

Masterprojekt

“Når jeg får en god hjælp, så går det godt!”

Et studie med fokus på elever og læreres oplevelse af støtteundervisning i udskoling.

Navn: Lisbeth Holm

Studienr. 20177946

Masterspeciale

Vintereksamen 2020-21

Vejleder: Annie Aarup Jensen

Censor: Niels Bech Lukassen

Anslag: 110400

Normal sider: 46

Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse	1
Abstract	2
Kapitel 1 Genstandsfeltet præsenteres	3
1.1 Optakt	3
1.2 Læreruddannelsen - fra kald til profession	3
1.3 Individualitet og fællesskab i grundskolen	5
1.4 Indkredsning af problemstilling	7
1.5 Problemformulering og underspørgsmål	8
1.6 Begrebsafklaring	9
Kapitel 2	9
Videnskabsteori, metode og undersøgelsesdesign	9
2.1 Kritisk realisme	10
2.2 Metodologiske overvejelser	11
2.3 Mixed methods	12
2.4 Epistemologiske og ontologiske indvendinger	14
2.5 Undersøgelsesdesign og greb	15
2.6 Konstruktion af spørgeskema	18
2.6.1. Ethiske overvejelser	19
2.7 Konstruktion af fokusgruppeinterview	20
Kapitel 3 Analyse af empiri	22
3.1 Analyse af spørgeskemaundersøgelsen.	22
3.2.1 Matematiktimerne i spørgeskemaundersøgelse	24
3.2.2. Vanskeligheder i dansktimen	28
3.2.3. Analyse af spørgeskemaets åbne spørgsmål	30
3.2.4. Kontakt - nej tak	31
3.2.5 Hvordan vil eleverne have støtte?	32
3.3. Delkonklusion	33
3.4 Analyse af fokusgruppeinterview med lærerne	33
3.5 Læringsbarrierer	34
3.6 Lærernes syn på hjælp	37
3.7 Uro i undervisningen	39
3.8 Grænser for deltagelse	41
3.9 Deltagelsesvenlig undervisning	42
Kapitel 4 Forskere i feltet	45
Kapitel 5 Konklusion	50
Kapitel 6 Referencer	52

Abstract

This master thesis examines what support for pupils in primary school looks like and how different actors in the field would like it to look. The scientific theoretical standpoint for the thesis is the critical realism as it is formulated by i.a. Roy Bhaskar.

Bhaskar criticizes naive empiricism and radical social constructivism. Within critical realism, science is about getting 'behind' the phenomena and exploring the depths of reality. It is therefore a matter of exposing the mechanisms that generate the phenomena. The study is a mixed methods research, which means it combines elements of qualitative and quantitative research for the purposes of breadth and depth understanding and corroboration.

In the present survey, data are collected through a questionnaire survey as approx. 80 students in 7th, 8th and 9th grade have completed. The students answered closed as well as open questions with a focus on how and when they felt they needed support in participating in the teaching. Subsequently, a focus group interview was conducted with the 7 teachers of the classes. Here, the students' need for support in teaching is treated from a teacher's perspective. Both students and teachers also talk about how they envision a teaching where all students can participate.

The subsequent analysis is based on didactic models, and it shows, among other things that students who need support in teaching use different strategies when they experience that they have difficulties with participating in class teaching.

In the focus group interview, it becomes clear that the teachers have an implicit scale they see the students' behavior and difficulties in relation to.

At the end of the thesis, readings by two researchers within the field: Nina Berg Gøttsche and Thomas Thyrring Engsig contributes to understand students' evasive strategies as coping strategies and to catch sight of an underlying dichotomy, where a student is either seen as "a good student" or a "bad student". Finally, pedagogical and didactic recommendations for a teaching, where students who need support can participate, are presented.

Kapitel 1 Genstandsfeltet præsenteres

1.1 Optakt

Denne undersøgelse tager sit afsæt i en undren fra den skolepraksis, jeg indgår i som læsevejleder, specialundervisningslærer og klasselærer i udskolingen. Jeg møder elever, der giver udtryk for, at det er svært at følge med i skolen. Jeg møder kolleger, der giver udtryk for, at de underviser elever, som det er svært at rumme eller inddrage i undervisningen. Jeg oplever, at når der tilføres ressourcer til undervisningen, opstår der en vis tøven og rådvildhed i forhold til, hvordan disse ressourcer bedst anvendes.

Inden jeg beskriver studiet i det konkrete felt; fire udskolingsklasser og deres 7 lærere på en privat grundskole, vil jeg først belyse en større del af problemfeltet, inden jeg indsnævrer det igen og præsenterer den problemformulering, der er retningsgivende for denne empiriske undersøgelse.

1.2 Læreruddannelsen - fra kald til profession

I dette afsnit præsenteres den historiske udvikling af lærernes uddannelse med fokus på de mest markante forandringer gennem de seneste 20 år. Tanken er, at for at kunne se og forstå de pædagogiske og didaktiske udfordringer, lærere står med i år 2020, må man kende den historiske kontekst, der har formet dem.

I 1999 underskriver den daværende undervisningsminister Margrethe Vestager og 29 andre europæiske ministre en deklARATION i Bologna, som har som intention at styrke studerende og forskeres mobilitet på tværs af landegrænser. Bologna-deklARATIONEN skal medvirke til, at landenes forskellige uddannelsessystemer bliver mere integrerede. For at kunne sammenligne uddannelsernes krav og grad bliver et meritssystem udviklet, som baserer sig på ECTS-pointsystem, og på at betegnelserne for niveauer blev ensrettet til bachelor, kandidat og ph.d. (Cirius, 2009). På baggrund af bl.a. disse fælles europæiske tiltag bliver professionsbacheloren indført i Danmark i år 2000 (MVU-loven).

For de danske lærerseminarier betyder det, at udviklingen mod en mere ensartet læreruddannelse bliver forstærket. Historisk er flere af seminarierne rundet af kristne bevægelser og oprettet i forbindelse med højskoler - fx Gedved Seminarium; den grundtvigske bevægelse og Nr. Nissum Seminarium; Indre Mission. Men nu går bevægelsen hastigt mod en svækkelse af det særegne ved idéseminarierne, og i stedet fokuseres der på

lighederne i læreruddannelsen (Kampmann, 1991). Hvor det tidligere var en del af seminariernes selvforståelse, at de var forskellige og uddannede forskellige lærere, bliver de nu mødt af en forventning og et krav om, at en lærerstuderende uddannes til samme profession i Skive som i Skaarup.

Op igennem 1990'erne vedtager Folketinget love, der på det økonomiske område i højere grad overlader lærerseminarerne til markedskræfterne, fx gennem taxameterordningen, hvor budgetterne er afhængige af antallet af gennemførte studenterårsværk. En ny lov om læreruddannelse i 1998 afskaffer de almindelige fag og lægger i stedet større vægt på linjefag og praktik, og at uddannelsen afsluttes med en bacheloropgave. Uddannelsen skal være "praksisnær, professionsrettet og erhvervsrettet samt kendetegnet ved at kombinere teori og praktik i et sammenhængende uddannelsesforløb." (Undervisningsministeriet, 2000a, § 2). Her formuleres et krav om en professionsorientering, hvor studier på læreruddannelse og praktik i grundskolen tænkes og opleves som komplementære og ligeværdige dele af samme uddannelse. Da læreruddannelsen bliver ændret til en professionsbacheloruddannelse i 2012, medfører det også et krav om en højere grad af videnskabeliggørelse og akademisering af uddannelsen. I det en nyuddannet lærer i dag har adgang til at fortsætte på en overbygningsuddannelse på universiteter i det meste af Europa, forudsætter det, at professionslæreruddannelsen introducerer en akademisk arbejdsform, hvor bl.a. videnskabsteori og metode indgår som centrale elementer jf Bologna-erklæringen. Læreruddannelsen knyttes tættere til universitet og forskningen gennem CVU'er : Center for Videregående Uddannelser. Senere i 2007 samler Undervisningsministeriet CVU'erne i otte Professionshøjskoler bl.a. med det formål at sikre; "at uddannelsernes videngrundlag er karakteriseret ved professions- og udviklingsbaseret, bl.a. gennem samarbejde med relevante forskningsinstitutioner" (Undervisningsministeriet, 2007, § 3). Intentionen i loven kan ses som et ønske om at knytte både universiteterne og professionerne tættere til uddannelsen. Traditionelt har der eksisteret et forenklet billede af, at universiteterne står for teorien og praktikskolerne for forbindelsen til "den virkelige verden". Det er dette skel, som professionshøjskolerne får til opdrag at medvirke til at udviske.

Ovenstående kapitel tegner et billede af en læreruddannelse, hvor flere samtidige bevægelser kan iagttages. Én bevægelse går fra forskellige værdibaserede lærerseminarier til en tilstræbt ensartethed i læreruddannelserne. En anden bevægelse går mod større tilknytning og samarbejde mellem læreruddannelse og praktiksted ud fra hensigten om en højere vægtning af, at der uddannes til en bestemt profession. En tredje bevægelse går mod større tilknytning til forskningsmiljøer på bl.a. universiteter, og til at uddannelsen i højere grad introducerer en akademisk tilgang til viden.

I den nuværende læreruddannelse skal den studerende lære at forene viden om og fra praksis med teoretisk viden fra forskning. Med andre ord indlejres en dobbelthed i

lærerprofessionen, når viden på én gang fås gennem situeret erfaring fra praktikophold i skolen og på samme tid tilegnes gennem en akademisk tænkning med universitetsfag som bagvedliggende ideal. I kapitel 4 diskuteres det, hvordan lærerne i nærværende undersøgelse forholder sig til denne dobbelthed.

1.3 Individualitet og fællesskab i grundskolen

I forhold til udviklingen af synet på hvad danske skoleelever skal lære, og hvordan de skal lære det, er det uomtvisteligt, at siden slutningen af 1990'erne har OECD's internationale PISA-undersøgelser af 15-åriges læsekompetence haft afgørende betydning. Den store politiske opmærksomhed peger på, at der i høj grad også er tale om identitetsforvaltning, når evaluering af elevers beherskelse af kulturteknikken læsning betragtes (Krogstrup, 2016 216). I Danmark er der tradition for, at viden vurderes ud fra dens mulighed for at være fællesskabende, frem for dens funktion som differentieringsfaktor. (Dahler-Larsen, 2006, s. 71). Det gør det ekstra svært at forholde sig til eksterne vurderinger, hvor danske skolebørns kompetencer bl.a. bliver ranglistet. Hvor nogle argumenterer for, at de internationale PISA undersøgelser er tilrettelagt på en måde, der metodisk ikke kan indfange det særlige, som danske børn er gode til, er der andre, heriblandt regeringen, der ser Danmarks lave placering på listen, som et tegn på, at Folkeskolen trænger til et grundigt eftersyn. (Fremtidens Folkeskole - én af verdens bedste. Anbefalinger, 2010). Nu skal der måles, evalueres og studeres testresultater. "Skolerne skal fremlægge og forklare deres resultater. Og de skal formulere mål for kommende forbedringer. Det vil skabe respekt om skolen og lærernes professionalisme." (Ibid : 2010, 22).

Det viser sig, at det der umiddelbart kan betragtes som en neutral, international undersøgelse af børn og unges læsekompetence får stor betydning for den generelle uddannelsespolitik i Danmark og at PISA-konsortiet derfor kan betragtes som en selvstændig aktør med stor indflydelse. (Andreasen & Ydesen, 2016, s. 85).

Chefkonsulenten for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet Charlotte Rottbøll Sjøgren udtaler: "Pisa kan også bruges som et vigtigt fundament for, at beslutninger om vores fælles skolesystem kan træffes på et oplyst grundlag."¹ (2018) Sjøgren nævner dog også, at de komparative studier af unges kompetencer, som PISA formidler, ikke bør stå alene. Hun peger dog ikke på, hvad der ellers bør tillægges betydning.

I dansk skolesammenhæng kan ordet 'oplyst' næppe anvendes, uden at N.F. S. Grundtvigs oplysningstanker klinger med. For Grundtvig er 'oplysning' ikke et absolut begreb, men et relativt begreb. "Verden kan ikke overskues fra et panoptisk punkt, men bliver nødvendigvis

¹ <https://www.uvm.dk/internationalt-arbejde/internationale-undersogelser/pisa/om-pisa>

set med forskellige øjne. Sandheden træder altid frem i spillet mellem sandheder.”

(Korsgaard, 2000, s. 162)

Så samtidig med at Grundtvig ser en tydelig forbindelse mellem individualisering og oplysning, så advarer han mod den oplysning, der “bestandig går ud fra Enkelt-Mandens Tarv” idet et samfund, hvor der ikke er en vis “Ærefrygt for en højere Ret end Enkelt-Mandens” risikerer at gå til grunde. (Korsgaard, 2000, s. 163). Denne fællesskabstænkning har traditionelt været en grundlæggende værdi i den danske grundskole på mange niveauer i organisationen. En søgning på en række tilfældige grundskolers hjemmeside viser, at begreber som ‘levende fællesskab’, ‘forpligtende fællesskab’ og ‘fællesskabets styrke’ også går igen i skolernes præsentation i 2020. Det er tankevækkende, hvor massivt og hvor bredt, der peges på fællesskab, som noget der konstituerer og giver retning til alt, der foregår i skolen. Det er derfor bemærkelsesværdigt, at ordet fællesskab overhovedet ikke optræder i Folkeskolens formål.²

I litteratur om ledelse anbefales det, at begreberne ‘mission’ og ‘værdier’ adskilles.³ Hvis Folkeskolen skal følge denne anbefaling, vil det betyde, at Folkeskolens formål svarer til missionen, idet det giver svar på, hvad organisationens grundlæggende opgave er. Det ville så forklare, hvorfor begrebet fællesskab ikke optræder i formålsparagrafferne. Inden for denne organisationsforståelse vil fællesskab ikke være en del af missionen, men en værdi som organisationen bygger på. Mod denne forståelse præsenterer lektor Michael Böss en anden forståelse; Folkeskolen adskiller sig fra et firma på grundlæggende måder. Først og fremmest er den danske grundskole i lighed med de andre nordiske skoler - statens skoler. Den danske stat har brug for et folkeligt værdifællesskab, som Folkeskolen derfor er medansvarlig for at skabe. Den tidligere undervisningsminister Knud Heinesen skriver, at: “Folkeskolens formålsparagraf (skal være) samfundets trosbekendelse til fælles værdier” (Böss, 2013) I dette perspektiv er skolens mission og værdier indeholdt i hinanden.

Tankegangen kan give belæg for, at det er relevant at undre sig over at begrebet fællesskab ikke optræder i Folkeskolens Formål fra Undervisningsministeriet, når det beviseligt optræder som grundværdi for mange folkeskolers praksis. Hvilken betydning denne undren kan tillægges, er usikkert, men den peger på, at der kan være en forskel mellem et angivet skolepolitisk formål og den vægtning af værdier, der indgår i at omsætte formålet til undervisning. Folkeskolens elever indgår i en undervisning, hvor de skal “gives kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, (...) og fremmer den enkelte elevs alsidige og personlige udvikling” (Folkeskolens Formål § 1.) . Derudover vil de i skolernes praksis også mødes af en en fundamental forventning om

²

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-for-maal/folkeskolens-formaal>

³ Lederindsigt.dk

at kunne indgå og bidrage i et fællesskab, der stiller både faglige og sociale krav. Der tegner sig et billede af, at i skolernes praksis er fællesskab meget mere end blot en metode til at nå et didaktisk mål. Jeg har derfor en forventning om, at temaet fællesskab vil vise sig aktuelt i en undersøgelse af elevers og læreres oplevelser af deltagelsesmuligheder for elever, der har brug for støtte.

Fra den indledende brede fremstilling af læreruddannelsen og folkeskolens udvikling indsnævres feltet til et blik på de folkeskoleelever, der har vanskeligheder med at tilegne sig kundskaber og færdigheder i en sådan grad, at de er forberedte til videre uddannelse, eller som ikke har lyst til at lære mere, eller hvis personlige og alsidige udvikling ikke fremmes af undervisningen.

1.4 Indkredsning af problemstilling

Det indledende kapitel har vist, at der er forskellige interessenter i forhold til både lærernes uddannelse og elevernes undervisning og udbytte. Der er forskere, politikere og praktikere, der alle har indflydelse på både lærernes uddannelse og folkeskolens undervisning. Med det følger, at der vil være forskellige vurderinger af, hvad der er mest vigtigt at lære i forbindelse med læreruddannelse og i folkeskolen. De forskellige interessenter vil vægte betydningen af faglig teoretisk viden, praksiserfaring, personlige egenskaber og kompetencer forskelligt.

Eleverne vil møde lærere og deltage i undervisning, der bygger på forskellige læringssyn og dermed også mødes af forskellige evalueringer af deres læringstilgang. Formodentlig vil forskellighederne også spejles i elevernes anskuelse af, både hvad der er vigtigt at lære, og hvordan det er bedst at lære. Hvis læringsevalueringerne bygger på forskellige læringssyn, må det forventes, at det er vanskeligt for lærerne som professionel faggruppe både at foretage en fælles definition og afgrænsning af elevgruppen, der ikke kan leve op til krav og forventninger i skolen og at formulere, hvilke didaktiske indsatser, der forbedrer disse elevers mulighed for at ændre på evalueringsresultaterne.

I de indledende kapitler har der tegnet sig et billede af, at der historisk har været forskellige læringsforståelser, der har været indeholdt og repræsenteret i skolens praksis, og at der ligger forskellige vægtninger af værdier som individ og fællesskab bag læringssynet. Denne

opgave vil undersøge, hvordan forskellige læringssyn kommer til udtryk, når fokus især rettes mod forhold i undervisningen, der gør at deltagelse opleves vanskelig af henholdsvis elever og lærere.

Jeg er særligt interesseret i at undersøge, hvilke faktorer, elever og lærere vurderer til at have størst betydning for, at læringssituationen i skolen kan opleves udfordrende. Hvad i undervisningen i skolen hæmmer elevers læring i sådan en grad, at de har brug for en særlig støtte og hvordan vil eleverne helst modtage hjælp til at lære? Erkendelsesinteressen ligger dog allermest i spørgsmålet om, hvilken karakter undervisningen skal have, hvis både elever og lærere skal opleve, at elevernes deltagelse i læringssituationen er mulig. Jeg vil undersøge, om elever og lærere har samme evalueringskriterier, når de vurderer, hvad der afgør, om der er brug for ekstra støtte i undervisningen. Både elever og lærere får mulighed for at fortælle om oplevede, ideelle praksisser og at beskrive læringsscenerier, hvor læringsvanskelighederne enten er forsvundne eller ikke opleves at stå i vejen for deltagelse.

1.5 Problemformulering og underspørgsmål

Problemformulering:

Hvad karakteriserer undervisning, hvor elever, der har brug for støtteforanstaltninger i almenundervisningen i grundskolen, kan deltage?

Underspørgsmål:

- 1. Hvilke faktorer i undervisningen oplever eleverne, der har indflydelse på, om de har brug for støtte i skolen?*
- 2. Hvilke forslag har eleverne til, hvad der kan støtte deres deltagelse i undervisningen?*
- 3. Hvilke faktorer i undervisningen oplever lærerne, der har indflydelse på, om en elev har brug for støtte?*
- 4. Hvilke pædagogiske og didaktiske overvejelser har lærerne til en undervisning, hvor elever, der har brug for støtte, kan deltage?*

5. *Hvilke pædagogiske og didaktiske forslag har forskningen indenfor feltet til en undervisning, der særligt tilgodeser elever, der har brug for støtte i deres læreproces?*

1.6 Begrebsafklaring

Deltagelse: Ordet 'deltagelse' er gennemgående i nærværende undersøgelse, da det både fungerer som et hverdagsord, som alle informanter kender og anvender, og det er samtidigt centralt i forbindelse med læringsteori generelt og inklusionsstudier specifikt.

Læringsteoretikeren Etienne Wenger beskriver deltagelse i et praksisfællesskab - som fx en skoleklasse - som afgørende for oplevelsen af mening og engagement. (Wenger, 2004)

Enhver læring udspiller sig i en kontekst og kan derfor også ses som et spørgsmål om deltagelse eller ikke-deltagelse. Begrebet deltagelse er også centralt i inklusionsforsker Thomas Engsig's definition på inklusion: "Inklusion vedrører kvaliteten og graden af elevers deltagelse i skolens forskellige fællesskaber, det læringsmæssige udbytte af denne deltagelse og den subjektive oplevelse af at høre til disse fællesskaber". (Engsig, 2014).

Støtte og støtteforanstaltninger: Begge begreber anvendes som synonymmer for hjælp og hjælpeforanstaltninger. I skoleverdenen er 'støtte' et udtryk for den særlige indsats af faglig eller social karakter, som elever tildeles på baggrund af varierende læringsvanskeligheder. Støtteforanstaltninger kan være materielle som læse-skrive-teknologi til ordblinde eller sociale i form af en voksen, der hjælper elever med at indgå i læringsfællesskab. Støtte kan også bestå af en specifik, faglig hjælp, som gives individuelt eller i en lille gruppe. Ordet 'hjælp' anvendes nogle steder i nærværende undersøgelse, som synonym for 'støtte'.

Kapitel 2

Videnskabsteori, metode og undersøgelsesdesign

2.1 Kritisk realisme

Nærværende undersøgelse er tænkt inden for en kritisk realistisk verdensanskuelse, som den især formuleres af Roy Bhaskar i 1980'erne. Den kritiske realisme er kendetegnet ved at placere sig i opposition til både en positivistisk tænkning og en postmodernistisk tænkning. Det vil sige metodologisk mellem ideer om realisme og ideer om, at viden om verden er en konstruktion. (Engsig, 2015, s. 98).

Et centralt punkt i kritisk realisme er tanken om, at videnskab består af to dimensioner, som benævnes den intransitive dimension og den transitive dimension.

Den intransitive dimension udgøres af videnskabens objekter, som er blivende og reale objekter uafhængigt af vores viden om verden; den transitive dimension. Med andre ord udtrykker den intransitive dimension det ontologiske perspektiv og den transitive dimension det epistemologiske perspektiv.

“Når teorier forandres (den transitive dimension) betyder det ikke, at det, de handler om (den intransitive dimension), også forandres: Der er ingen grund til at tro, at skriftet fra en teori om, at jorden er flad til en teori om, at den er rund, blev ledsaget i en forandring i jordens form i sig selv.” (Andersen, 2007: 23) i Engsig, 2005, s.100) Men forholder det sig på samme vis med relationer som med fysiske love?

Den viden nærværende undersøgelse efterspørger - fx om inklusionsdidaktik - vil altid være en viden, der bygger på den eksisterende viden. Det betyder, at såkaldt ny viden både vil være en fortsættelse og et kritisk korrektiv til den kendte viden.

Opfattelsen af at verden eksisterer uafhængigt af vores viden om den og uafhængigt af, hvordan vi gennem tiden ændrer de begreber og teorier, vi nærmer os den med, må få afgørende betydning for, med hvilken udsagnskraft, vi kan udtale os om et genstandsfelt.

“...udtalelser om det værende kan ikke reduceres til eller analyseres ud fra udtalelser om viden, de ontologiske spørgsmål kan ikke altid flyttes over i epistemologiske udtryk.”

(Andersen, 2007, s.23 i Engsig, 2005, s.101). Hvor positiverne vil tale om virkeligheden som én og postmodernisterne om mange virkeligheder, vil Bhaskar sige, at virkeligheden har tre ontologiske lag:

- 1) perceptionelle lag : erfaringer og observationer af mennesker,
- 2) faktuelle lag : begivenheder og fænomener uafhængigt af observationer
- 3) transfaktuelle lag : ikke direkte observerbare strukturer, mekanismer og kausale potentialer.

En sådan virkelighedsopfattelse vil i forhold til nærværende projekt åbne for, at der vil være elever, der ikke umiddelbart kan observeres som elever, der har brug for støtte, selvom det

er faktisk, at de har vanskeligheder, der besværliggør deltagelse i undervisningen. Og det viser sig i undersøgelsen her at de perceptionelle og de faktuelle lag kun viser en del af virkeligheden med hensyn elevers deltagelsesmuligheder. Der er strukturer og mekanismer, som ligger i det transfaktuelle lag, som også må ses for at få et mere komplekst billede af, hvad der er på færde i genstandsfeltet.

2.2 Metodologiske overvejelser

Viden følger ikke direkte fra væren, og vi kan derfor heller ikke bruge virkeligheden til at aflæse væren. Det ville være det, Bhaskar refererer til som den ontologiske fejlslutning. (Engsig, 2005, s. 101). Metodisk betyder det en bevidsthed om, at intet spørgeark eller interview kan klarlægge virkeligheden som én. Erfaringer og observationer fra elever og lærere afdækker blot ét ontologisk lag og faktuelle oplysninger om eksempelvis diagnoser og undervisningens organisation et andet.

Bhaskar opererer med den forståelse; at 'verdens essens' optræder i flere dybder. I forhold til nærværende opgaves fokus betyder det, at jeg, som undersøger, må gøre mig klart, at der altid vil være et "mere", end det både kvalitative og kvantitative studier kan vise vedr. elevers læringsvanskeligheder i udskolingen. At læringsvanskeligheder ikke kan afgrænses i en dikotomi (som kliniske diagnoser fx ofte vil lægge op til). Og jeg må være bevidst om, at den tilegnende viden ikke er en 1 : 1 gengivelse af den bagvedliggende væren. Vores viden og forestilling om fx dysleksi må ikke stå i vejen for, hvordan vi pædagogisk og didaktisk kan rumme elever med læse-skrive-vanskeligheder, når de optræder på uventet og ikke-genkendelig vis. Det, der kan iagttages på overfladen, er som nævnt ikke direkte væren - det værende mødes kun gennem dets transitive udtryk, og da dette udtryk affødes af og indgår i en konkret historisk og social kontekst - her i en dansk skolevirkelighed, er det at betragte som en 'vilkårlig' tilsynkomst på overfladen af en virkelighed i dybden. Gennem en rationel forholden sig til udtrykkenes mening kan forskningen sige noget om dette dybde-lag - det vil sige det transfaktuelle lag, hvor strukturer og mekanismer ikke kan observeres direkte.

For at kunne svare på underspørgsmålene må jeg konstruere et undersøgelsesdesign, der kan belyse fænomenet støtte i udskolingen fra en humanistisk- og samfundsvidenskabelig vinkel. Metoden må kunne sætte lys på, hvordan behovet for støtte forholder sig til den sammenhæng, det optræder i i skolen. For at få adgang til både de perceptuelle og de faktuelle lag må jeg trække på flere forskellige informationskilder. (Andersen, 2019, s.143). Således skal der både spørges til *elever og læreres oplevelse af hvilke faktorer i*

undervisningen, der har betydning for læringsvanskeligheder, og spørges til hvilke forslag de har til, hvad der kan imødekomme behovet for støtte i læringssituationen.

2.3 Mixed methods

Metodisk er opgaven forankret i en mixed-method forskning, da jeg forventer, at en kombination af kvantitative og kvalitative metoder vil vise resultater, der analytisk vil supplere hinanden. Som en rammesættende definition på mixed methods benytter denne opgave følgende:

“Mixed methods research is the type of research in which a researcher or a team of researchers combines elements of qualitative and quantitative viewpoints, data collection, analysis, inference techniques) for the broad purposes of breadth and depth of understanding and corroboration.” (Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007 : p. 123 i Engsig, 2015 p. 92).

En eventuel indvending mod at blande metoder, der som udgangspunkt har forskellige forskningsparadigmer bag sig, vil tilhængere af mixed-methods afvise bl.a. med den begrundelse, at de forskellige metoder har forskellige styrker, der på hver deres måde kan producere bestemte typer data på bestemte måder (Frederiksen i Brinkmann & Tanggaard, 2015, p.205). Så i stedet for at opdele metoder i dikotomien kvalitative eller kvantitative metoder foreslår Brewer og Hunter at klassificere familier af metoder i 4 forskningsstilarter; interview, eksperimenter, feltarbejde og ikke-indgribende metoder. (Ibid. 205). Selvom det dermed lykkes at overskride skellet mellem kvalitative og kvantitative metoder, påpeger Frederiksen, at det der er tilbage, når videnskabsteoretiske og paradigmatisk aspekter er fjernet, er skalering. Inden for hovedgruppen interview er det stadig afgørende for, hvilken type analyse man kan udføre, alt efter om data er fra en struktureret surveyundersøgelse med flere hundrede deltagere eller to kvalitative forskningsinterviews. Så nok er det inden for samme forskningsstilar, at data produceres; gennem interviews, men der er stor forskel på hvilken grad af bredde og dybde, de kan give analysen og dermed også fortolkningen. (Ibid. 206).

En anden metodologisk forskel på kvantitative og kvalitative metoder, som fremføres i forbindelse med diskussionen af mixed-methods kompatibilitet, er metodernes grad af objektivitet. Hvor positivist vil hævde, at kun den kvantitative metode er garant for objektiviteten, vil forskere med mere relativistisk holdning til, hvordan data indsamles, påpege, at der i enhver forskningsproces foretages subjektive valg og vurderinger - også, når der fx skal defineres variable i kvantitativt datamateriale eller skønnes, hvordan data bedst analyseres. (Engsig, 2015, p. 95).

Problemstillingen viser sig også i nærværende undersøgelse i arbejdet med at formulere svarmuligheder i spørgeskemaet til eleverne. Både antallet af svarmuligheder, de sproglige formuleringer og indholdet beror på mine subjektive valg, og de er dermed kvalitativt forankrede, selvom udgangspunktet for dataindsamlingen er kvantitativt forankret.

I nærværende opgave vil det være mere konstruktiv at se på, hvad de to tilgange - eller paradigmer - kan bidrage med. *“Uagtet om forskeren er informeret af det kvalitative eller det kvantitative paradigme, vil denne i vid udstrækning beskrive data og på baggrund af disse udlede forklarende argumenter, der med udgangspunkt i teoretiske perspektiver søger at fortolke og forstå observationerne af det givne fænomen”*. (Engsig, 2015, s. 95).

Mening er ikke en selvstændig entitet eller en funktion, der er indlejret i data. Det er resultatet af en forskers fortolkende proces af data - tal eller ord. Det betyder også, at det er interessen for at undersøge, hvad der karakteriserer undervisning, som tilgodeser elever, der har brug for særlig støtte for at deltage i undervisningen, der sætter rammerne for, hvilke metode der skal bidrage til at belyse det konkrete genstandsfelt.

Et eksempel kan belyse betydningen af at have en særlig opmærksomhed på, hvilke variable et spørgeskema tilbyder - eller ikke tilbyder. I den konkrete undersøgelse er der bevidst fravalgt at give eleverne valgmuligheden: “Jeg synes, det, vi laver i dansktimen, er kedeligt”. Men med muligheden for at udfylde feltet “andet” efter hver spørgsmål, kan eleverne selv angive kedsomhed som en grund, hvis de oplever, at de mangler denne svarmulighed. Ingen steder i spørgeskemaet beskriver eleverne at de keder sig. Og ingen af lærerne anvendte betegnelsen i fokusgruppeinterviewet). Vi må dog være forsigtige med at tillægge dette forhold stor udsigelseskraft, da eleverne godt kan opleve indholdet som begrebet kedsomhed dækker, uden at de af sig selv betegner det med dette begreb. Indenfor et kritisk realistisk verdensbillede vil man sige, at det intransentive ikke nødvendigvis afspejles i det transentive. Hvis erkendelsesinteressen er at vide mere om, hvordan og i hvilken grad fænomenet kedsomhed har indflydelse på elevernes oplevelse af at have brug for hjælp i undervisningen, er der andre måde at skabe empiriske data på end ved at angive kedsomhed som en svarmulighed. Der er fx flere elever, der nævner, at når de har svært ved en opgave, skyldes det, at de er trætte. Hvorvidt træthed kan forstås som en dimension ved kedsomhed kunne overvejes, men det er ikke et spor, jeg forfølger her.

I den nærværende undersøgelse har jeg efter indsamling af spørgeskemaerne valgt at organisere data fra fritekstblokkene ved at foretage en såkaldt simpel seriel kodning af de svar, som respondenterne giver. (Engsig, 2015, s. 166). Med få deskriptive markører dannes et overblik over, hvilke tematikker svarene indeholder.

Spørgsmålet: “Hvilke gode råd vil du give lærerne i forhold til, hvordan de bedst tilrettelægger en undervisning, hvor alle elever i en klasse kan deltage?” besvares med

fritekst af alle 80 elever. I konstruktionen af det digitale interviewskema er det valgt, at respondenterne skal angive mindst ét tegn i svarfeltet for at kunne fortsætte til næste spørgsmål. Tanken er, at det vil animere flere til at formulere sig selvstændigt, end hvis det var muligt at klikke hurtigt videre.

2.4 Epistemologiske og ontologiske indvendinger

Fra et epistemologisk standpunkt er et helt overordnet problem, hvorvidt det er muligt at få adgang til tanker ved at spørge efter ord. "Precisely because thoughts does not have its automatic counterpart in words, the transition from thought to words leads through meaning...and then through words" (Vygotsky, 1962, her citeres i Gøttsche, 2019, 9. 87) Betydningen af transformationen af tanke til sprog er et grundlæggende spørgsmål, som enhver forsker inden for al humanistisk forskning må tage stilling til. I nærværende undersøgelse er det først og fremmest sprog som skrift i et spørgeark, der tilbydes som form for tanker og anskuelser. I den efterfølgende analyse tilstræber jeg at have blik for, at elevernes og lærerens skriftlige svar på et spørgeskema ikke udtrykker et "rent" koncentrat fra indre tanker og anskuelser, men at de indgår i en sammenhæng med den kontekst (og kultur) som de verbaliseres i i en given form. (Gøttsche, 2019, s. 88). I det konkrete tilfælde er den umiddelbare kontekst for transformationen fra tanke til sprog : skolen, klassekammeraterne og lærerne, og derudover vil der for den enkelte elev være et "mørkeområde" af medvirkende faktorer fx humør og fortællelyst.

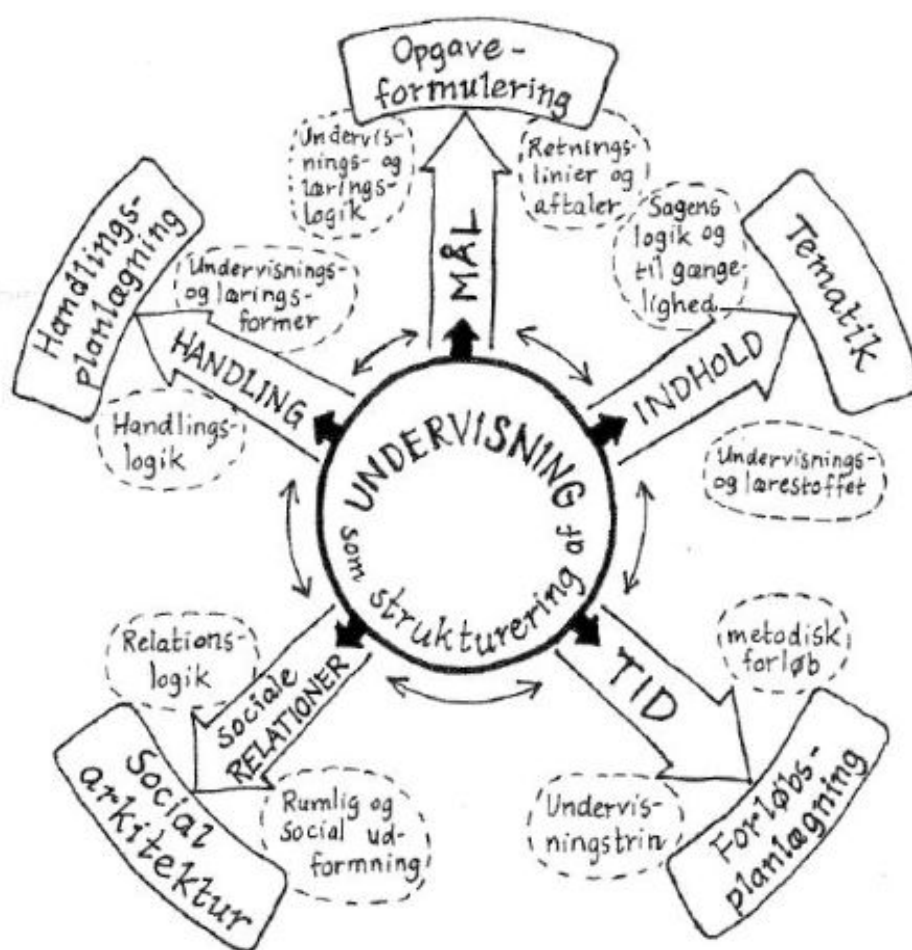
Et andet opmærksomhedspunkt er af ontologisk karakter, og det har været formuleret af behaviorister siden 1920. De påpeger, at når man vil nærme sig og undersøge en naturlig kognitiv proces - som tanker - kommer man til at intervenere i processen på en sådan måde, at sprogliggørelsen ændrer tankeindholdet; "idet en verbalisering af bevidste processer med et specifikt afsæt (task parameters) kan påvirke processen, fordi selve sprogliggørelsen kan ændre tankeindholdet." (Gøttsche, 2019, p.88). Med disse opmærksomhedspunkter/vilkår i mente bliver det klart, at en undersøgelse af elever og læreres anskuelse af elever med brug for særlig støtte også må indebære bevidsthed om sproglige valg, når genstandsfeltet omtales af både interviewer og respondenter. Det kræver en bevidsthed om, hvilke narrativer/diskurser/kontekster/ der følger mere eller mindre synligt med, når betegnelser som støttetimer - ekstra hjælp - særlig inkluderende undervisning indgår i en spørgeskemaundersøgelse. Der er en risiko for, at respondenterne enten transformerer deres tanker og anskuelser til de betegnelser, de tilbydes, eller at de ikke genkender betegnelserne som udtryk for egne tanker, og derfor afviser dem uden at erstatte med andre betegnelser.

Fra disse overordnede overvejelser over hvilke opmærksomhedspunkter der er i forhold til at undersøge problemstillingen vil næste afsnit beskrive, hvordan den konkrete undersøgelse designes i form af et spørgeskema og et fokusgruppeinterview.

2.5 Undersøgelsesdesign og greb

Denne opgaves problemformulering udtrykker en vidensinteresse for at identificere faktorer i undervisningen, der ifølge henholdsvis elever og lærere har betydning for, om elever har svært ved at deltage. Derudover er jeg også interesseret i at afdække, hvilke forestillinger elever og lærere har om, hvordan den ideelle undervisning kunne se ud, hvis støttebehovet ikke står i vejen for deltagelse. På overfladen lægger den ene interesse op til et svar, der er bagudskuende og berettende, og den anden interesse inviterer til et svar, der peger fremad og som er fantaserende og hypotetisk. Men på bunden er det samme fænomen; - oplevelse af hvordan elevers behov for støtte indgår i sammenhæng med grundelementerne i undervisningen - der belyses.

Jeg har valgt at lade almen didaktisk teori, som den kommer til udtryk i Jan & Meyers strukturmodel for undervisning være pejlemærke for, hvilke spørgsmål et spørgeskema og et fokusgruppeinterview skal søge svar på. Strukturmodellen illustrerer 5 grundkategorier, der tilsammen beskriver undervisning ud fra definitionen: "*Undervisning er en mere eller mindre planmæssig interaktion mellem undervisende og lærende med henblik på opbygning af saglige, sociale og personlige kompetencer.*" (Jank & Meyer, 2012, s.64). Hver af de 5 grundkategorier har i modellen en indre og ydre dimension. Den ydre er alt det, der kan iagttages direkte og den indre er de logikker, der ligger bag de ydre udtryk. Det vil sige, at den ydre dimension af handlingsstrukturen fx er at skrive en diktat, og den indre side er de logikker, der ligger til grund for valget af den konkrete skriveaktivitet.



Figur 1: Strukturmodellen for undervisning

Strukturmodellen har den traditionelle didaktiske trekant mellem indhold, mål og metode indbygget i sig. Men derudover har modellen en opdeling af metodedelen i handling, tid og sociale relationer. Modellens mange punkter synliggør, hvor høj kompleksitet der er i en undervisningssituation.

Modellen har analytisk karakter, men ikke udelukkende fra et lærerperspektiv. Jan & Meyer giver udtryk for, at den: "kan bruges til *ligeligt* at opfange *læreres og elevers* tanker, følelser og handlinger." (Ibid 72). I spørgeskemaet og i interviewguiden er der spørgsmål, der både spørger til den ydre og den indre side af struktureringskategorierne.

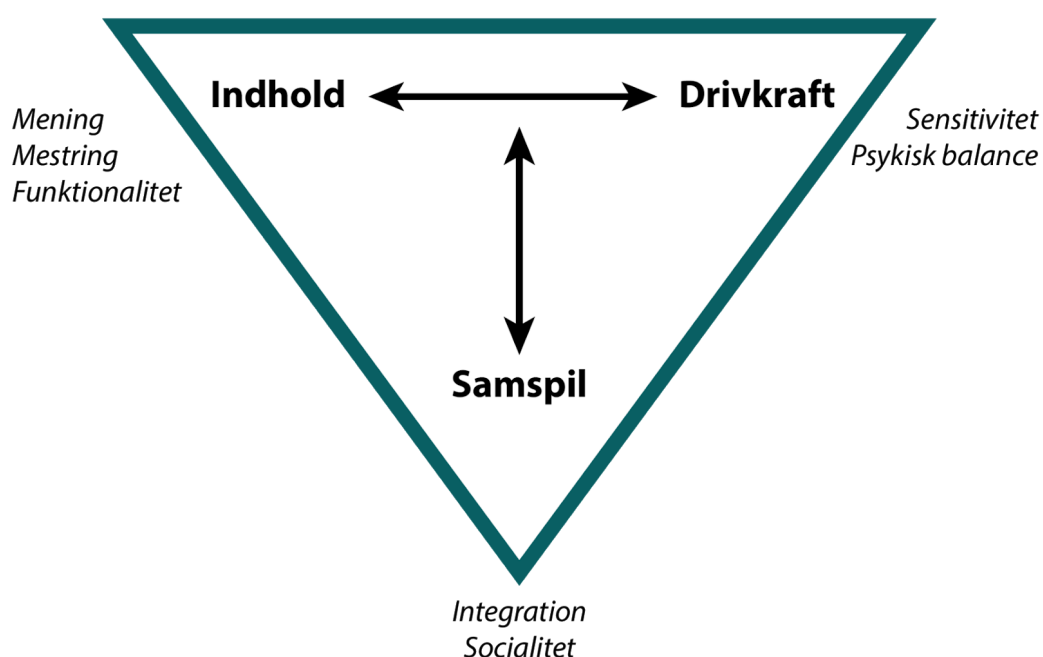
Eftersom modellen både er anvendelig som basis for didaktisering og redidaktisering forventer jeg, at den giver mening både i forhold til de spørgsmål, der spørger til oplevelse af undervisning, der har fundet sted og til forestilling om en fremtidig undervisning.

Begreberne er i sig selv vanskelige at måle på - og især for børn og unge. Derfor må de operationaliseres. Det vil sige, at jeg ved at omsætte/oversætte begreberne (de 5

grundkategorier) til spørgsmål, gør dem empirisk målelige i form af tekst eller tal. (Andersen: 2019, p. 218). Så i stedet for at spørge direkte til, hvordan eleven vurderer betydningen af fx kategorien social arkitektur, vil denne kategori indgå blandt flere svarmuligheder til spørgsmålet: “Hvad er den vigtigste grund til, at du kan opleve, at det er svært at arbejde med opgaverne i dansktimen?” Blandt de 10 mulige svarmuligheder er nr. 6 “Jeg synes, der er for meget gruppearbejde” og nr. 7 “Jeg synes, der er for meget individuelt arbejde” udtryk for en vurdering af forhold, der vedrører kategorien social arkitektur.

I kapitel 3 viser analysen og fortolkningen af svarene fra både spørgeskemaundersøgelsen fra eleverne og fokusgruppeinterview med lærerne, hvordan de 5 kategorier afspejles. (Ibid. p. 218).

I analysen anvendes også modellen “Læringens processer og dimensioner” som Knud Illeris har tegnet. I denne model fremgår det tydeligt, at der i enhver læring altid vil foregå to samtidige processer: Den ene mellem individ og de sociale og materielle omgivelser og den anden mellem den interne bearbejdelse af nye impulser med en tidligere læring. (Illeris : 2017 p. 21)



Figur 2 : Læringens processer og dimensioner.

I fokusgruppeinterviewet med lærerne er der fokus på, hvad “der er på spil, når nogen ikke lærer noget, som de selv eller andre har tilsigtet, eller når læringen bliver fordrejet, upræcis, begrænset eller på anden måde utilstrækkelig” (Illeris : 2017 p. 24) Her viser det sig givtigt at operere med Illeris begreber om læringsbarrierer. De knytter sig til læringsdimensionerne, således at *fejllæring* især hører til læringens indholdsdimension, *læringsforsvar* til læringens

drivkraftdimension - og læringsmodstand relaterer sig overvejend til samspilsdimensionen. (Illeris : 2017, p. 26). Når lærernes udsagn og samtale i interviewet belyses af denne tilgang til læringsvanskeligheder og støttebehov, bidrager de til at besvare underspørgsmålet: Hvilke faktorer i undervisningen oplever lærerne, der har indflydelse på, om en elev har brug for støtte?

2.6 Konstruktion af spørgeskema

Med det mål at indsamle data, der kan anvendes til analyse og besvarelse af opgavens problemformulering, har jeg konstrueret et spørgeskema, som er rettet mod elever i 4 klasser i udkolingen i en dansk privatskole.

Dataindsamlingen i form af elevers svar på et spørgeskema er foretaget i uge 46 i 2020. I alt er der 90 elever i udkolingen fordelt på to 7. klasser, én 8. klasse og én 9. klasse. 10 elever er af forskellige grunde ikke i skole de pågældende dage, hvor dataindsamlingen foretages. Det betyder, at stikprøven bliver på 81 elever ud af den samlede population på 90 elever. Validiteten af undersøgelsen vil derfor være høj, da 72% af den samlede population deltager.

Det konkrete spørgeskema er et selvadministrerende skema, som er oprettet i programmet "Klassetrivsel.dk". Sitet er kendt af eleverne, da de årligt deltager i en trivselsundersøgelse, der tilbydes her. Fordelen ved at vælge netop dette program er for eleverne, at de er bekendt med layout, loginmetode og med at svare på både åbne og lukkede spørgsmål i et onlineskema. Især fordi de fleste af respondenterne er børn i alderen 13 - 15 år, har det betydning for besvarelserne, at spørgeskemaet er genkendeligt og at det opleves overkommeligt. (Skriv senere om kontekstens betydning- skoleopgave). For mig som undersøger, er det også en fordel, at programmet og dets funktioner i nogen grad er kendt. Det digitale spørgeskema med dets indbyggede funktioner, som grafiske visninger af datagrupper og håndtering af klasser, navne og køn, gør det muligt at operere med et væsentligt større antal besvarelser i forhold til spørgeskema på papir, der kræver efterfølgende optælling og registrering af svar.

Spørgeskemaet indeholder både kvantitative og kvalitative spørgsmål i alt 16 spørgsmål, der udforsker elevernes oplevelse af, hvilke faktorer der har betydning for, at de har brug for hjælp eller støtte for at deltage i undervisningen, og hvordan de helst vil modtage hjælp til læring. (Bilag 1). Ved 11 af spørgsmålene er der angivet svarmuligheder kombineret med mulighed for at tilføje egen formuleret tekst. Ved 5 spørgsmål er der udelukkende mulighed for at formulere et svar i en fritekstblok. En del af spørgsmålene indleder med at bede

respondenten tænke tilbage på de sidste 3 ugers undervisning og bygge sit svar på oplevelser herfra. Tanken med denne indledende formulering er, at respondenternes svar i højere grad relaterer til den samme empiriske skolevirkelighed fremfor en vilkårlig erindret skolevirkelighed, der ikke er afgrænset i tid og rum.

I den efterfølgende analyse af datamaterialet har jeg både en deskriptiv og en induktiv tilgang til statistikken. Det vil sige, at analysen sammenfatter og ordner talmaterialet og siger dermed noget om den aktuelle stikprøve. Derefter bidrager analysen af stikprøven til, at der kan siges noget om hele populationen. Det er dog særligt her, at stikprøven næsten svarer til populationen. Det statistiske datamateriale indgår i analyser, hvor der er fokus på, hvordan eleverne fordeler sig på henholdsvis en og to variabler. Det illustreres ved frekvensfordelinger, som afbildes i stolpediagrammer og cirkeldiagrammer. (Andersen, 2019).

2.6.1. Ethiske overvejelser

Eftersom eleverne udfyldte spørgeskemaet i en tilfældig undervisningslektion, vil opgaven sandsynligvis fremstå som en del af undervisningen, som det forventes, at alle tage del i. Jeg introducerede spørgegæret i alle fire klasser og blev i klasselokalet til at besvare evt. tvivlsspørgsmål. Det fremgik tydeligt af den mundtlige introduktion, at jeg efterfølgende ville kunne se, hvem der svarede hvad, men også at svarene ville blive anonymiseret, når de indgik i eksterne sammenhæng. Derudover fremgik det af det digitale spørgegærs første side, at resultaterne af undersøgelsen vil blive slettet senest juni 2021. Det blev ikke nævnt direkte, at det var frivilligt at deltage i undersøgelsen, udover ved sidste spørgsmål, hvor det skriftligt er præciseret, at det er helt frivilligt, om respondenterne vil kontaktes for evt. yderligere spørgsmål. Både metodisk og etisk kan det være problematisk, at respondenterne ikke får tydelig besked på, at deltagelse er frivilligt. I klasselokalet vil jeg først og fremmest være positioneret som lærer og ikke som undersøger eller interviewer. Situationen stiller også spørgsmål ved, hvor langt man som undersøger kan tillade sig at gå for at få "vanskelige besvarelser" i hus.

Undersøgelser har vist, at de fleste mennesker handler anderledes, når de på en eller anden måde oplever sig vurderet. Det må derfor også formodes, at respondenterne i nærværende undersøgelse - elever - i større eller mindre grad tilpasser deres svar efter det indtryk, de gerne vil give. Fænomenet benævnes social desirability og det refererer til menneskers tilbøjelighed til at ville fremstå som attraktive personer over for andre. Særligt interviews og spørgeskemaer som vil undersøge deltagernes holdning, følelser og forestillinger er særligt sårbare overfor denne effekt, fordi data alene bygger på deltagernes egne beskrivelser. (www.Metodeguiden.au.dk/).

Efter gennemførelsen af spørgeundersøgelsen genererer computerprogrammet i "Klassetrivsel.dk" to rapporter, der gengiver empirien som tekst og som tal. (Bilag 1 og 2).

2.7 Konstruktion af fokusgruppeinterview

I nærværende opgave beror valget af fokusgruppeinterviewet som metode på forventningen om, at når data genereres på gruppeniveau, er det sandsynligt, at deltagernes interaktioner vil bidrage til, at der produceres mere komplekse data, fordi de gennem den fælles samtale vil kommentere og sammenligne erfaringer. (Halkier, p. 139 i Brinkmann & Tanggaard, 2015) På baggrund af opgavens videnskabsteoretiske ståsted er jeg særligt interesseret i at se variationen og kompleksiteten i de udtalelser, læreren bidrager med, og jeg er kun i mindre grad optaget af selve interaktionen mellem deltagerne.

Udvælgelsen af deltagerne til fokusgruppeinterviewet er analytisk selektiv i den forstand, at jeg inviterer alle de 8 lærere, der har undervisning i de pågældende fire klasser. Størstedelen af denne gruppe arbejder til hverdag sammen som team - dog er 2 af lærerne i et andet team og 1 er lærerpraktikant, så samlet er det en lidt uvant konstellation. Man må dog forvente, at det sociale rum i fokusgruppen i nogen grad er genkendelig og sammenlignelig med den hverdag, lærerne kender med møder om elever og undervisning som et centralt element.

I struktureringen af fokusgruppeinterviewet vælges en forholdsvis stram model. Som moderator har jeg stor viden om det aktuelle felt, og derfor kan jeg stille relativt præcise spørgsmål ind i gruppen. Som nævnt tidligere er jeg mere interesseret i indholdet af deltagernes diskussion end af hvordan interaktionen mellem lærerne udfolder sig. (Halkier p. 142, Brinkmann & Tanggaard. 2015).

Dataindsamlingen i form af lærernes bidrag til et fokusgruppeinterview er foretaget d. 24. november 2020. Alle lærere, der underviser i skolens udskoling, er inviteret og alle deltager incl. en lærerpraktikant. Det betyder, at 8 lærere, der tilsammen dækker hele fagrækken bidrager til et ca. 40 minutters interview. På forhånd er udsendt en invitation på skolens intranet til at deltage på et tidspunkt, hvor varigheden af et planlagt fælles lærermøde netop er reduceret fra 2 timer til 1 time. Da skolens ledelse er med på invitationen som cc. vil det

kunne opleves som en forventning om fremmøde, der har ledelsesmæssig opbakning frem for en åben invitation.

Inden interviewet går i gang orienteres deltagerne om rammerne for interviewet og for den sammenhæng, den indsamlede viden skal anvendes i. Det fremhæves, at deltagernes svar både skal bidrage til en konkret opgave i en masteruddannelse, og at det er håbet, at den fælles samtale også vil bidrage til, at lærerne oplever, at de får mulighed for at lære mere om, hvad kollegerne oplever og tænker.

Som forberedelse til fokusgruppeinterview laver jeg en spørgeguide til eget brug. Fire af spørgsmålene er beskrivende eller evaluerende, ét spørgsmål er hypotetisk og derudover er der indlagt en øvelse, hvor deltagerne deles i 2 grupper, og hver gruppe bedes om at rangordne udtalelser på papirstrimler efter deres betydning for at elever oplever at have brug for hjælp i undervisningen. Fordelen ved at igangsætte øvelsen er, at deltagerne for en tid glemmer interviewsituationen, når de sammen diskuterer og vurderer udsagn, og at dialogen derfor bliver mere fri. Desuden kan øvelsen være med til at udvide samtalen om undervisning af elever med læringsvanskeligheder i undervisningen, for selvom emnet er aktuelt hver dag, er det ikke nødvendigvis et emne, lærerne plejer at afsætte tid til at diskutere fælles.

	Spørgeguide
1.	Hvor ofte oplever du, at der er elever, der har svært ved at deltage i undervisningen?
2.	Hvordan oplever du, at der er elever i læringsvanskeligheder? Hvordan opdager du det?
3.	<p>Øvelse: Hvad er den vigtigste grund til, at du kan opleve, at det er svært for eleverne at arbejde med opgaverne i dine timer? Samtale i 3-4 mandsgrupper om</p> <p>a) hvordan lærerne vil rangordne udsagnene efter betydning b) hvordan lærerne tror, eleverne har rangordnet udsagnene efter betydning</p> <p>Papirstrimler med udsagn</p> <p>1) <i>Opgaverne er for svære.</i> 2) <i>Der er for kort tid til opgaverne.</i> 3) <i>Der er for meget uro i timerne.</i> 4) <i>Eleverne har svært ved at forstå det du siger.</i> 5) <i>Eleverne har svært ved at koncentrere sig.</i> 6) <i>Eleverne har for meget gruppearbejde.</i> 7) <i>Eleverne har for meget individuelt arbejde.</i> 8) <i>Eleverne har ikke svært ved at deltage.</i> 9) <i>Andre grunde</i></p>

4.	Kan I give eksempler på, hvad I oplever som en god undervisning for elever med læringsvanskeligheder?
5.	Når I skal planlægge en god undervisning, hvor I kan have dem med, som har det svært i en eller anden forstand - hvad tænker I så på?
6.	Forestil dig, at du kunne give elever med læringsvanskeligheder hvilken som helst støtte - hvordan skulle støtten så se ud? Forestil dig, at der var alle muligheder i verden for, at I kunne sige: vi vil gerne have det og det, - om det er timer eller det er mandskab eller det er lokaler - eller noget helt andet, hvordan ville I så gerne have det? Hvad kunne I ønske?

Figur 3 Spørgeguide til fokusgruppeinterview

I interviewguiden er betegnelsen 'læringsvanskeligheder' gennemgående i flere spørgsmål. Betegnelsen er valgt som et almindeligt anvendt udtryk for en bred og almen forståelse af det, som Illeris betegner som læringsbarrierer. (Illeris, 2017, s. 24). I analysen af interviewet viser det sig, hvilke typer læringsbarrierer, fx fejllæring, læringsforsvar eller læringsmodstand, lærerne oplever hos eleverne, og hvilke tanker de har om, hvordan en undervisning, hvor alle kunne deltage kunne se ud.

Kapitel 3 Analyse af empiri

3.1 Analyse af spørgeskemaundersøgelsen.

Første del af analysen reserveres til at se på forhold internt i spørgeskemaundersøgelsen med fokus på at foretage det, der kalder "datarens". (Sunesen: 2020, s. 98). Det drejer sig om at have øje for forhold, som kan udfordre undersøgelsens sikkerhed, derfor er der i det følgende afsnit fokus på antallet af respondenter, og hvem der har svaret.

Det er muligt at hente information fra forskellige måleniveauer i spørgeskemaet på et nominalt niveau. I spørgeskemaet fremgår elevernes køn og tilhørsforhold til skoleklasse allerede før besvarelsen, da det er oplysninger, som Klassesetivsel.dk har trukket fra en database. Det er dermed ikke oplysninger, som jeg som undersøger har hentet eller som respondenterne har givet.

Jeg har trukket disse implicite data ud og ekspliciteret dem i skemaet nedenfor. (Figur 4). Formålet med at gøre det er, at jeg som undersøger bliver bevidst om, hvad der er det empiriske grundlag for undersøgelsen, og at jeg bemærker, hvis der er iøjnefaldende

skævheder, da det vil kunne have betydning for de eventuelle konklusioner, som drages ud fra et højere målniveau. Alle egenskaber fra det nominale niveau vil således indgå, når jeg bevæger mig til et ordinalt målniveau, hvor jeg sammenligner to enheder eller rangordner enheder ud fra elevernes svar. (Andersen: 2017, p. 114).

ELEVER	7. kl. (7. a og 7.b)	8. kl.	9. kl.	SUM
Drenge	23	9	10	42
Piger	19	10	10	39
Sum	42	19	20	81

Figur 4

Af spørgeskemaet fremgår det, at 39 piger og 41 drenge har besvaret, og at kønsfordelingen dermed er ligelig. Det er også vigtigt at lægge mærke til, at antallet af elever i 7. kl. er ca. dobbelt så høj som antallet af elever i henholdsvis 8. kl. og 9. kl. Hvad det evt. betyder for resultaterne, kan der kun gisnes om - pointen er en opmærksomhed på, at det kan betyde noget.

Da der er 81 elever ud af 90 mulige elever, der har besvaret spørgeskemaet, vil udgangspunktet være, at de udgør et tilstrækkeligt udsnit af en relevant population.⁴ Dog må graden af definitionsvaliditet bero på en vis grad af skøn. Der er 9 elever, der ikke har deltaget i spørgeskemaet og hvorvidt disse fordeler sig repræsentativt i forhold til de 81, der har besvaret spørgeskemaet, må bero på et skøn. I en diskussion af den metodiske gennemførelse af spørgeskemaundersøgelsen kan man overveje, om det ville være betydningsfuldt for det samlede resultat, at de 9 elever fik mulighed for at svare. Ud fra de data som spørgeskemaet bygger på, kan der ikke siges noget om de, der ikke deltager. Det vil kræve adgang til en fraværsprotokol og evt. kvalitative data at sige noget om grunden til fraværet og at skønne, hvilken indflydelse det ville få på undersøgelsen af spørgsmålet "Hvilke faktorer i undervisningen oplever eleverne, der har indflydelse på om de har brug for støtte i skolen?"

Hvis det viste sig, at en markant del af de 9 elever udviste forskellige grader af skolevægring, kunne man tænke, at netop de var blandt de elever, der oplever at have brug for "støtteforanstaltninger i almenundervisningen" og at de derfor ville have været interessante at have med i undersøgelsen. Samtidigt er eksemplet et udtryk for en generel udfordring, som enhver undersøger møder både i kvantitative og kvalitative undersøgelser,

⁴ Besvarelsesprocenten skal ligge omkring 65% - 70%. (Sunesen : 2020, p. 98)

nemlig den at respondenterne sjældent har lyst til at tale om noget, der opleves svært, pinligt eller skamfuldt. Derfor vil der også i nærværende undersøgelse være et "skyggefelt" som ikke belyses direkte, men som alligevel må formodes at være en del af genstandsfeltet.

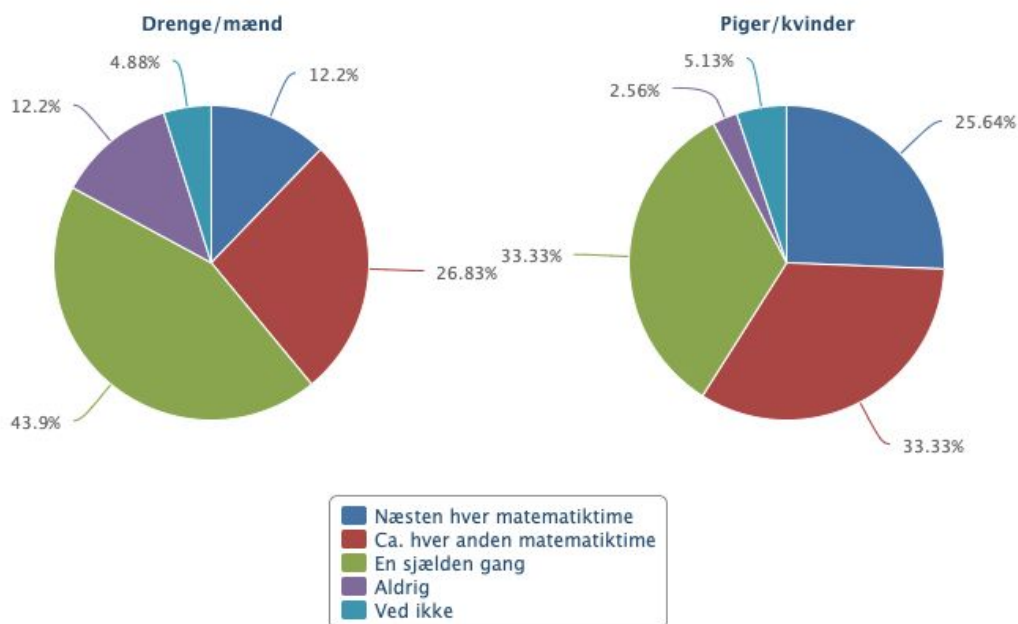
3.2.1 Matematiktimerne i spørgeskemaundersøgelse

Næste del af analysen ser på respondenternes aktive svar. Som nævnt tidligere er tilgangen mixed methods og det medfører, at arbejdsgangen veksler mellem induktiv og deduktiv tilgang og mellem analyseniveauer med det formål at øge forståelsen af fænomenerne. (Sunesen : 2020, p. 97)

I det første nedslag i data foretager jeg en bivariat analyse i form af en frekvensfordeling, der viser hvor mange drenge og piger, der har svaret i de enkelte svarkategorier.

Cirkeldiagrammet er en visuel fremstilling af frekvensfordelingen, og den har den fordel, at den giver et hurtigt overblik. Det første spørgsmål analysen zoomer ind på, indgår som nr. 10 i spørgeskemaet "Tænk tilbage på de sidste 3 uger. Hvor ofte oplevede du, at der var opgaver i matematiktimerne, der var for svære at lave uden hjælp?"

Tænk tilbage på de sidste 3 uger. Hvor ofte oplevede du, at der var opgaver i matematiktimen, der var for svære at lave uden hjælp?



Valgmuligheder	Dreng/mand	Pige/kvinde
Næsten hver matematiktime	5	10
Ca. hver anden matematiktime	11	13
En sjælden gang	18	13
Aldrig	5	1
Ved ikke	2	2
Antal deltagere, der har besvaret dette spørgsmål	41	39

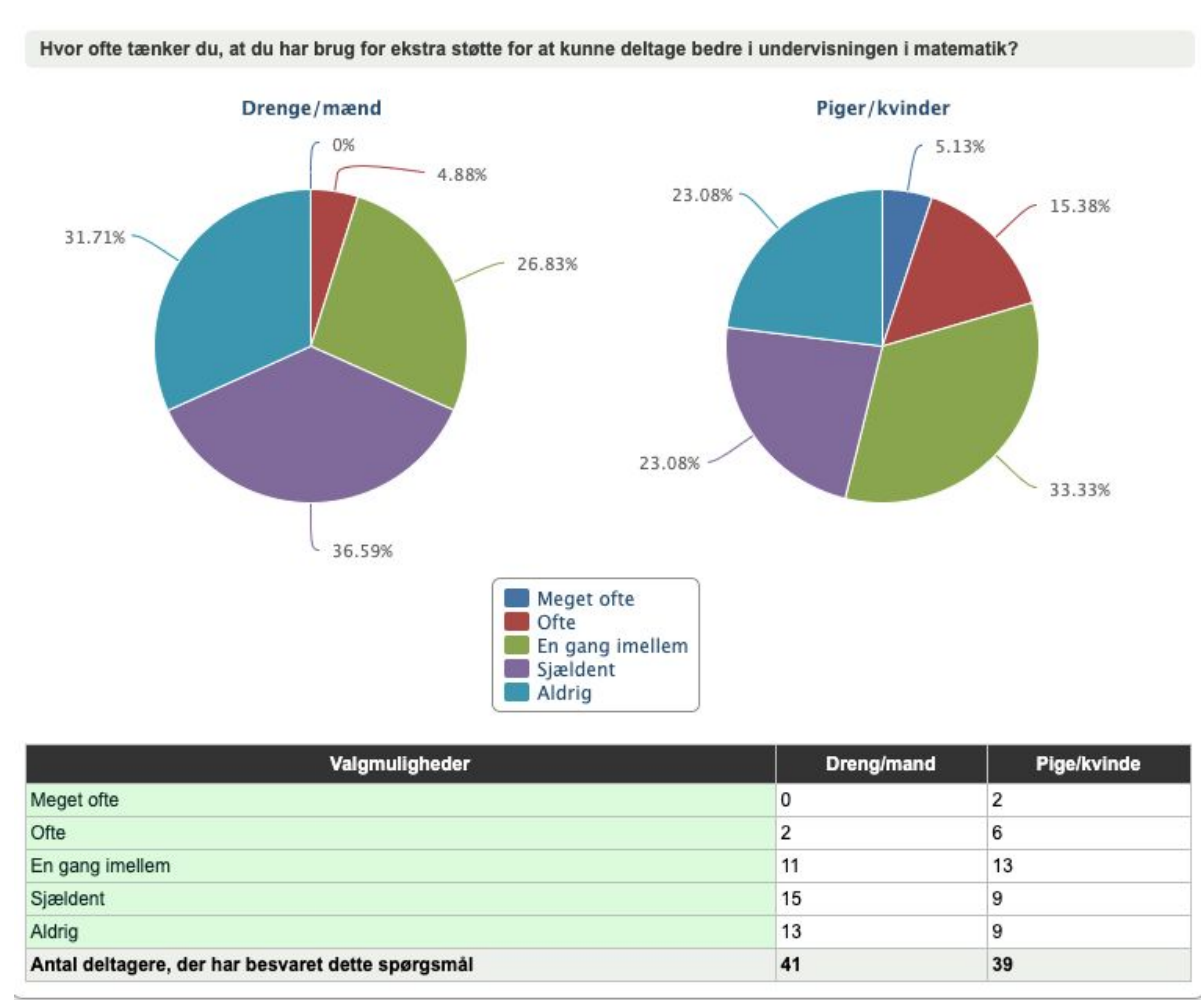
Figur 5

For at gøre svarene mere håndterbare reducerer jeg antallet af valgkategorier. I dette tilfælde sammenlægger jeg de første to valgmuligheder: "Næsten hver matematiktime" og nr. tre og fire "ca. hver anden matematiktime" og "en sjælden gang" og "aldrig". Den sidste kategori "ved ikke" er ikke umiddelbart så interessant. Dog er den værd at lægge mærke til som en indikator på, om eleverne oplever spørgsmålene meningsfuldt ind i deres livsverden. I det konkrete tilfælde er der 4 ud af 80 elever (5%), der vælger ved ikke.

Har oplevet at have brug for hjælp til opgaver i matematik inden for de sidste 3 uger	16	23	39
Har ikke oplevet at have brug for hjælp til opgaver i matematik inden for de sidste 3 uger	23	14	37

Figur 6

Tabellen viser, at ca halvdelen af eleverne oplever, at de har haft brug for hjælp indenfor de sidste 3 uger op til uddelingen af spørgearket. For den enkelte matematiklærer der kender indholdet af de læste matematiktimer, kan det være en nyttig information i en evaluering af et forløb. Men i nærværende opgave går interessen mere på, hvordan elevernes aktuelle vurdering af behovet for hjælp i et specifikt forløb svarer til deres generelle vurdering af behovet for hjælp til opgaver i matematik. Til at imødekomme denne interesse kan empirien fra spørgearkets spørgsmål 14: "Hvor ofte tænker du, at du har brug for ekstra støtte for at kunne deltage bedre i undervisningen i matematik?" anvendes. Spørgsmålet adskiller sig først og fremmest fra spørgsmål 10 ved det, at der spørges generelt i stedet for specifikt til de seneste 3 uger.



Figur 7

For at kunne sammenligne resultaterne fra spørgsmål 10 og 14 er det nødvendigt at foretage en omkodning af variablerne til spørgsmål 14, da svarkategorierne er formuleret anderledes. Med det mål at nå frem til en binær kodning, der svarer til omkodningen af variablerne ved spørgsmål 10, giver det mening, at valgmulighederne: "meget ofte", "ofte" og "en gang imellem" samles i kategorien: "Har tænkt at have brug for ekstra støtte for at kunne deltage bedre i undervisningen i matematik" og kategorierne: "sjældent" og "aldrig" samles i kategorien: "Har ikke tænkt at have brug for ekstra støtte for at kunne deltage bedre i undervisningen i matematik".

Det noteres, at kategorien "ved ikke" ikke er en svarmulighed ved spørgsmål 14. Det kan være metodisk uheldigt, da det bl.a. betyder, at der ikke vil være samme antal svar i de to kategorier og det kan have betydning i en analyse, der undersøger samvariationen mellem flere variabler. Dog har kun 5 % af respondenterne valgt svarmuligheden "ved ikke" ved spørgsmål 10, hvilket kan indikere, at spørgsmålet og svarmulighederne opleves relevant.

Har oplevet at have brug for hjælp til opgaver i matematik inden for de sidste 3 uger	16	23	39
Har ikke oplevet at have brug for hjælp til opgaver i matematik inden for de sidste 3 uger	23	14	37
Har tænkt at have brug for ekstra støtte for at kunne deltage bedre i undervisningen i matematik?	13	21	34
Har ikke tænkt at have brug for ekstra støtte for at kunne deltage i undervisningen i matematik.	28	18	46

Figur 8

Figur 8 giver mulighed for at sammenligne elevernes oplevelse af at have brug for hjælp i den aktuelle matematikundervisning med deres oplevelse af at have brug for støtte i matematikundervisningen generelt. Tabellen giver ikke mulighed for at udlede noget som helst om årsagerne til, at elever enten oplever eller ikke oplever at have brug for hjælp i matematikundervisningen. Den kan blot vise, at det er en relevant og genkendelig situation for ca. 50% af eleverne at forholde sig til forhold, der giver svar på underspørgsmål 1 *Hvilke*

faktorer i undervisningen oplever eleverne, der har indflydelse på, om de har brug for støtte i skolen? og 2 Hvilke forslag/tanker har eleverne til, hvad der kan støtte deres deltagelse i undervisningen?

3.2.2. Vanskeligheder i dansktimen

Næste afsnit bidrager til at besvare underspørgsmålene: *Hvilke faktorer i undervisningen oplever eleverne, der har indflydelse på, om de har brug for støtte i skolen?* Analysen bevæger sig både på det deskriptive niveau og det tematiske niveau i en analyse af respondenternes svar på spørgeskemaets spørgsmål 11: *Hvad er den vigtigste grund til at du kan opleve, at det er svært at arbejde med opgaverne i matematiktimen?* (Sæt gerne flere krydser og spørgsmål 2 : *Hvad er den vigtigste grund til at du kan opleve, at det er svært at arbejde med opgaverne i dansktimen?* (Sæt gerne flere krydser)⁵

Respondenterne opfordres til at sætte flere krydser og med 139 valg fordelt på 80 elever svarer det til 1, 7 valg pr. elev. Det kan overraske, at der er flere deltagere, der både vælger “ved ikke” og et andet svar. Ligeledes er der også respondenter, der både vælger “Jeg har ikke oplevet, at det er svært at arbejde med opgaverne i matematik” og fx “Jeg synes, det læreren siger er svært at forstå.” Det tyder på, at det der kunne synes om modsætninger ikke opleves som uforenelige for respondenterne. De kan både opleve, at det er svært og ikke svært i samme time. Det peger på, at oplevelsen af at have brug for hjælp er en foranderlig størrelse, og at eleverne ikke ser behovet for hjælp eller støtte i et binært perspektiv.

Som et grundtræk ved spørgeskemaets udførelse er udover den indbyggede mulighed for at skelne mellem drenge og pigers svar også tilføjet muligheden for at skelne mellem svar knyttet til danskfaget og svar knyttet til matematikfaget. I dette afsnit skal en krydstabel sammenholde værdierne fra de to variabler ‘danskfaget’ og ‘matematikfaget’ for hvert spørgsmål for at undersøge samvariationen. (Andersen: 2019, p. 227) Da respondenterne ikke har foretaget samme antal valg af grunde til, at det kan være svært at arbejde med opgaverne i henholdsvis matematik og dansk, er det for overskueligheden skyld angivet den procentvise fordeling af valg. Ligesom det kan være interessant at undersøge i hvilken grad køn har betydning for elevens oplevelse af at have brug for støtte i undervisning, kan det også være interessant at undersøge om fag har betydning.

⁵ Se s. 8 og s. 63 i Rapport oprettet af KlasseTrivsel.dk. Vedlagt som bilag 1.

I krydstabellen er variablene kodet efter Jan & Meyers Strukturmodellen for undervisning. Det sker for at mindske kompleksiteten igen og for at klarlægge, hvilke didaktiske forhold, respondenterne angiver som afgørende for oplevelsen af at have brug for hjælp i undervisningen.

“Hvad er den vigtigste grund til, at du kan opleve, at det er svært at arbejde med opgaverne i matematiktimen ?”	Kodning efter strukturmodel for undervisning (Figur xx)	Antal valg ud af 139	Antal valg i %
“Hvad er den vigtigste grund til at du kan opleve, at det er svært at arbejde med opgaverne i dansktimerne ”	Kodning efter strukturmodel for undervisning (Figur xx)	antal valg ud af 143	Antal valg i %
1a. Jeg synes, opgaverne er svære i matematik	Indholdsstruktur	28	20 %
1b. Jeg synes opgaverne er svære i dansk	Indholdsstruktur	11	7,6%
2a. Jeg synes, vi har for kort tid til opgaverne i matematik	Processtruktur	7	5%
2b. Jeg synes, vi har for kort tid til opgaverne i dansk.	Processtruktur	15	10%
3a. Jeg synes, der er for meget uro i timerne i matematik	Socialstruktur	12	8,6%
3b. Jeg synes, der er for meget uro i timerne i dansk.	Socialstruktur	33	23%
4a. Jeg synes, det læreren siger er svært at forstå i matematik	Målstruktur	23	16,5%
4b. Jeg synes, det læreren siger, er svært at forstå i dansk.	Målstruktur	4	2,7%
5a. Jeg har svært ved at koncentrere mig i matematik.	Personbundne rammer	15	10,7%
5b. Jeg har svært ved at koncentrere mig i dansk.	Personbundne rammer	21	14,6%
6a. Jeg synes, der er for meget gruppearbejde i matematik.	Handlingsstruktur	3	2 %
6b. Jeg synes, der er for meget gruppearbejde i dansk.	Handlingsstruktur	4	2,8%

7a. Jeg synes, der er for meget individuelt arbejde i matematik.	Handlingsstruktur	7	5%
7b. Jeg synes, der er for meget individuelt arbejde i dansk.	Handlingsstruktur	10	7%
8a. Jeg har ikke oplevet, at det er svært at arbejde med opgaverne i matematik.		19	13,6%
8b. Jeg har ikke oplevet, at det er svært at arbejde med opgaverne i dansk.		25	17%
9a. Ved ikke		18	13%
9b. Ved ikke		10	7%
10a. Andre grunde i matematik		7	5%
10b. Andre grunde i dansk		10	7%

Figur 9. Krydstabel over samvariation

I en søgen efter samvariation mellem elevernes valg af grunde til at de kan opleve, at det er svært at arbejde med opgaverne i henholdsvis matematik og dansk, viser det sig, at grunde, der hører til personbundne rammer (nr. 5), til undervisningens handlingsstrukturer (nr. 6 +7), og antallet af elever, der ikke har svært ved fagene (nr. 8) har høj grad af samvariation. Derimod er der forholdsvis lav samvariation mellem indholdsstruktur (nr. 1), socialstruktur (nr. 3) og målstruktur (nr. 4). Det er vigtigt at bemærke, at krydstabellen ikke kan give anledning til at sige noget om årsagssammenhænge, det er alene et statistisk mål. Med andre ord kan vi blot konstatere, at eleverne angiver, at der er mere uro i dansktimen end i matematiktimen - vi kan ikke vide, hvad i dansktimen, der er årsag til, at eleverne oplever mere uro.

3.2.3. Analyse af spørgeskemaets åbne spørgsmål

Fra de lukkede spørgsmålstyper bevæger analysen sig til de mere åbne typer. Spørgsmål 4 og 13 er såkaldte fritekstspørgsmål. "Forestil dig, at du frit kan vælge, hvordan du kan få hjælp til opgaver i dansk/matematik. Hvordan vil du helst have hjælpen? (fx derhjemme, i timen efter skole, i Styrkecenteret, på gangen - eller andet)" 38 elever ud af 80 elever svarer udelukkende: "i timen" i svarfeltet og dertil kommer en del, der skriver "i klassen" eller "i skolen". Til det tilsvarende spørgsmål 13 om matematik svarer 42 ud af 80 elever "i timen". Maxi fra 9. kl. skriver: "I timen, det giver da mest mening."

Indtrykket er, at respondenterne tilsyneladende oplever spørgeskemaets indbyggede svareksempler som valgmuligheder frem for blot eksempler på mulige svar. I hvert fald er der afgivet meget få svar, der ikke indgik i formuleringen af spørgsmålet.

Selvom svarene er kortfattede, giver nogle af de tilknyttede kommentarer alligevel et indtryk af, hvilken kompleksitet der ligger bag formuleringen "i timen". En kodning af de svar, der indeholder udtrykket "i timen" viser, at det er forskellige dimensioner ved "timen", eleverne trækker frem. "Timen" anvendes både som en betegnelse for tid - den konkrete lektion - og for stedet - klasselokalet - og for det sociale læringsfællesskab med klassekammerater og lærer.

Tid: "Jeg vil helst bare have hjælp i timen, så jeg hurtigere kan komme videre og slippe for lektier" (Bilag 1, 7.a., s. 22).

Sted: "I timen i klassen". (Bilag 1, 7.a., s. 21).

Social: "Jeg vil helst have hjælp i timen, fordi så kan jeg få hjælp af læren face to face." (Bilag 1, s. 78).

Indhold: "I timen 100%, da det er der, jeg bedst kan forstå den information jeg får" (Bilag 1, 9 kl. s. 78)

Citaterne peger på, at 'i timen' anvendes som et udtryk for den samlede undervisnings-situation med alle de didaktiske elementer, der indgår heri.

3.2.4. Kontakt - nej tak

Spørgeundersøgelsens sidste spørgsmål 16: "Må jeg kontakte dig igen, hvis jeg har brug for at få dine svar uddybet? (Det er helt frivilligt)" resulterer i, at 56% af respondenterne svarer ja og 44% svarer nej.

Valgmuligheder	Dreng/mand	Pige/kvinde
Ja - jeg vil godt kontaktes igen.	21	24
Nej, jeg vil ikke kontaktes igen.	20	15
Antal deltagere, der har besvaret dette spørgsmål	41	39

Figur 10

Hvorfor respondenterne svarer nej, kan undersøgelsen ikke sige noget direkte om. En kommentar fra en pige i 8.kl. som svarer nej, kan pege på én grund: "Det kommer an på

hvad det er for nogle spørgsmål.” (Bilag 1, s. 92). Kommentaren peger på en vis skepsis og modvilje mod at uddybe svar vedrørende behov for hjælp i undervisningen.

En gennemgang af de 45 elever, der svarer ja, viser, at 8 af dem har modtaget faglig støtte på hold eller som individuel støtte i klassen indenfor de seneste 12 måneder. For de 35 elever, der svarer nej, drejer det sig om 15 elever.⁶ Det viser en markant større modvilje mod at forholde sig yderligere til behovet for hjælp i undervisningen hos de elever, der tidligere har modtaget formaliseret støtte, end de der ikke har. Der tegner sig et mønster af, at elever, der har oplevet behov for støtte i undervisningen viser ulyst til at få opmærksomhed på behovet for støtte. Hvad der kan ligge til grund for denne ulyst, kan analysen af fokusgruppeinterviewet med lærerne medvirke til en forståelse af.

3.2.5 Hvordan vil eleverne have støtte?

Ved spørgsmål 4 og 13 : “Forestil dig, at du frit kan vælge, hvordan du kan få hjælp til opgaver i dansk/matematik. Hvordan vil du helst have hjælpen? (fx derhjemme, i timen, efter skole, i Styrkecenteret, på gange - eller andet)” er det påfaldende få elever, der nævner at de gerne vil have hjælp i Styrkecenteret, som er navnet på det lokale, hvor skolen siden skoleårets start har tilbudt faglige kurser til bl.a. ordblinde elever eller holdundervisning til elever med andre læringsvanskeligheder. Betegnelsen Styrkecenteret kan både udtrykke et særligt sted og en særlig måde at få hjælp til læring på. Der er i alt 4 elever, der alle går i 8. klasse, som har skrevet i fritekst, at de gerne vil have hjælp til dansk i Styrkecenteret. For de 4 elever gælder, at de allerede har erfaring med at arbejde i Styrkecenteret. Det peger på, at det er svært for respondenterne at ønske et arbejdssted eller arbejds måde, de ikke kender eller har afprøvet. Det kan ses som en metodisk svaghed ved konstruktionen af spørgsmålene, at der som et eksempel på en svarmulighed anvendes en betegnelse, som er ukendt for de fleste. Omvendt bliver det tydeligt, at langt størsteparten af eleverne i udskoling sandsynligvis ikke kender til Styrkecenterets eksistens, og der samtidigt er tegn på, at de elever, der har deltaget i undervisningen i Styrkecenteret, har oplevet det som meningsfyldt, eftersom de peger på stedet igen.

⁶ Fra min konkrete praksis har jeg adgang til optegnelser over elever, der har modtaget støtte. Med henvisning til GDPR kan jeg vedlægge dokumentation, da det drejer sig om personfølsomme oplysninger.

3.3. Delkonklusion

Undersøgelsen viser, at der er flere dimensioner af fænomenet undervisning, der kommer i spil, når eleverne i spørgeskemaundersøgelsen forholder sig til, hvornår de oplever at have brug for hjælp, og hvordan de gerne vil have det. Betegnelsen "i klassen" kan betragtes som et samlet udtryk for den komplekse situation, undervisning udfolder sig i. De didaktiske delelementer opleves i høj grad i en sammenhængende helhed af eleverne, og når der fx er særlig opmærksomhed på processtrukturen, så påvirker det, de andre kategorier. Det gør sig vel at mærke gældende både ved negativt fokus på fx oplevelsen af ikke have tid nok til en opgave og ved positivt fokus fx mulighed for at få tid og hjælp efter skoletid.

En andet mønster i spørgeskemaundersøgelsen peger på, hvor vanskeligt det er at indfange og afgrænse fænomenet "Støtte og hjælp". Det bliver tydeligt af mængden af elevkommentarer, der drejer sig om "Ikke at have brug for hjælp" - fx "Jeg skal ikke bruge mere hjælp end nogen af de andre." (7.b. : Alba) - "Har ikke brug for ekstra støtte, men kunne bare godt tænke mig at blive bedre." (8.a. Ester). Hjælp i undervisningen er noget de fleste elever tilsyneladende helst vil undgå at skulle opsøge, og indtrykket er, at påfaldende mange har behov for at fortælle, at de ikke har behov for hjælp i undervisningen.

Der er dog "sprækker" i modstanden mod hjælp. Der er flere, der giver udtryk for, at de gerne vil have lærerens hjælp, men de vil helst ikke selv bede om det. Lærerne skal : "Spørge elever som er gået i stå, om de har brug for hjælp" (Bilag 1, 9.A Frederik, s. 48) "Sørge for at alle har forstået det, når de har forklaret det" (Bilag 1, 9A Johanna, s. 48), "Spøger om alle er med og gå rundt og snakke med eleverne om de forstår det." (Bilag 1, s. 49). Men lærerne er nogle gange optaget af andet: "Jeg tror ikke det holder øje om man er gået i stå tror lidt mere de holder øje på dem i klassen der fks ikke kan side stille men det er bare lidt svært for det tit dem de skal bruge tid på." (7. kl. Nadia, s. 55) Nadias udsagn rejser spørgsmålet om, i hvilken grad "støtte" i undervisningen drejer sig om adfærdsregulering, og i hvilken grad den drejer sig om fagfaglig støtte? Et spørgsmål som tages med til næste kapitel, hvor det er et fokusgruppeinterview med 7 lærere, der er omdrejningspunkt for analyse.

3.4 Analyse af fokusgruppeinterview med lærerne

Analysen af fokusgruppeinterviewet har som mål at bidrage til at svare på specialets underspørgsmål:

Hvilke faktorer i undervisningen oplever lærerne, der har indflydelse på, om en elev har brug for støtte?

Hvilke pædagogiske og didaktiske overvejelser har lærerne til en undervisning, hvor elever, der har brug for støtte, kan deltage?

En kodning efter læringens processer og dimensioner, som de er beskrevet af Illeris (2007) og præsenteret i denne opgave afsnit 2.5 viser, hvordan lærernes udsagn i fokusgruppeinterviewet kan forstås i forhold til alle dele af modellen, og at også læringens indre betingelser, som fx særlige dispositioner, og ydre betingelser som fx læringsrummet, indgår.

3.5 Læringsbarrierer

Indledende taler lærerne om, hvordan de oplever, at elever kan have svært ved at deltage i undervisningen:

Morten: "Altså man kan jo, når man arbejder på forskellige måder og metoder og de bruger praktiske færdigheder og teoretiske, altså, dem der, dem der, de rigtig gode elever de kan - de kan arbejde på alle mulige måder - og - og dem der er meget udfordret de kan arbejde med lidt færre metoder - hvor de så trives - kan sige..ikk, så ja "

Lisbeth: "Ja"

Morten: "Så jeg er også enig med Bente, der vil altid være nogen som falder fra".

Lisbeth: Ja,...Ja...

Morten: Alt efter hvilke metoder, der bliver brugt...arbejdsformer og sådan nogen ting.. (Bilag 3, s. 1)

Meningssammenhængen ovenfor viser, at lærerne Morten og Bente er enige om, at et differentieret metodevalg er afgørende for elevernes mulighed for at deltage i undervisningen. De giver udtryk for, at arbejdsformer og metoder kan betyde, at der er "nogen, som falder fra". Morten tænker, at elevens dygtighed viser sig ved, at de kan anvende mange arbejdsmetoder, hvilket modsat må betyde, at de "der er udfordret" kan

anvende færre metoder. Det vil sige, at elevernes vanskeligheder bliver synlige ved - eller konstitueres i - mødet med arbejdsformer, de ikke kan anvende. Det er læringens ydre betingelser i den aktuelle situation, som er læringsrummet i skolen, der fokuseres på (Illeris : 2012 (2007), p. 30). De indre betingelser hos dem, der er 'særligt udfordret' - fx arvelig disposition for fonologiske vanskeligheder - viser sig for lærer og klassekammerater (- og eleven selv), når de indsættes i en kontekstuel ramme, hvor de bliver tydelige. Det kunne være i forbindelse med en skriftlig opgave. Det vil sige, at lærerens metodevalg bliver afgørende for elevens mulighed for deltagelse i undervisningen, for det er bl.a. derigennem latente vanskeligheder blevet synlige, og deres betydning i undervisningen bestemmes.

Når elever ikke deltager aktivt i undervisningen, viser det sig med forskellig styrke. I den ene ende af skalaen beretter to af lærerne om elever, der meget direkte modsætter sig undervisning. Der er især to af lærerne, der giver udtryk for stor frustration over nogle elevers manglende drivkraft i form af et udpræget forsvar mod læring.

Bodil: "jamen vi har to elever lige nu - eller vi har haft længe - to elever som ikke rigtig laver noget af noget - og øh den ene af dem højlydt gør opmærksom på at han ikke laver noget og den anden bare...ja...der er bare rigtig mange...modstand"

Lisbeth: "Hvordan viser den modstand sig?"

Solvej: "Det gider jeg ikke - det vil jeg ikke"... "Finder ikke sine ting..vi kan stå ...vi kan stå to....tre...i fredags var vi to ekstra på som ikke kunne få de her to til at lave noget...noget som helst...og det erer med til daglig frustration...(pause) osse fordi at det forstyrrer helt vildt de andre.....de trækker hinanden med ind i det...øhmmm...og det begynder bare... eller det..fylder bare uforholdsmæssigt meget"

Illeris diskuterer begreberne læringsforsvar og læringsmodstand, som begge relaterer sig til læringens samspildimension. Forskellen er, at læringsforsvar allerede er udviklet før den aktuelle læringssituation og så aktiveres, hvor læringsmodstanden opstår i situationen som respons på noget, man finder uacceptabelt. Begge typer modstand kan opleves i samme situation, hvilket kunne tyde på er tilfældet i eksemplet ovenfor, da elevernes modstand mod læring berettes om som noget, der har stået på gennem nogen tid. Når elever udtrykker eksplicit og verbal modstand mod læring, mødes de af lærernes forsøg på at støtte og hjælpe tilbage til aktiviteterne i undervisningen: "Vi kan stå to....tre i fredags var vi to ekstra på, som ikke kunne få de her to til at lave noget...noget som helst" (Bilag 3, s. 3) Det svarer godt til den oplevelse, eleven Nadia udtrykker i spørgeskemaet, da hun svarer

på, hvor ofte hun oplever, at læreren hjælper hende i gang igen, hvis hun er gået i stå: "Jeg tror ikke det holder øje om man er gået i stå, tror lidt mere de holder øje på dem i klassen der fks ikke kan side stille men det er bare lidt svært for det tit dem de skal bruge tid på." (Bilag 1, s. 54). Lærerne bruger tid og opmærksomhed på at hjælpe urolige elever med at "sidde stille" før de ser de elever der "er gået i stå".

Bente: Jeg synes det er meget forskelligt også efter hvad det er for nogle problemstillinger der er for der er nogen elever som er meget gode til og bede om hjælp og så er der også nogen som... ja, man kan næsten sige det er fra en skala fra nogen nogen der ber om hjælp hele tiden og så er der nogen der forsøger at skjule at de faktisk ikke kan og de kan faktisk være svære at hjælpe - æh

Lisbeth: de sidste?

Bente: ja, de sidste for hvis de gemmer sig lidt bag de andre elever eller eller får så meget hjælp derhjemme så de faktisk har lavet tingene så kan det være svære (haha) måske at opdage...

Lisbeth: mm...mm

Bente: ...at de - at de faktisk ikke kan selv. (Bilag 3, s. 3)

I citatet ovenfor fortæller Bente, at det både er et problem, at der er elever, der beder om hjælp hele tiden i undervisning, og at der er elever, der skjuler, at de har behov for hjælp og i stedet får hjælpen derhjemme. Det er et mønster, som Bodil tegner videre på Bodil: "Jeg synes jo også ihvertfald for nogle elever, at de har rigtig meget brug for at blive sat i gang - og når det så er - helt tydeligt guidet for dem - det her er din opgave ud fra det - så kan de godt lige, indtil de når til næste opgave, så er det forfra så skal man guide dem igen".

Bodil taler implicit om læringens tilegnelsesproces, hvor individet skal forbinde nye impulser, viden eller kunnen med allerede udviklet viden eller kunnen for at få et læringsresultat (Illeris, p. 21). Når det finder sted, er der tale om assimilativ læring.

Hvis eleven har vanskeligt ved at aktivere et kognitiv 'skema', som den nye læring kan tilføjes i, vil han have behov for hjælp til finde det rette skema frem. (Ibid, p.23). Flere steder i interviewet taler lærerne om elever, der "har brug for at blive guidet rigtig meget ind i

opgaven hver gang.” (Bilag 3, s. 4).

Lærerne giver således her udtryk for, at det er individuelle forhold ved eleverne, der resulterer i, at de har brug for støtte i undervisningen - mere end det er opgaverne - lærerens didaktiske valg, der medfører, at nogle elever har brug for støtte. Med andre ord er det læringens tilegnelsesproces hos den enkelte elev, mere end det er samspilsprocessen mellem elev og sociale og materielle omgivelser, der er fokus på.

Lærerne taler om elever, der har vanskeligheder (interpersonelt) i højere grad, end de taler om elever, der er i vanskeligheder (kontekstuel).

3.6 Lærernes syn på hjælp

I første del af interviewet taler lærerne eksplicit om, hvad de forstår som læringsvanskeligheder. Implicit nærmer de sig også en diskussion af, hvilket syn de har på elever, der har brug for hjælp.

Bente: Og jeg skulle lige til at sige en ting: jo jeg synes det er læringsvanskeligheder, hvis ikke de kan selv, fordi...

.....men hvis man ikke kan arbejde selvstændigt...så...så tænker jeg der er et problem.

Morten: Ja, men der er også den der med, at der er mange, der bare skal bekræftes i at de er på det rigtige spor - så - så jeg har svært ved lige at sætte grænsen for hvad der er det ene eller anden.

Lisbeth: Ja

Morten: men sådan - både hjælpes i gang med en tydelig plan som du snakkede om Tine og blive bekræftet der

Lisbeth: Ja

Morten: Der er sådan - der er virkelig mange ting imellem de der - to ting - jeg har svært ved at definere det lige i læringsvanskeligheder

Lisbeth: mm

Bente: ja

Morten: men jeg synes...men det er klart at det er et plus at være selvhjulpne. (Bilag 3, s. 5)

Lærerne når frem til en skala, hvor elever, der har brug for meget guidning og bekræftelse i at være på sporet, er placeret i bunden, og elever der er selvhjulpne er i toppen. Sammenholdt med at lærerne tidligere i interviewet fremhæver, hvor vigtigt det er, at eleverne er åbne om deres eventuelle vanskeligheder og ikke "gemmer sig lidt bag de andre elever" eller "får så meget hjælp derhjemme så de faktisk har lavet tingene" er der noget, der kan tyde på, at der her ligger et dilemma, som eleverne må forholde sig til i undervisningen. Hos lærerne møder de en implicit forståelse af, at den gode elev er selvhjulpne, samtidigt med at de hører eksplicit, at det er forkert at skjule et behov for hjælp i undervisningen. Dilemmaet kan kaste lys på områder af besvarelserne i spørgeskemaundersøgelsen, hvor eleverne viser ulyst til at tale om vanskeligheder i undervisningen. Det viser sig som tidligere nævnt tydeligt ved sidste spørgsmål, hvor eleverne svarer på, om de vil kontaktes igen for at få mulighed for at uddybe deres svar. Her viser det sig, at der er signifikant flere nej-svar fra elever, der modtager støtte eller har modtaget støtte i undervisningen. Man kan overveje i hvilken grad disse elever bevidst eller ubevidst iscenesætter sig som 'selvhjulpne' elever? Og for at fastholde denne position må de undgå at blive udspurgt yderligere? Det er i så fald læringens ydre betingelser, som de viser sig i læringsrummet i skolen i form af en læringskultur i den lokale klasse, der virker ind på læringens processer.

3.7 Uro i undervisningen

Et tredje tema i lærernes samtale ved fokusgruppeinterviewet er uro i klassen. Nogle lærere giver udtryk for, at uro er en stor grund til, at eleverne kan opleve, at det er svært at deltage i undervisningen:

Morten: "Den der med 'der er meget uro i timerne' - den er sådan lidt svær at placere for den kan sådan spille ind på forskellige måder.

Tina: "Ja, og den kan være afhængig af mange ting, hvis der er gruppearbejde, så kan der godt være noget uro, eller hvis der er nogen der ikke rigtig forstår hvad der sker så kommer der en uro - eller hvis man har svært ved at koncentrere sig, så kan man være den der skaber uro, så den kan være sådan lagt ind over - det hele"

Morten: "Den kan starte noget af det andet eller være afledt af noget af det andet" (Bilag 3, s.8)

Lærerne er her enige med eleverne i, at uro i timerne har betydningen for muligheden for deltagelse. Uro beskrives ikke som én faktor blandt flere, men som katalysator for andre vanskeligheder eller som symptom på fx koncentrationsvanskeligheder, forståelsesvanskeligheder eller mislykket gruppearbejde. Uro og koncentrations- og forståelsesvanskeligheder kan forstås som ydre og indre læringsbetingelser, der ikke blot mødes i læringssituationen, men gensidigt befordrer/skaber hinanden.

I interviewsituationen får lærerne at vide, at netop 'uro i timerne' er en af de svarmuligheder, som flest elever valgte til spørgsmålet om, hvad der er den vigtigste grund til, at det er svært at arbejde med opgaverne i dansktimen. Det afføder følgende overvejelse hos én af lærerne:

Bente: Jeg tror også, mange vil pege på uro, når de får den lagt foran sig.

Lisbeth: Fordi?

Bente: ...Mm....Jeg synes bare, der er - æh..., Der skal ikke så meget til... Altså det der med hvis man arbejder... Hvis man sidder i grupper og snakker alle steder så vil der være en vis arbejdsuro - og øh? Der er bare nogen, hvor der ikke skal så meget til, som hurtigt vil opleve noget som øh - som uro.

Lisbeth: Ja?

Morten: Ja, ...

Bente: Og det tror jeg fylder meget og så når - specielt når de sidder og skal udfylde sådan noget, så tror jeg bare det er en som rigtig mange vil pege på" (Bilag 3, s. 10).

I ovenstående citat nævnes ikke noget direkte om koncentration. Måske er det underforstået i udsagnet: "Der er bare nogen, hvor der ikke skal så meget til, som hurtigt vil opleve noget som uro."

Bente overvejer efterfølgende, om elevernes valg af 'uro i timerne' beror på den metodiske udformning af spørgeskemaundersøgelsen:

Bente: Jeg tror, at hvis de ikke havde haft noget at vælge imellem og selv skulle skrive noget ned, så er jeg ikke sikker på, den havde fyldt så meget" (Bilag 3, s. 11).

I hvilken grad det gør sig gældende, kan spørgeskemaet ikke vise. Dog kan det konstateres, at der er markant forskel på, hvor ofte eleverne vælger svarmuligheden "uro i timen" i forhold til danskfaget og matematikfaget, og det tyder på, at indholdsdimensionen i timen har indflydelse på elevernes oplevelse af uro. (Figur 9, spørgsmål 3.a. og 3.b). Dermed siger det også noget om, at eleverne folder sig til svarmulighederne og ikke blot vælger det, der ligger lige for, som muligvis er det, Bente antyder.

En gennemlæsning af fritekstfeltene i undersøgelsen viser, at også her optræder betegnelsen 'uro' flere gange direkte eller indirekte med ord som: larm, støj og snak, og at de steder, hvor eleverne både forholder sig til uro og manglende koncentration, er bevægelsen alle steder fra uro til manglende koncentration og ikke omvendt.

Daniel: "Nok at der er larm omkring mig, og så mister jeg fokus" (Bilag 1, s. 37)

Emilie: "Det er nogle gange, der er meget uro i klassen, hvor jeg nogle gange kan have svært ved at koncentrere mig" (Bilag 1, s. 69).

I interviewet udtaler læreren Majken sig skarpt om, hvad det betyder for alle klassens elever, at nogle elever er urolige, og at læreren må bruge tid og opmærksomhed på at støtte denne gruppe.

Majken: Vi ved jo allesammen - de børn, som sidder med deres vanskeligheder, som ikke er højtråbende og farer rundt og som alt muligt andet, de kommer jo let til at sidde der med deres vanskeligheder.

Bodil: Der er også nogen, som er selvkørende og gør alt, hvad de kan med de værktøjer, de har...

Majken: Ja

Bodil: - som man også har brug for at hjælpe, og det gør bare, at dem som stort set altid er selvkørende; - vi når dem ikke - vi når ikke at udfordre dem - vi når ikke at se deres arbejde.

Majken: Det er det, jeg mener! Det er på bekostning af mange af de andre (Bilag 3, p. 20).

Urolige elever “der farer rundt” er skyld i, at rolige elever, “der sidder med deres vanskeligheder” ikke får den opmærksomhed, som læreren gerne ville give dem. Lærerne oplever at adfærdsvanskeligheder ‘trumfer’ andre vanskeligheder.

3.8 Grænser for deltagelse

Uden at ordet inklusion nævnes, er det betydningen af de seneste års inklusionspolitik, der drøftes her. Især Bodils udsagn vidner om, at hende professionsideal er udfordret af situationer fra det lokale læringsrum. Hun fortæller, at særligt to elever frustrerer hende (Bilag 3, s. 18), og at “det kræver du sidder der hele tiden” (Ibid, s. 16). Majken bakker op om frustrationen og spørger om skolen overhovedet i virkeligheden burde rumme en dreng med de problemer. (Ibid, s. 17). Det leder til en samtale om inklusionens grænser, og lærerne giver for første gang i interviewet udtryk for forskellige holdninger. Majken foretager en diskurs, hvor hun ser muligheden for, at læringsrummet forbedres, hvis de to omtalte elever kommer et andet sted hen. *“Fordi jeg tænker, at han skal jo ikke være her. Altså - så - hvis vi er helt oppe i helikopteren, så skal der være nogle andre tilbud, fordi vi kan rumme børn indenfor et eller andet normalspektrum - ikk og ?” (Ibid., s.17)*

Udsagnet gengiver en lærers oplevelse af, at der er elever, der har et støttebehov, der ligger uden for det ‘normalspektrum’ en grundskolelærer er uddannet til at forholde sig til. Efterfølgende følger overvejelser over, hvilken betydning en elevs trivsel skal have for vurderingen af, om det er det rette skoletilbud, eleven har fået. I samtalen indgår flere sammenligninger mellem aktuelle forhold og tidligere tiders forhold i skolen. Tidligere var der en enighed om fra ledelse og skolepsykolog, at rummeligheden i forhold til børn med særlige vanskeligheder stoppede ved udskolingen. Tidligere var der flere specialskoletilbud, og tidligere blev elever tildelt individuel støtte med et fastlagt timetal. Nu oplever lærerne, at elevs trivsel vægtes højere end tidligere, så det bliver bestemmende for, om eleverne skal rummes i udskolingen. Nu oplever lærerne flere elever med flere forskellige særlige behov end tidligere, hvilket får dem til at diskutere, at der ikke længere kan være specialklasser, hvor eleverne i hver klasse alle har samme udfordringer. Endelig tildeles støtte ikke længere som en fast tidsramme til hver enkelt elev.

Der høres et suk efter “de gode gamle dage”, hvor elever, der ikke passede ind i normalspektret fik et andet tilbud, og hvor støtte var afgrænset til bestemte tidspunkter og bestemte elever. Desuden er antallet af tidligere tiders 2-lærer-timer kraftigt beskåret i udskolingen. Hvor nogle af lærerne giver udtryk for, at der ikke er andre, bedre skoletilbud til

de udfordrede elever, og at de derfor hører til i grundskolen, peger andre på, at det er en problemstilling, der er skabt af samfundsmæssige forhold uden for skolen (ringere mulighed for specialskole) og som forstærkes af organisatoriske forhold (færre to-lærertimer) og som den enkelte lærer ikke skal forsøge at løse. Meningssammenhængen viser, hvordan lærerne, som ansatte i samfundsinstitutionen skole, både må forholde sig til egne professionsidealer og til foranderlige krav og forventninger fra den politiske verden, der sætter de overordnede rammer for den lokale praksis.

3.9 Deltagelsesvenlig undervisning

Afslutningsvis vil jeg i dette afsnit se nærmere på nogle af de beskrivelser, lærerne har af undervisning, hvor alle kan deltage. Det drejer sig både om gennemførte forløb og om hypotetiske forløb.

Diskussionspunktet begynder med, at lærerne ser tilbage på forårets "corona-undervisning" med stor glæde. Alle er enige om at hold på 12 elever giver ro og tid til at se den enkelte elev.

"Det lærte vi også under corona-nedlukningen - os der var her - os der fik lov til at komme at have halve klasser, det var jo fantastisk!"

"Altså - og det sagde elever også efterfølgende, at det var megafedt at få lov til at sidde 12 i et klasselokale for hold op, hvor blev de set og hørt"

" - og nej, hvor var der meget ro" (Ibid, s. 23).

Lærerne Bente og Tine beretter begge om undervisning, hvor de oplever, at alle elever kan deltage, med det er forskelligt, hvad de forstår ved deltagelse.

Bente fortæller: Mine elever de ved efterhånden, at når vi arbejder med et emne, så starter vi hver time ud med lige at opsummere, hvor er vi henne i det her emne - hvad har vi lært indtil nu - og det betyder - at de samme ting - det vi starter med, det kommer jo igen rigtig mange gange og hvor det måske de første to dage er dem der allerede kan det der, der, der markerer, så oplever jeg også at når der er gået en tre-fire dage, så begynder de andre at markere - ...fordi at det kommer igen

..i hver time..øh, og det gør jeg helt bevidst for at alle skal synes nå men jeg - jeg har også lært noget om procenter...eller hvad vi nu arbejder med

så gentagelsen?

ja - og så - på den måde er der - ihvertfald i 9. klasse ikke nogen, der aldrig har hånden

oppe. Det kan godt være de ikke har de første par dage. Men det kommer. (Bilag 3, s. 13).

Deltagelse i undervisning beskrives af Bente, som det "at markere". Gennem en kendt struktur i undervisningen, der gentages i hver lektion, trænes eleverne til at kunne deltage og til at kunne fortælle, hvad de har lært. Det er en klassisk organisering af undervisning, hvor læreren stiller spørgsmålene, og eleverne svarer på skift. Når eleverne kan svare og dermed deltage i undervisningen, er tanken, at de oplever, at de har lært noget, og at det bliver synligt for både lærer og klassekammerater. I denne ramme er det tydeligt for alle, hvem der kan deltage, og hvem der ikke kan, og det er samtidigt tydeligt, hvad der forventes af en god elev. Individet trænes i at tage en fast plads i klassefællesskabet.

Tina fortæller også med begejstring om et forløb med fokus på tysk grammatik, som hun har lavet med 9. klasse. På forhånd havde hun bestemt undervisningens indhold og organiseret eleverne i grupper, der skulle undersøge forskellige delemner.

"De brugte faktisk hinanden rigtig meget og til at få der her undersøgt og da de så stod og fremlagde det, så kom der også nogle rigtig gode spørgsmål. .. Så de var helt vild gode til at undervise hinanden - og jeg havde faktisk ikke - jeg var fuldstændig overflødig - fandt jeg ud af - fordi de havde forstået de der områder så godt - og de kunne videreformidle dem så godt - så alle var ligesom med. Både de stærkeste og så dem der var mest udfordret." (Bilag 3, s. 12).

I det omtalte forløb i tysktimen drejer deltagelse sig om, at eleverne stiller gode spørgsmål til hinanden i grupper og formidler forskellig viden videre. Viden er ikke reduceret til reproduktion af lærerens undervisning. I stedet er viden noget, eleverne skaber sammen og formidler videre i en autentisk situation, hvor klassekammeraterne ikke på forhånd kender til indholdet. Individene deltager i klassens læringsfællesskab på forskellig vis og. Man kan overveje om eleverne i eksemplet kan karakteriseres som selvhjulpne, ved det at læreren oplever at være blevet overflødig - og eleverne hjælper sig selv - i fællesskab.

Sidste del af fokusgruppeinterviewet drejer sig om lærernes ønsker i forhold til, hvad de ønsker sig af ressourcer og ændringer med det formål at tilrettelægge undervisning, hvor alle kan deltage.

På dette sted i interviewet sker der en ændring i deltagernes turtagning. Hvor de indtil dette sted i samtalen hovedsageligt har fortalt på skift om en oplevelse eller en holdning begynder flere af lærerne, at bygge videre på hinandens ideer:

"Jeg kunne også godt tænke mig, hvis man kunne få det arrangeret, så man kunne dele - så nogen gange har jeg to syvende klasser - at man kunne blande dem og lave hold - at man kunne flexe noget mere".

*“Ja det gad jeg også godt ind i - nu har jeg så kun tysk med dem (overbygningen) men at jeg kunne lave nogle hold der hed : I har behov for noget hjælp i forhold til det mundtlige -- det kan...(mumle.).
og så har jeg en gruppe der skal noget andet og så har jeg en tredje som skal...det ku jeg også godt tænke mig - at jeg kunne få lov til at målrette min undervisning for lige nu skyder jeg godt nok med spredehagl”*

“og i virkeligheden så kunne man godt tænke sig at at man også kunne sætte ind på fag i sådant et bånd - så sætter vi ind hver især på vores behov på nogle hold - lidt a la det du faktisk foreslog”

“Det var jo det der kursustime..”

“Men at hvis man kunne få sådan noget bygget op - også med lidt mere end én lektion om ugen, så tror jeg det ku flytte noget”

“Ja - for vi har jo også i hver eneste klasse, de der elever, som bare gerne måtte blive udfordret meget mere”

“Det kunne være sjovt at lade dem udfordre hinanden” (Bilag 3, s. 21)

Noget af det, der er slående, er lærernes blik for at ved at differentiere på undervisningens dimensioner, bliver der bedre mulighed for at målrette undervisningen. Når læringsrummet er organiseret efter, at eleverne møder forskelligt indhold, giver det større mulighed for individet. Det betyder, at støtteforanstaltninger, i form af ekstra lærere, indgår i den fælles organisering. Individets deltagelse i undervisningen tænkes ind i fællesskabets ramme, så alle er fælles om at deltage på forskellig vis.

Delkonklusion

I kapitel 3 har jeg gennem analyse af et fokusgruppeinterview med en gruppe lærere undersøgt:

Hvilke faktorer i undervisningen oplever lærerne, der har indflydelse på om en elev har brug for støtte?

Hvilke pædagogiske og didaktiske overvejelser har lærerne til en undervisning, hvor elever der har brug for støtte kan deltage?

Samlet set giver lærerne udtryk for, at eleverne har forskellige typer vanskeligheder, der betyder, at de har brug for støtte i undervisningen. Det er overvejende adfærdsvanskeligheder, der fylder i samtalen, hvor i mod faglige vanskeligheder kun berøres kort. Der er en tendens til, at elevers uro ses som årsagen til koncentrationsvanskeligheder i højere grad end som en en virkning af vanskelighederne.

Det ser ud som om, lærernes elevideal er den selvhjulpne elev. Det gør det dilemmafyldt for eleverne at vise, at de har brug for støtte i undervisningen. Lærerne mødes i et ønske om et mere fleksibelt læringsrum, hvor flere lærere indgår, og hvor eleverne opdeles på mindre hold, hvor indholdet er forskelligt. Nogle af lærerne har erfaring med, at jo mere eleverne kan hjælpe og undervise hinanden, jo lettere bliver det for alle at deltage. I lærernes visioner for en undervisning, hvor elever, der har brug for støtte, kan deltage, er binære kategorier i nogen grad opløst, således at behovet for hjælp ikke er konstituerende for deltagelse.

Kapitel 4 Forskere i feltet

Efter at have lavet empiriske studier af elever og læreres oplevelse af deltagelsesmuligheder for elever med behov for støtte i undervisningen vil jeg i dette kapitel vende blikket mod forskere, der arbejder indenfor feltet. Sigtet er, at dette tredje perspektiv kan bidrage til at indfange kompleksiteten i den praksis, analyserne har forholdt sig til og dermed bidrage til at besvare følgende underspørgsmål:

Hvilke pædagogiske og didaktiske forslag har forskningen indenfor feltet til en undervisning, der særligt tilgodeser elever, der har brug for støtte i deres læreproces?

Thomas Thyrring Engsig og Nina Berg Gøttsche er begge forskere, der bevæger sig inde for samme genstandsfelt som nærværende opgave. Begge foretager empiriske undersøgelser i grundskolen og undersøger både elever og læreres oplevelser og opfattelser af forhold vedrørende undervisning af elever, de har brug for støtte i undervisningen.

Gøttsche undersøger, hvordan læseforståelsesvanskeligheder manifesterer sig i overbygningens litteraturundervisning i grundskolen (Gøttsche, 2019) og Engsig søger svar på, hvilken betydning indkluderende støtteforanstaltninger har for elevers deltagelse i almenundervisningens fællesskaber og oplevelse af inklusion (Engsig, 2015).

Selvom Gøttsche har sit fokus alene på læseforståelsesvanskeligheder er der fund i studiet, som jeg mener også vil kunne berige de fund, som nærværende opgave har præsenteret i analyserne.

Gøttsche fremanalyser 5 forskellige 'mestringsstrategier', som eleverne i hendes empiriske undersøgelse tyr til, som handlemåder, når de møder krav i skolen, som de har svært ved at honorere. En væsentlig pointe er, at disse handlemåder og adfærd nok genkendes og beskrives af lærerne, men de genkender den ikke nødvendigvis som mestringsstrategier (Gøttsche, 2019, p.208). De fem mestringsstrategier benævnes:

- *at undvige
- *at gå i rette med lærerens prioriteringer
- *at prioritere noget man er godt til
- *at hente hjælp hos de andre elever
- *at gå under radaren

Både elever og lærere i nærværende undersøgelse beskriver adfærd og strategier, der kan kategoriseres indenfor de beskrevne mestringsstrategier. Det interessante er ikke blot, at kategorierne går igen, men i lige så høj grad at bag ved lærernes forklaringsmodeller til elevernes strategierne ligger en forholdsvis enkel forståelse af virkeligheden. "Lærerne beskriver elevernes adfærd ud fra en underliggende *storyline* om *en god skoleelev* vs *en ikke god skoleelev*, og den underliggende *storyline* har indflydelse på, hvorvidt elevernes strategier opfattes som en måde at mestre situationen på (en god skoleelev), eller om de opfattes som strategier, eleverne kan ændre, hvis de vil (en ikke god skoleelev)" (Ibid, s. 209). Denne forklaringsmodel genkendes i bla. lærernes samtale om selvhjulpethed som ideal og i udsagnet: "De børn, som sidder med deres vanskeligheder, som ikke er højtråbende og farer rundt og som alt muligt andet, de kommer jo let til at sidde der med deres vanskeligheder". (Bilag 3, s.19). Lærerne giver udtryk for, at der er flere af eleverne, der har en adfærd, som de kunne ændre, hvis de ville - fx problematiseres det, at nogle elever får så meget hjælp derhjemme, at deres behov for hjælp slet ikke kan ses i skolen (Se afsnit 3.6).

En tilsvarende observation gør Gøttsche i sit studie og hun konkluderer: "*Man kan således sige, at hjælp, selvom behovet er kendt, alligevel virker gennem en opdelingsmekanisme, hvor nogen har brug for hjælp, mens andre ikke har. Hjælp virker på den måde som en udskillelsesmarkør, der positionerer nogle elever som elever, der har brug for hjælp, og den subjektposition er der flere elever, som ikke ønsker at besætte.*" (Gøttsche, 2019, p. 210)

I spørgeskemaundersøgelsen ligger det implicit i elevernes svar, at de opfatter støtte som en udskillelsesmarkør, som de forholder sig til. Der er en del elever, der angiver, at de gerne vil have lidt hjælp i timen og derhjemme. For dem der blot ønsker at få lærerens hjælp i timen til en hurtig forklaring, er der ikke noget på spil. De kan bevare deres position som 'god elev' og måske endda styrke den ved at demonstrere deres opmærksomhed på, at de af og til har brug for lærerens hjælp. Men det undersøgelsen ikke afspejler, og som kun én, der kender det konkrete genstandsfelt indefra, kan opdage, er, hvordan de elever der har fået og får støtte "på cpr.nummeret" har formået at gøre sig næsten usynlige. De svarer ofte med et "ved ikke" og skriver sjældent tekst i felter til fritekst. Det er disse "usynlige" elever, - de der "går under radaren" i spørgeskemaundersøgelsen, der fylder allermost i lærernes samtale i fokusgruppeinterviewet, når de drøfter deltagelsesmuligheder for alle elever. Skal vi forstå disse elevers strategi som en mestringsstrategi, vil det sige, at de kæmper for at bevare en position som værende en del af den gruppe, som den almindelige undervisning henvender sig til. De kæmper for at blive regnet med i "os" og ikke blive ekskluderet i "dem". Den støtte der fra et didaktisk perspektiv betragtes som støtte til deltagelse, bliver fra elevens perspektiv, det der begrænser mulighed for deltagelse (Ibid, p. 212).

Netop støtteforanstaltningernes betydning for elevers deltagelse i skolens fællesskab behandles også af Engsig. Han finder i sit studie, der bygger på både kvantitative og kvalitative data, at "Elever, der modtager støtte i almenundervisningen deltager i ringere grad i skolens fællesskaber end de elever, der ikke modtager støtte" (Engsig, 2016, s. 344). Selvom det ikke kan konkluderes, at det er støtteforanstaltningerne, der er årsag til, at det forholder sig sådan, så kan det øge opmærksomheden på, hvordan støtten praktiseres.

Både Engsig og Gøttsche har anbefalinger til praksis. Engsig konkluderer, at: *"Støtteforanstaltninger skal målrettes styrkelsen af kvaliteten af elevens deltagelse i gruppearbejde og derved styrke betingelserne for både klassens kollektive positive mestringsoplevelsers og elevens personlige self-efficacy"* (Ibid, p. 353). Det er mit indtryk, at Tinas beskrivelse af det vellykkede grammatikforløb i tyskundervisningen, hvor elever lærer sammen, spørger hinanden og underviser hinanden kan forstås i lyset af Engsig's anbefaling (Se afsnit 3.9). En anden anbefaling drejer sig om, at faglærer og støttelærer samarbejder og skiftes til at indtage en støttende position. Noget sådant efterlyser læreren Solvej: *"Jeg kan godt lide, man siger flere lærere, så tager vi hver vores gruppe og så deler vi som det passer os i dag. Så der ikke er én der er den primære, men jeg faktisk har en gruppe der er min."* (Bilag 3, p. 23)

Gøttsche kommer ikke i første omgang med konkrete didaktiske valg, men hun peger på, at både viden og manglende viden kan føre til, at lærerne har forskellige forklaringsmodeller som grundlag for handling. I Gøttsches undersøgelsesammenhæng har hun fokus på, at

manglende viden om læseprocessens delkomponenter fører til, at andre forklaringsmodeller, der ikke er rettet mod læsning, træder til (Gøttsche, 2019, p. 225). I nærværende sammenhæng kan det overvejes, hvad det betyder, hvis dette forhold også gør sig gældende på andre områder end læsning - fx i forhold til opmærksomhed og koncentration. Ved alle lærerne fx nok om specifikke vanskeligheder med opmærksomhed - som de bl.a. indgår i diagnosen ADD - eller sker det, at de anvender andre forklaringsmodeller, når de forholder sig til elevers måde at deltage i undervisningen?

Et andet didaktisk perspektiv retter sig mod organiseringen af undervisningen og den betydning elevers vanskeligheder tilskrives. Med et fokus på læringsforløb fremfor undervisningsforløb vil der være større mulighed for, at ingen elever oplever at blive placeret i subjektpositioner, som knytter sig til det, der er vanskeligt men i stedet til læringspotentialet (Ibid. p. 226). En lignende forståelse ligger under lærernes bud på at udvikle "kursustimer" med færre elever pr. lærer, med organisering på tværs af klasser og med fokus på at målrette undervisning: "så sætter vi ind hver især på vores behov på nogle hold" (Bilag 3, s. 21).

I Fokusgruppeinterviewet er der en meningssammenhæng, hvor nogle af lærerne uopfordret ser sig i opposition til forskere, inden for feltet pædagogik og didaktik. Efter en passage, hvor lærerne i enighed har talt om, hvordan de "kan få ting til at lykkes" med holdundervisning, lyder det: "*Altså man kan sige, hvis man spørger dpu-forskere, så siger de: nej det er det ikke bestemt - bare sørg for at tilrettelægge undervisningen rigtigt, så får vi maksimalt læringsudbytte, selvom de er 35 - det ved vi jo godt - os der sidder her - at sådan er det ikke hele tiden*" (Ibid, s. 23). Som diskuteret i kap. 1 er der indlejret en dobbelthed i lærerprofessionen mellem viden fra praksis og viden fra forskning. Udover at citatet ovenfor demonstrerer, at lærergruppen ikke blot forholder sig til egen praksis men også til en forestilling om, hvad forskere ved Danmarks Pædagogiske Universitet ville sige, så udtrykker det også en oplevelse af, at forskerne har urealistiske forventninger til, hvad den rette didaktik kan gøre. Lærerne ironiserer over, at forskerne - ifølge deres opfattelse - ikke tilskriver undervisningens institutionelle rammer tilstrækkelig betydning (Jank & Meyer : 2012, p. 709). Citatet kan også ses i sammenhæng med lærernes kritik af de politiske beslutninger, der har ført til, at de samfundsmæssige rammer er ændret, så antallet af segregerede tilbud som specialklasser er blevet formindsket, at støttetimers antal er beskåret, og at der i den lokale sammenhæng er meget få lektioner i udskolingen, hvor der er to lærere i klassen (Bilag 3, s. 19)

Dette kapitels mål er stadig at undersøge, hvilke pædagogiske og didaktiske overvejelser forskere har vedrørende undervisning, hvor elever der har brug for støtte kan deltage. Derfor er det oplagt at diskutere inklusionsbegrebet, som det defineres af forskellige

forskere. Engsig definerer inklusion: *“Inklusion afhænger af kvaliteten og graden af elevers fysiske tilstedeværelse, deltagelse i skolens forskellige fællesskaber og den subjektive oplevelse af at høre til disse fællesskaber”* (Engsig, 2016, s. 342). For bedre at forstå det særlige ved Engsig's pragmatiske definition af inklusion skal det nævnes, at den kan ses som kontrast til det, som Alenkær betegner som “kvantitativ inklusion” (Alenkær, 2014). I den kvantitative tilgang vurderes graden af inklusion på, hvor mange elever, der følger almenundervisningen fx gennem måltal. Engsig sætter i højere grad fokus på den subjektive og oplevede side af inklusionen (Engsig, 2016). Inklusion må grundet på den enkeltes oplevelse af at være inkluderet. Et fællesskab kan dermed ikke vide, om det er inkluderende uden at have undersøgt, hvordan deltagerne oplever det.

Men både en kvantitativ og en kvalitativ tilgang til inklusion bør tænkes ind, understreger Engsig. Elever indgår i mange forskellige fællesskaber i skolen, som er sammenflettede og til tider samtidige. Det kan variere i hvilket fællesskab eleven er/oplever sig inkluderet eller ekskluderet.

Til brug for lærere og pædagogers planlægning og evaluering af inklusionspraksis har forskere - (heriblandt Lars Qvortrup fra DPU) udviklet en matrix som redskab til at få øje på tegn på inklusion. Mængden af sammenhængende fællesskaber udgør den ene horisontale dimension i inklusionens model. Den vertikale dimension viser typen af inklusion; fysisk inklusion, social inklusion (meningsfuld deltagelse), psykisk inklusion (subjektiv oplevelse af at høre til i fællesskaberne).

Inklusionsmatrix	Fysisk (passiv) inklusion	Social (aktiv) inklusion	Psykisk (oplevet) inklusion
Formelle, professionelt ledede lærings- og udviklingsfællesskaber			
Voksen-barn-fællesskaber (interpersonelle fællesskaber)			
Selvorganiserede fællesskaber (på og i tilknytning til institutionen)			

Barn-barnfællesskaber (interpersonelle fællesskaber)			
---	--	--	--

Figur 11 Inklusionsmatrix

I et lærerteam kan inklusionsmatrixen bidrage til at højne den professionelle samtale om, hvordan elever med støttebehov kan deltage i undervisningen. Ved at danne sig et overblik over hvilke dimensioner af deltagelse en elev har behov for støtte i, bliver indsatsen mindre tilfældig og mere målrettet.

I en opsamling af kapitlet må det fremhæves, at forskere, som har lavet empiriske studier i grundskolen, fremhæver, at graden af succes i forhold til at elever med brug for støtte kan deltage i undervisningen, hænger sammen med, hvor let eller svært det er at udfylde subjektpositionen, som én elev der har brug for hjælp. Jo mindre tydelige binære kategorier jo bedre. Der hvor undervisningen bygger på kompleksiteten og mangfoldigheden - og ikke blot rummer den - oplever eleverne at det de hver især bidrager med af både spørgsmål og svar er vigtige for hele undervisningen- og derved oplever de selv at være en fuld del af fællesskabet.

Kapitel 5 Konklusion

Denne opgave tog sit afsæt i en undren fra en praksis i grundskolen: Hvorfor er det så svært for støttelærere at yde støtte til elever i udskolingen på en måde, hvor både elever og lærere oplever, at støtten forøger elevernes deltagelsesmuligheder i den almindelige klasseundervisning? Efter en kort redegørelse for læreruddannelsens historie stod det bl.a. klart, at temaet fællesskab stadig er dybt grundfæstet i lærerprofessionen, selvom det også udfordres, at et politisk fokus på individets muligheder for udvikling. Med en videnskabsteoretisk tilgang i den kritiske realisme blev det muligt at designe en undersøgelse, hvor målet var, at de empiriske fund skulle lede frem til mekanismer, der ligger bag fænomenerne. Gennem en indsamling af både kvantitative og kvalitative data i en spørgeskemaundersøgelse og et fokusgruppeinterview blev det muligt via analyse med bl.a. didaktiske modeller at nærme sig svar på underspørgsmålene. Det viste sig, at der umiddelbart var stor diversitet i respondenternes meninger og holdninger, når de svarede på forhold vedrørende oplevelsen af at have brug for støtte i undervisningen, men at der ved

nærmere analyse også viste sig systemiske faktorer, der påvirkede aktørernes subjektive holdning. To teoretikere indenfor feltet, Gøttsche og Engsig bidrog til at kategorisere nogle af fundene. Det blev klart, at eleverne anvendte forskellige mestringsstrategier, når de oplevede at de ikke kunne deltage i undervisningen uden hjælp. Det blev også tydeligt, at eleverne forholdt sig til en underliggende og skjult skala, hvor billedet af hvad en god elev er, stod i vejen for, at eleverne ville positionere sig som en elev, der havde brug for hjælp. Med denne mekanisme blotlagt bliver det muligt at karakterisere undervisning, hvor elever, der har brug for støtteforanstaltninger i almenundervisningen i grundskolen, kan deltage. Det er først og fremmest en undervisning, hvor dikotomier er opløst. Det gælder først og fremmest: at have brug for hjælp/ikke at have brug for hjælp, det gælder: den gode elev/den dårlige elev. En inklusionsmatrix kan bidrage til at højne lærernes professionelle samtale om, hvilken form for deltagelse en elev har brug for støtte til at kunne indgå i. Undervisningen må bygge på, at alle elever bevæger sig mellem forskellige positioner i læringsrummet. Didaktisk kan det bl.a. iscenesættes ved autentiske undervisningssituationer, hvor elever har brug for hinanden for at lykkes med arbejdet, og hvor klassens lærere tænker støtte som en dynamisk størrelse, som de har et fælles ansvar for bliver meningsfuldt for alle i klassen.

Kapitel 6 Referencer

Alenkær, R. (Artikel publiceret d. 5. februar 2014) Kvalitativ inklusion.

Andersen, I. (2019). Den skinbarlige virkelighed. Vidensproduktion i samfundsvidenskaberne. Frederiksberg. Samfundslitteratur

Andreasen, K. E., P. Rasmussen, A. Rasmussen, A. A. Jensen, C. Ydesen & O..Ravn (2017). At undersøge læring. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Andreasen, K. E. & A. A. Jensen (2019). Hvad er didaktik? København: Akademisk Forlag.

Brinkmann, S. & L. Tanggaard (2015). Kvalitative metoder - en grundbog. København: Hans Reitzels Forlag, pp 197-212.

Engsig, T. T., Næsby, T., & Qvortrup, L. (2016). Tegn på god inklusion: Evaluering & indikatorer på effektiv inklusion i Vordingborg Kommune. (1 udg.) Aalborg Universitetsforlag. FULM: Forskningsinformeret udvikling af læringsmiljøer

Engsig, T. T. (2015). Inkluderende støtteforanstaltninger i folkeskolens almenundervisning: En undersøgelse af støtteforanstaltningers betydning for eleveres deltagelsesmuligheder, læring og oplevelse af inklusion. Aalborg Universitetsforlag. Ph.d-serien for Det samfundsvidenskabelige Fakultet, Aalborg Universitet.

Gøttsche, N. B. (2019). Det var nok mit største ønske at kunne blive bedre til at læse: Et kvalitativt Verbal Protocol studie af hvordan læseforståelsesvanskeligheder manifesterer sig i overbygningens litteraturundervisning i grundskolen. Aarhus: Aarhus Universitet.

Jank, W. & H. Meyer (2015). Didaktiske modeller. Lærebiblioteket. København: Hans Reitzels Forlag.

Kallesøe, D , H. Bækgaard & Birgitte Holck Bækgaard.(Red.) (2013). Om livsideer 2. udgave. Systime <https://livsideer2-via.systime.dk/?id=128>

Korsgaard, O. (2000). Grundtvigs oplysningstanker - om at knytte bånd og løse knuder. Grundtvig-Studier, 51(1), 154-171.

Krogstrup, H. K. (2016). Evalueringsmodeller. København: Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, J., S. Langager, L. Hedegaard-Sørensen & H. Forsberg (2014) Afdækning af viden og forskning om særlige undervisningsmæssige behov. København. Undervisningsministeriet.

Olsen, H. (2006) Guide til gode spørgeskemaer København: Socialforskningsinstituttet
Sunesen, M.S.K. (2020). Sådan laver du undersøgelser. Videnskabsteori, metode og analyse. København : Hans Reitzels Forlag.

Wenger, E. (2004) Praksisfællesskaber - læring, mening og identitet. København : Hans Reitzels Forlag.

Bilag

1. Undersøgelse i udskolingen - rapport
2. Undersøgelse i udskolingen - data
3. Fokusgruppeinterview