklaringskraft på 33,063 % og “Samme muligheder og rettigheder faktor 2” har en forklaringskraft på 16,425 %, hvilket betyder, at det første histogram har dobbelt så høj forklaringskraft end det andet histogram. Derfor skal resultaterne fra det første histogram vægtes højest. Det må ud fra denne delanalyse underspørgsmål “Oplever eleverne, at de har samme rettigheder og muligheder som de almindelige elever på skolen?” konstateres, at ASF-eleverne giver udtryk for at opleve anerkendelse i den retslige sfære. Dette kan anskues ved, at ASF-eleverne tilkendegiver, at de

har de samme rettigheder til at få indflydelse på uddannelsen som det måles i “Samme muligheder og rettigheder faktor 1” og at ASF-eleverne oplever, at de ikke føler sig begrænset i deres muligheder for at tilrettelægge deres uddannelse i større grad end de almindelige elever, som det måles i “Samme muligheder og rettigheder faktor 2”. ASF-eleverne føler derfor en anerkendelse i den retslige sfære og føler sig inkluderet på deres uddannelse, omend denne inklusion ikke kan kategoriseres som absolut.

8.4.4 Multivariat analyse af varians: hypotese 1 “Oplevet inklusion påvirkes af køn”

I overensstemmelse med fremgangsmåden i de forhenværende delanalyser, er testen af de syv forudsætninger vedlagt i bilagene (Bilag 4, afsnit 4.6.2-4.6.5; side 161-170). På baggrund af dette vil der kun blive kommenteret på de forudsætninger, der ikke overholder kravene til at udføre den multivariate analyse af varians. En analyse af den univariate normalfordeling og outliers viste at kravet om normalfordeling og outliers ikke er overholdt for “Samme muligheder og rettigheder faktor 1” grundet outliers, men efter ekskludering af cases er der ikke længere problemer med hverken normalfordeling eller outliers.

Den deskriptive statistik for “Samme rettigheder og muligheder faktor 1” og “Samme rettigheder og muligheder faktor 2” viser en minimal forskel mellem kønnenes gennemsnit, da “Samme muligheder og rettigheder faktor 1” har et gennemsnit på 1,3560 for mændene og 1,4071 for kvinderne, og “Samme muligheder og rettigheder faktor 2” har et gennemsnit på 2,2267 for mændene og 2,2738 for kvinderne. Der er på baggrund af disse værdier ikke grundlag for at udlede, at der er forskel på, hvorledes oplevelsen af anerkendelsen i den retslige sfære er afhængig af køn.

Tabel 40: Deskriptiv statistik for samme muligheder og rettigheder hypotese 1

Descriptive Statistics				
	Køn	Mean	Std. Deviation	N
"Samme muligheder og rettigheder faktor 1"	Mand	1,3560	,69786	50
	Kvinde	1,4071	,78218	28
	Total	1,3744	,72460	78
"Samme muligheder og rettigheder faktor 2"	Mand	2,2267	1,28561	50
	Kvinde	2,2738	1,20374	28
	Total	2,2436	1,24915	78

Tabellen viser de deskriptive statistikker for variablerne “Samme muligheder og rettigheder faktor 1” og “Samme muligheder og rettigheder faktor 2”. Aftabellen kan aflæses gennemsnit, standardafvigelse og antal respondenter på de to variable fordelt efter grupperne fra den uafhængige variabel “køn” (Bilag 4, afsnit 4.6.6.3; side 171)

Den næste tabel fra outputtet er den multivariate analyse og heraf fremstår flere forskellige statistiske mål. Wilks’ Lambda, er den der skal tages udgangspunkt i, i dette tilfælde, da alle forudsætninger overholdes. P-værdien for Wilks’ Lambda aflæses til 0,957 og da denne er over 0,05 er graden af ASF-elevenes oplevelse af rettigheder og muligheder, i relation til de normale elever, ikke forskellig alt efter om man er mand eller kvinde. Dette understøttes samtidig af værdien i Partial Eta Squared, som aflæses til 0,001 og dermed er 0,1 % af variansen determineret af kønnet.

Tabel 41: Multivariate tests for oplevet inklusion i forhold til køn

Multivariate Tests ^a									
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^c
Intercept	Pillai's Trace	,813	162,689 ^b	2,000	75,000	,000	,813	325,379	1,000
	Wilks' Lambda	,187	162,689 ^b	2,000	75,000	,000	,813	325,379	1,000
	Hotelling's Trace	4,338	162,689 ^b	2,000	75,000	,000	,813	325,379	1,000
	Roy's Largest Root	4,338	162,689 ^b	2,000	75,000	,000	,813	325,379	1,000
Køn	Pillai's Trace	,001	,044 ^b	2,000	75,000	,957	,001	,088	,056
	Wilks' Lambda	,999	,044 ^b	2,000	75,000	,957	,001	,088	,056
	Hotelling's Trace	,001	,044 ^b	2,000	75,000	,957	,001	,088	,056
	Roy's Largest Root	,001	,044 ^b	2,000	75,000	,957	,001	,088	,056

a. Design: Intercept + Køn

b. Exact statistic

c. Computed using alpha = ,05

Tabellen viser fire forskellige multivariate tests, hvor der i specialet aflæses på baggrund af Wilks’ Lambda når alle forudsætningerne for den multivariate analyse af varians er overholdt og på Pillai’s Trace, når der er mindre brud på forudsætningerne. Testene har nul-hypotesen, at der ikke er forskel mellem grupperne i den multivariate variansanalyse. En P-værdi på over 0,05 betyder derfor, at der ikke er nogen forskel mellem grupperne. (Bilag 4, afsnit 4.6.6.4; side 171)

For at afrunde fortolkningen af hypotese 1, “Oplevelsen af samme rettigheder og muligheder påvirkes af køn”, kan det påvises, at køn ikke har nogen indvirkning på ASF-elevenes oplevelse af anerkendelse i den retslige sfære og påvirker ligeledes ikke ASF-elevenes oplevelse af inklusion på deres uddannelse, da der ikke kan findes en signifikant forskel på de to grupper.

8.4.5 Multivariat analyse af varians: hypotese 2 “Oplevet inklusion påvirkes af alder”

For hypotese 2 “*Oplevet inklusion påvirkes af alder*” i relation til underspørgsmål 4, skal det ligeledes undersøges om datasættet lever op til forudsætningerne for udførelsen af den multivariate analyse af varians. I den forbindelse anvendes den rekodede variabel “alder” med de dertilhørende fire underkategorier. Efter lokaliseringen og ekskluderingen af ekstremværdier er der ikke i denne hypotese problemer med manglende normalfordeling. Datasættet lever op til forudsætningerne for den multivariate variansanalyse, hvilket betyder, at den multivariate variansanalyse skal tolkes ud fra Wilks’ Lambda.

Den endelige multivariate variansanalyse, udføres på de afhængige variable “Samme muligheder og rettigheder faktor 1”, “Samme muligheder og rettigheder faktor 2” og den uafhængige variabel “alder”.

Tabel 42: Deskriptiv statistik for samme muligheder og rettigheder hypotese 2

Descriptive Statistics				
	Alder inddelt i intervaller	Mean	Std. Deviation	N
"Samme muligheder og rettigheder faktor 1"	16 -17 år	1,4200	,81894	10
	18 år	1,2880	,66353	25
	19-21 år	1,3882	,64750	34
	22+ år	1,5111	1,09595	9
	Total	1,3744	,72460	78
"Samme muligheder og rettigheder faktor 2"	16 -17 år	2,4333	1,26735	10
	18 år	2,2667	1,31233	25
	19-21 år	2,1176	1,13672	34
	22+ år	2,4444	1,59861	9
	Total	2,2436	1,24915	78

Tabellen viser de deskriptive statistikker for variablerne “Samme muligheder og rettigheder faktor 1” og “Samme muligheder og rettigheder faktor 2”. Aftabellen kan aflæses gennemsnit, standardafvigelse og antal respondenter på de to variable fordelt efter grupperne fra den uafhængige variabel “alder” (Bilag 4. afsnit 4.7.9.2; side 179)

I tabellen ovenover kan det aflæses at for “Samme muligheder og rettigheder faktor 1” varierer den gennemsnitlige værdi kun fra 1,2880 hos “18 år” til 1,5111 hos aldersgruppen “22+ år”, hvormed der ikke er den store variation i gennemsnitsværdien mellem aldersgrupperne. Dertil er antallet af respondenterne i gruppen “22+” kun ni, hvilket betyder, at en høj gennemsnitsværdi kun påvirker den totale gennemsnitlige værdi for faktoren marginalt. For

“Samme muligheder og rettigheder faktor 2” aflæses det, at gennemsnitsværdien kun variere fra den laveste værdi 2,1176 hos aldersgruppen “19-21 år” til 2,4444 hos aldersgruppen “22+”. Den multivariate variansanalyse for hypotese 2 skal tolkes på baggrund af Wilks’ Lambda i nedenstående tabel. P-værdien for Wilks’ Lambda er 0,949 og, da denne er angiver en p-værdi over 0,05 kan det konstateres, at der ikke er nogen forskel i oplevelsen af rettigheder og muligheder på baggrund af variabelen alder. Dette understøttes samtidig af “Partial Eta Squared” værdien på 0,011 som forklarer, at 1,1 % af variansen kan forklares af alder.

Tabel 43: Multivariate tests for oplevet inklusion hypotese 2: alder

Multivariate Tests ^a									
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^d
Intercept	Pillai's Trace	,784	132,221 ^b	2,000	73,000	,000	,784	264,443	1,000
	Wilks' Lambda	,216	132,221 ^b	2,000	73,000	,000	,784	264,443	1,000
	Hotelling's Trace	3,623	132,221 ^b	2,000	73,000	,000	,784	264,443	1,000
	Roy's Largest Root	3,623	132,221 ^b	2,000	73,000	,000	,784	264,443	1,000
Alder_i_Intervaller	Pillai's Trace	,022	,276	6,000	148,000	,948	,011	1,654	,123
	Wilks' Lambda	,978	,272 ^b	6,000	146,000	,949	,011	1,632	,122
	Hotelling's Trace	,022	,268	6,000	144,000	,951	,011	1,610	,121
	Roy's Largest Root	,013	,332 ^c	3,000	74,000	,803	,013	,995	,112

a. Design: Intercept + Alder_i_Intervaller
b. Exact statistic
c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

Tabellen viser fire forskellige multivariate tests, hvor der i specialet aflæses på baggrund af Wilks’ Lambda når alle forudsætningerne for den multivariate analyse af varians er overholdt og på Pillai’s Trace, når der er mindre brud på forudsætningerne. Testene har nul-hypotesen, at der ikke er forskel mellem grupperne i den multivariate variansanalyse. En P-værdi på over 0,05 betyder derfor, at der ikke er nogen forskel mellem grupperne. (Bilag 4, afsnit 4.7.9.3; side 177)

For at runde tolkningen af for den multivariate variansanalyse for hypotese 2 “Oplevelsen af rettigheder og muligheder påvirkes af alderen”, kan det konkluderes, at alder ikke har en betydelig påvirkning på graden af ASF-elevernes oplevelse af anerkendelse i den retslige sfære og følelse af at være inkluderet på uddannelsen.

8.4.6 Multivariat analyse af varians: hypotese 3 “Oplevet inklusion påvirkes af tidligere uddannelse”.

For hypotese 3 “oplevelsen af inklusion påvirkes af tidligere uddannelse” i relation til underspørgsmål 4 skal der for sidste gang i dette speciale undersøges om “Samme muligheder

og rettigheder faktor 1” og “Samme muligheder og rettigheder faktor 2” lever op til forudsætningerne for udførelsen af den multivariate analyse af varians. I den forbindelse anvendes der, ligesom i de andre delanalyser, en rekodet variabel af den uafhængige variabel “tid før ungdomsuddannelse”. Det er værd at påpege, at kategorien “Specialskole” kun indeholder 6 respondenter, så overholdelsen af forudsætningen omhandlende antallet af respondenter, er afhængig af, at ingen fra svarkategorien “Specialskole” ekskluderes på baggrund af, test af de resterende forudsætninger. Ved den anden forudsætning skal der, ligesom ved hypotese 1 og hypotese 2 ekskluderes 5 cases og af de 5 tilhører to af disse “Specialskole”. Derfor vil ekskluderingen af disse outliers påvirke den første forudsætning, som skal være til stede for at udføre multivariat variansanalyse. Dog er det valgt at gennemføre den multivariate variansanalyse, da værdien for Shapiro Wilks’ er tilstrækkelig høj til at datasættet er univariat normalfordelt. I forhold til forudsætningen om linearitet lever datasættet kun delvist op til dette, da det af scatterplottene er nærliggende at antage at “Specialskole” med de 4 tilbageværende respondenter er spredt, således de ikke efterlever kravet om linearitet. Dermed er der brud på to af de syv forudsætninger for at udføre multivariat variansanalyse, hvilket betyder, at når der vælges at udføre den multivariate analyse af varians alligevel, så skal der tolkes ud fra Pillai’s Trace frem for Wilks’ Lambda, da denne er mere robust over for brud på disse.

Den endelige multivariate variansanalyse har til formål at teste hypotesen “Oplevelsen af inklusion påvirkes af tidligere uddannelse” udføres på de afhængige variable “Samme muligheder og rettigheder faktor 1” og “Samme muligheder og rettigheder faktor 2” og den uafhængige variabel “Tid før ungdomsuddannelse”.

Af den deskriptive statistik er det værd at påpege, at gennemsnittet for “Samme muligheder og rettigheder faktor 1” er 1,3792 og varierer minimalt mellem de 3 grupper og samlet set placerer “Samme muligheder og rettigheder faktor 1” sig mellem “Helt Enig” og “Delvis Enig”, dog tættest på førstnævnte. Standard variationen er kun halvt så stor for “Specialskole”, men da der kun er fire respondenter i denne kategori, kan dette være årsagsforklaringen.

Tabel 44: Deskriptiv statistik for samme muligheder og rettigheder hypotese 3

Descriptive Statistics				
Inden jeg startede på min nuværende uddannelse gik jeg i?		Mean	Std. Deviation	N
"Samme muligheder og rettigheder faktor 1"	"Almindelige skole"	1,3796	,74637	49
	"Specialskole"	1,3500	,37859	4
	"Andet"	1,3833	,75508	24
	Total	1,3792	,72807	77
"Samme muligheder og rettigheder faktor 2"	"Almindelige skole"	2,2245	1,16346	49
	"Specialskole"	2,5833	,73912	4
	"Andet"	2,2222	1,51854	24
	Total	2,2424	1,25730	77

Tabellen viser de deskriptive statistikker for variablerne "Samme muligheder og rettigheder faktor 1" og "Samme muligheder og rettigheder faktor 2". Aftabellen kan aflæses gennemsnit, standardafvigelse og antal respondenter på de to variable fordelt efter grupperne fra den uafhængige variabel "tid før ungdomsuddannelse" (Bilag 4, afsnit 4.9.2; side 180).

For "Samme muligheder og rettigheder faktor 2" er gennemsnittet 2,2424 og grupperne "Almindelig skole" og "Andet" har næsten identiske værdier som det samlede gennemsnit for faktoren. Dog er gennemsnittet højere end gennemsnittet ved "Specialskole", men da denne kun har fire respondenter påvirkes det samlede gennemsnit igen kun minimalt.

Den næste tabel for hypotese 3, som er nærliggende at tolke på, er den multivariate analyse af variansen. P-værdien for Pillai's Trace er 0,977 og da denne er over 0,05, kan det konstateres, at der ikke er nogen forskel i graden af ASF-elevens oplevelse af rettigheder og muligheder på baggrund af tiden før nuværende ungdomsuddannelse. Dette understøttes samtidig af "Partial Eta Squared" værdien på 0,003, hvorved 0,3% af variansen kan forklares af tiden før nuværende ungdomsuddannelse. Da dette er en meget lille effect size kan dette også have indvirkning på, at der ikke findes nogle forskelle på tværs af grupperne for hypotese 3.

Tabel 45: Multivariate tests for oplevet inklusion: hypotese 3; tid før ungdomsuddannelse

Multivariate Tests ^a									
Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^d
Intercept	Pillai's Trace	,642	65,592 ^b	2,000	73,000	,000	,642	131,184	1,000
	Wilks' Lambda	,358	65,592 ^b	2,000	73,000	,000	,642	131,184	1,000
	Hotelling's Trace	1,797	65,592 ^b	2,000	73,000	,000	,642	131,184	1,000
	Roy's Largest Root	1,797	65,592 ^b	2,000	73,000	,000	,642	131,184	1,000
tid_før_ungdomsuddannelse	Pillai's Trace	,006	,115	4,000	148,000	,977	,003	,462	,073
	Wilks' Lambda	,994	,114 ^b	4,000	146,000	,977	,003	,456	,073
	Hotelling's Trace	,006	,113	4,000	144,000	,978	,003	,451	,073
	Roy's Largest Root	,006	,231 ^c	2,000	74,000	,794	,006	,463	,085

a. Design: Intercept + tid_før_ungdomsuddannelse

b. Exact statistic

c. The statistic is an upper bound on F that yields a lower bound on the significance level.

d. Computed using alpha = ,05

Tabellen viser fire forskellige multivariate tests, hvor der i specialet aflæses på baggrund af Wilks' Lambda når alle forudsætningerne for den multivariate analyse af varians er overholdt og på Pillai's Trace, når der er mindre brud på forudsætningerne. Testene har nul-hypotesen, at der ikke er forskel mellem grupperne i den multivariate variansanalyse. En P-værdi på over 0,05 betyder derfor, at der ikke er nogen forskel mellem grupperne. (Bilag 4, afsnit 4.9.3; side 180)

For at afrunde tolkningen af den multivariate variansanalyse for hypotese 3, kan det konstateres, at tiden før at ASF-eleverne startede på deres ungdomsuddannelse, ikke påvirker graden af ASF-elevernes oplevelse af at blive anerkendt i den retslige sfære og deres følelse af inklusion på deres nuværende uddannelse.

8.4.7 Opsamling delanalyse 4

Analysen for underspørgsmål 4 udsprang af de ti variable som blev introduceret og disse havde til hensigt at afdække underspørgsmål 4; "Oplever eleverne, at de har samme rettigheder og muligheder som de almindelige elever på skolen?". For underspørgsmål 4 er de tre hypoteser, om oplevelsen af rettigheder og muligheder afhænger af; køn, alder og tid før ungdomsuddannelse, analyseret via den multivariate analyse af varians.

For at nå frem til den multivariate variansanalyse blev faktoranalysen lavet for at strukturere variablerne, som er inddraget i underspørgsmål 4 og afdække hvordan de afhængige variable klumper sammen. Faktoranalysen blev først udført med Oblique rotation, ud fra samme teoretiske argumentation som er fremhævet i de tidligere analyser, men efter den teoretiske sammenhæng mellem variablerne blev afkræftet, blev faktoranalysen efterfølgende lavet med orthogonal rotation. På baggrund af faktoranalysen udtrak analysen tre faktorer, som de ti afhængige variable fordelte sig i og faktorerne blev dernæst testet via reliabilitetsanalysen for variablernes interne sammenhæng. Derudfra var det kun "Samme rettigheder og muligheder faktor 1" og "Samme rettigheder og muligheder faktor 2", som var reliable og dermed blev den

tredje faktor ekskluderet, inden den videre analyse. I den forbindelse kan de to tilbageværende faktorer forklarer 49,488% af den samlede forklarede varians, da den første faktor kan forklare 33,063% af den samlede forklarede varians, og den anden faktor kan forklare 16,425% af den samlede forklarede varians (Bilag 4 afsnit 4.2.5; side 148).

Derfor vægter “Samme muligheder og rettigheder faktor 1”, som er en indikator på, ASF-elevernes oplevelse af at deres behov bliver accepteret og at de har medindflydelse på deres uddannelse, omtrent dobbelt så meget, som “Samme muligheder og rettigheder faktor 2”, der er en indikator på, at elevernes oplevelse af, at de har samme muligheder for at vælge fag, som de andre elever, kan være betydelige for deres oplevelse af retslig anerkendelse.

Histogrammerne i den deskriptive statistik viste at både “Samme muligheder og rettigheder faktor 1” og “Samme muligheder og rettigheder faktor 2” var af overvejende positiv karakter. Særligt faktor 1 viste en god positiv værdi, der, selv med standardafvigelsen in mente, kunne vise, at ASF-eleverne har en positiv oplevelse af inklusion og dertilhørende positiv oplevelse af at føle anerkendelse i den retslige sfære. Dette resultat er overraskende da det af den tidligere gennemgang af de deltagende skoler blev fastslået, at eleverne i ASF-klasserne i flere tilfælde rent faktisk ikke har samme rettigheder og muligheder, som de neurotypiske elever på skolen. Dette burde, ifølge Honneth, medføre, at eleverne oplever at blive krænket inden for den retslige sfære, men ud fra analysen må det konstateres, at dette ikke er tilfældet.

Slutteligt kan det konstateres, at de valgte uafhængige variable ikke har påvirkning på det endelige resultat på baggrund af p-værdierne i de multivariate variansanalyser og dermed at graden af ASF-elevernes oplevelse af samme rettigheder og muligheder som de neurotypiske elever ikke afhænger af; køn, alder, eller tid før ungdomsuddannelse.

9. Konklusion

Der er i denne specialeafhandling sigtet imod at undersøge, hvorvidt elever i ASF-klasser på landets gymnasier har en oplevelse af at være inkluderet. Undersøgelsen har taget udgangspunkt i teoretiske bidrag fra Axel Honneth og Rasmus Alenkær, som i kombination har været fundamentet for specialets teoretiske ramme. Rasmus Alenkær har bidraget med forståelsen og definitionen af inklusion i en dansk kontekst og Axel Honneth har bidraget med forståelsen af, hvordan oplevet anerkendelse fører til dannelsen af det hele menneske. Analysen blev opdelt efter fire underspørgsmål, baseret på Honneths anerkendelsesteori og som hver især belyser et aspekt af inklusionsbegrebet. Den første delanalyse omhandlede faglig inklusion i

gymnasieskolen og herudfra kunne det konkluderes, at ASF-eleverne i undersøgelsen gav udtryk for at føle sig anerkendt i den solidariske sfære og dermed at de oplevede faglig inklusion, omend ikke i fuldstændigt omfang. Dette baseres på, at ASF-eleverne i overvejende grad har svaret positivt på, om de oplevede inklusion, omend at de ikke har svaret entydigt positivt.

Den anden delanalyse omhandlede ASF-elevernes oplevelse af social inklusion i deres stamklasser, hvorudfra det kunne konkluderes, at ASF-eleverne igen i overvejende grad oplevede at føle sig anerkendt og dermed havde en følelse af positiv inklusion, selvom denne ikke er af fuldstændig overbevisende karakter.

Den tredje delanalyse undersøgte ASF-elevernes oplevelse af social inklusion i det generelle miljø på deres uddannelse. Herudfra kunne det konkluderes, at ASF-eleverne endnu engang havde en overvejende positiv oplevelse af inklusion og at de følte sig anerkendte i kærlighedens sfære, dog med forbehold for standardafvigelsen, der medfører, at de positive svar ikke er entydige.

Den fjerde delanalyse tog udgangspunkt i ASF-elevernes oplevelse af at have samme rettigheder, som de øvrige elever på gymnasiet, altså om de følte sig anerkendte i den retslige sfære. Den deskriptive statistik af de to anvendte faktorer viste, at ASF-eleverne ikke oplevede, at blive ekskluderet i forhold til deres rettigheder og muligheder på gymnasierne, hvor med ASF-elevernes besvarelserne i overvejende grad giver udtryk for at opleve inklusion og anerkendelse på dette område. Dette er interessant i forhold til, at eleverne på nogle skoler, faktisk ikke har samme rettigheder, som de almindelige elever, i og med at de eksempelvis, i mange tilfælde, er ekskluderet fra den fælles studietur i 2.g.

I forhold til specialets problemformulering: *“I hvor høj grad oplever eleverne i ASF-klasserne sig inkluderet på de gymnasiale uddannelser?”* kan det konkluderes, at eleverne i denne undersøgelse giver udtryk for at opleve inklusion i alle de undersøgte aspekter, men at det er en ikke entydig oplevelse af inklusion i og med, at eleverne i stor grad placerer deres besvarelser omkring svarkategori 2 “Delvist enig”.

Slutteligt blev det i analysen undersøgt, hvorvidt der var forskel på grupperinger internt i undersøgelsen, i forhold til de fire underspørgsmål. De undersøgte grupperinger var baseret på variablerne køn, alder og tidligere uddannelse og det kan konkluderes, at de gennemførte multivariate analyser af varians ikke viste nogen signifikante forskelle mellem ASF-eleverne på baggrund af de tre variable. Dermed kan det konkluderes, at der på baggrund af vores undersøgelse, ikke er fundet nogen signifikant forskel i graden af ASF-elevernes oplevelse af inklusion og anerkendelse.

10. Litteraturliste

10.1 Bøger

- Alenkær, Rasmus (2008) *Den inkluderende skole - en grundbog*. Alenkær, Rasmus (Red) Frydenlund, I. udgave.
- Alenkær, Rasmus (2008) Kapitel 8: Skolen som inkluderende organisation i: Alenkær, Rasmus (Red) *Den inkluderende skole - en grundbog*. Frydenlund, I. udgave.
- Antoft, Rasmus og Salomonsen, Heidi Houlberg (2007) Kapitel 1: Det kvalitative casestudium – introduktion til en forskningsstrategi i *Håndværk og horisonter: tradition og nytænkning i kvalitativ metode*. Syddansk Universitetsforlag
- Clement, Sanne Lund (2017) 4. Fra teorier og begreber til konkrete spørgsmål i *Survey – Design, stikprøve, spørgeskema, analyse*. Frederiksen, Morten, Gundelach, Peter og Nielsen, Rikke Skovgaard (red). Hans Reitzels forlag
- de Vaus, David (2013) *Research Design in Social Research*. Sage Publications.
- Field, Andy (2018) Chapter 17: Exploratory factor analysis i *Discovering Statistics Using IBM SPSS*. SAGE. Fifth edition.
- Flyvbjerg, Bent (2015) Kapitel 24: Fem misforståelser om casestudiet i *Kvalitative metoder: en grundbog* Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene (red) Hans Reitzels forlag. II. udgave.
- Goffman, Erving (2010) *Stigma. Om afvigerens sociale identitet*, Samfundslitteratur, 2. udgave, 2. oplag. Oversat af Brian Gooseman.
- Hermansen, Jonathan (2017) Kapitel 7: Test af spørgeskema i *Survey - Design, stikprøve, spørgeskema, analyse*. Frederiksen, Morten; Gundelach, Peter og Nielsen, Rikke Skovgaard (red) Hans Reitzels forlag
- Honneth, Axel (1992) *Kamp om anerkendelse. Sociale konflikters moralske grammatik*. Hans Reitzels forlag, I. udgave.
- Honneth, Axel (2003) *Behovet for anerkendelse. En tekstsamling*. Willig, Rasmus (Red). Hans Reitzels forlag, I. udgave.
- Katznelson, Noemi (2015) Kapitel 9: Unges identitetsudvikling - uddannelse og tilknytning til arbejdsmarkedet i: Illeris, Knud (Red) *Læring i konkurrencestaten - kapløb eller bæredygtighed*
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2009) *Interview. Introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels forlag. II udgave

- Pallant, Julie (2007) *SPSS - Survival Manual*. 2. udgave. Berkshire: Open University Press.
- Petersen, M. B. (2012). *Indekskonstruktion*. I L. B. Andersen, K. M. Hansen, & R. Klemmensen, *Metoder i statskundskab*. 2. udgave København : Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, Pernille Skovbo (2018) *Everyday life and well-being of children recently diagnosed with Autism Spectrum Disorders*.
- Tabachnick, B. G., og Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate statistics* . 4th. edn. New York: HarperCollins.

10.2 Lovgivning og erklæringer

- Salamanca Erklæringen (1997) *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*
<http://static.uvm.dk/Publikationer/1997/salamanca.pdf>
- Lissabon Deklarationen (2007) *inkluderende undervisnings set fra de unges perspektiv* https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_da.pdf
- Det Europæiske Råd (2003) *Rådets resolution om lige uddannelsesmuligheder for handicappede og studerende* [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/PDF/?uri=CELEX:32003G0607\(01\)&from=DA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/PDF/?uri=CELEX:32003G0607(01)&from=DA)
- Det Europæiske Råd (1990) *Resolutionen vedtaget af rådet og undervisningsministre, forsamlet i rådet - vedrørende integration af handicappede børn og unge i almindelige uddannelsessystemer*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/PDF/?uri=CELEX:41990X0703\(01\)&from=DA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/PDF/?uri=CELEX:41990X0703(01)&from=DA)
- Forenede Nationer (1948) *Verdenserklæringen om menneskerettigheder*
https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/dns.pdf

10.3 Artikler og rapporter

- Aiken, Leona S. (2011) *Multiple Regression Analysis* i The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods
- Buchhave, Sofie og Storm, Sanne (2016) *'Musik og Samvær' - et nyt fag i gymnasiet for unge med autisme/Aspergers syndrom* i Dansk musikterapi
- Buescher, Ariane; Cidav, Zuleyha; Knapp, Martin (2014) *Costs of Autism Spectrum Disorders in the United Kingdom and the United States* i JAMA Pediatrics

- Costello, Anna B., og Osborne, Jason W. (2005) *Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis*. i Practical Assesment, Research & Evaluation. Vol. 10, Nr. 7.
- Dansk Evalueringsinstitut A (2012) *Gymnasieforløb for elever med Aspergers syndrom - slutevaluering af forsøg på Høje Taastrup Gymnasium og Paderup Gymnasium*
- Dansk Evalueringsinstitut B (2012) *HF for unge med ASF - slutevaluering af forsøg med toårig hf-uddannelse for unge med autismespektrumforstyrrelser på Aalborg Katedralskole*
- Dansk Evalueringsinstitut (2015) *Evaluering af visiteret hf (vhf) på Mariagerfjord Gymnasium*
- Krauss, Robert M. (2002) *The Psychology of Verbal Communication* - Colombia University. Editor: Smelser, Neil og Baltes, Paul
- Nielsen, Chantal Pohl (2016) Sammenfatning i Inklusion i folkeskolen - sammenfatning af resultaterne af inklusionspanelet. Nielsen, Chantal Pohl og Rangvid, Beatrice Schindler (red) SFI - Det nationale forskningscenter for velfærd og Aarhus Universitet - DPU
- Socialstyrelsen (2014) *Mennesker med autisme. Sociale indsatser der virker*.
- Streiner, David L. (2003) *Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency*, Journal of Personality Assessment
- Symes, Wendy og Humphrey, Neil (2010) *Peer Group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary school: A comparative study* Journals Sage Vol 31. Issue 5
- Symes, Wendy og Humphrey, Neil (2010) *Perception of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools* European Journal of special needs education Volume 25 Issue 1
- Wehman, Paul; Schall, Carol; Carr, Staci; Targett, Pam; West, Michael; Cifu, Gabriella (2014) *Transition from School to Adulthood for Youth With Autism Spectrum Disorder* Journals Sage Vol 25. Issue 1

10.4 Hjemmesider

- Campus Vejle (2018) *ASF-klassen på HHX*
<https://www.campusvejle.dk/handelsgymnasiet/asf-klassen.html> Sidst tilgået 6. november

- Folkeskolen (2016) *Ni ud af ti med autisme er uden ordinær beskæftigelse* <https://www.folkeskolen.dk/591053/ni-ud-af-ti-med-autisme-er-uden-ordinaer-beskaeftigelse> sidst tilgået 2. oktober 2018
- Herning HF og VUC (2018) *ASF-linjen* <https://herninghfogvuc.dk/2-aarigt-hf/hf-fagpakker/asperger-linjen/> sidst tilgået 6. november 2018
- Høje Taastrup Gymnasium (2018) *Alt om ASF-linjen* <https://htg.dk/asf-linjen/om-asf-linjen/> sidst tilgået 6. november 2018
- Landsforeningen for Autisme (2017) *Tre skoler får nye autismeklasse* <http://autismeforening.dk/mobil2/nyhedSe.aspx?id=1522&linkId=11> sidst tilgået 4. oktober 2018
- Landsforeningen for Autisme *Hvad er autisme* <http://www.autismeforening.dk/autismeForening.aspx?linkId=1> sidst tilgået 4. oktober 2018
- Næstved Gymnasium og HF (2018) *Autismeklasse* <https://www.naestved-gym.dk/uddannelser/autismeklasse/> Sidst tilgået 6. november
- Midtfyns Gymnasium (2018) *Autisme-linjen* <http://mfg.dk/om-skolen/asf/> sidst tilgået 6. november
- Paderup Gymnasium (2018) *Klasser for unge med autisme* <http://www.paderup-gym.dk/ny-elev/autismeklasse/> sidst tilgået 6. november 2018
- Socialstyrelsen (2018) *Om autisme* <https://socialstyrelsen.dk/handicap/autisme/om-autisme> sidst tilgået 2. oktober 2018
- Statista (2018) *United States - Unemployment rate from 2007 - 2017* <https://www.statista.com/statistics/263710/unemployment-rate-in-the-united-states/> sidst tilgået 12/11-2018