

Læring i inkluderende klasserum: Når eleverne gives stemme

Susan Tetler & Kirsten Baltzer

The purpose of this article is to highlight the kind of knowledge about classroom climate, learning conditions and learning management, gained by giving voices to the students concerned. Drawing on international meta-reviews on main factors, supportive for learning processes, the article discusses the implications for the design of research tools adapted for young students with significant disabilities (in terms of why, what and how to ask those students). The article is based on a Danish study, dealing with the learning experiences of 26 students with disabilities, and a small segment of a large data set from that study has been selected to illustrate how students with disabilities characterize their learning environment, including their experiences of student membership. The analysis indicates that young students with disabilities are able to participate in a semi-structured group interview. Finally, the article argues for using this 'research tool' as a tool for teachers to gain more substantial knowledge about their students' motives and incentives.

Susan Tetler, Ph.d., Associate professor, DPU, Aarhus University & Visiting Professor, SOL, Malmö University
Tetler@dpu.dk eller Susan.Tetler@mah.se

Kirsten Baltzer, Ph.d., External associate professor, DPU, Aarhus University
Baltzer@dpu.dk

Nordisk forskningslitteratur refererer til adskillige problematiske erfaringer for elever, placeret i såkaldt inkluderende læringsmiljøer (Emanuelsson, 1999; Dalen, 1999; Tetler, 2000; Nes, 2004), og det rejser til stadighed spørgsmålet om, hvorvidt – og i givet fald hvordan – disse læringsmiljøers inkluderende islæt kan kvalitetsvurderes. Er inklusionsdiskursen (på tilsvarende vis som integrationsdiskursen i 1980'erne) reduceret til et spørgsmål om fysisk placering, iboende et krav til eksklusionstruede elever om at tilpasse sig de normer og krav, som gælder for flertallet af skolens elever? Og er tiden inde til atter at gøre op med denne tilpasningstænkning ved at udvikle en række kvalitetskriterier (indikatorer), som har læringsmiljøets indholdsmæssige dimensioner i fokus, er blot nogle af de spørgsmål, som trænger sig på.

Hvad skulle i givet fald være overordnet gældende for en sådan slags kvalitetskriterier? Peter Farrell (2004) argumenterer for et skolerelateret inklusionsbegreb, der indeholder fire aspekter: tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og udvikling af et positivt selvbillede. Nok forudsætter inklusion fysisk tilstedeværelse i almenundervisningen, men skal skoler kunne karak-

terisere sig som inkluderende, så kræver det endvidere, at en skoles medarbejdere og elever byder alle elever velkomne som fuldgældige og aktive deltagere i læringsfællesskabet, at alle elever deltager aktivt i alle skolens aktiviteter, og at alle elever lærer og udvikler positive selvbilleder. Den forskningsmæssige udfordring handler således om, hvordan det er muligt for forskningen at indkredse betydningen af disse kvalitative aspekter af et læringsmiljø. Det er artiklens hovedpointe, at denne nye indsigt kan erhverves ved at gå direkte til eleverne og spørge dem om deres opfattelse af det læringsmiljø, de er deltagere i.

Hvorfor spørge eleverne?

Flere undersøgelser har i tidens løb interesseret sig for elevernes trivsel, men har fortrinsvis overdraget det til deres lærere og forældre at tolke børnenes opfattelser (fx Gugu Kristoffersen, 1990). Imidlertid udviklede der sig i løbet af 1990'erne en voksende tro på ethvert menneskes ret og mulighed for at give deres mening til kende om egne forhold, og i konsekvens heraf er der gennemført stadig flere forskningsprojekter, hvor unge mennesker med funktionsnedsættelse gives stemme (fx Høgsbro, Kirkebæk, Blom & Danø, 1999; Lang, 2004; Ringsmose & Buch-Hansen, 2004; Ohlsson, 2008). Også børn skal høres, og der er ikke nogen nedre aldersgrænse for at tage børn alvorligt, argumenterer Per Schultz-Jørgensen for (2000), idet han henviser til Børnekonventionens artikel 12:

Deltagerstaterne skal sikre et barn, der er i stand til at udforme sine egne synspunkter, retten til frit at udtrykke disse synspunkter i alle forhold, der vedrører barnet; barnets synspunkter skal tillægges passende vægt i overensstemmelse med alder og modenhed.

At gøre yngre børn til informanter, som af forskellige grunde kan have vanskeligheder ved verbalt at give udtryk for deres meninger, kræver udvikling af andre metoder end de interviewformer, som er anvendt i flere af de ovenfor nævnte undersøgelser. Dertil kommer, at der også gør sig særlige etiske hensyn gældende, når man forsøger at inddrage børn med funktionsnedsættelse som aktive deltagere i undersøgelser af deres egne læringsvilkår; fx et hensyn om nok at gøre børn og deres livsvilkår synlige, men uden at udstille dem (Christensen, 2000). Ikke desto mindre synes der at være gode grunde til at gå direkte til eleverne, når vi ønsker indsigt i, hvordan de oplever deres skoleforløb, hvilket bl.a. en undersøgelse fra 1991 af Lena Jensen & Ingmar Ohlsson viser med al tydelighed. I denne svenske undersøgelse spørges tre grupper af skolens aktører om, hvordan 16 enkeltintegrerede elever trives i deres respektive klasser. Klassens faglærere gav udtryk for, at det gik fint for dem, mens elevernes respektive støttelærere mente, at der var visse problemer, men at det generelt set gik OK. Eleverne

derimod havde et ganske andet syn på deres trivsel som enkeltintegrerede elever i skolen. 75 % af eleverne udtrykte således, at de følte sig isolerede, ensomme og udsat for drillerier fra deres klassekammerater.

Generelt set savnes der i specialpædagogisk forskning projekter, der tager elevperspektivet alvorligt, især når det drejer sig om elever med funktionsnedsættelse, der befinder sig i starten af deres skoleforløb. Vi ved imidlertid, at der knytter sig en lang række problemstillinger til denne gruppes skolesituation, som fx uinteresse, marginalisering og oplevelser af ikke at slå til, så for at kunne tilrettelægge læringsforløb med en intention om at imødegå den form for eleverfaringer er det nødvendigt at forstå deres motiver og drivkræfter. At inddrage elevperspektivet er således begrundet i en antagelse om, at

Det at ville noget med sig selv og andre er en forudsætning for at have mod på livet, at tro på sig selv og se sig selv som vigtig. At arbejde med elevens 'at ville' er derfor specialpædagogikkens ædleste område. Gennem dette træder individet frem som selvstændigt menneske (Lorentzen, 1998, s. 27).

Det er skolelivets hverdag med dens mangfoldighed af interaktioner i læringsituationer, der udgør betingelserne for at få mod på skolelivet, at tro på sig selv og erfare, at man er vigtig for fællesskabet. Elevens 'at ville' må således sættes i forhold til betingelserne, der samlet set kan beskrives i termer som læringsmiljø og klasserumskultur.

Læringsmiljøets betydning for læringsprocessen

Mens der eksisterer adskillige undersøgelser, der har studeret elevers selvbillede, er det forholdsvist nyt at give eleverne stemmer, når det handler om deres læringsmiljø og klasserumskultur. Imidlertid har en lang række undersøgelser sandsynliggjort, at læringsmiljøet er en afgørende faktor med betydning for elevernes læringsresultater (bl.a. Allodi Westling, 2007; Mitchell, 2008). Når det således er intentionen at forske i kvalificering af den pædagogiske praksis, er det væsentligt at undersøge, om arbejdet i skolen giver mening i den lærendes liv (Hedegaard, Bang & Egelund, 2007).

Marianne Hedegaard og Seth Chaiklin (Hedegaard, 1995; Hedegaard & Chaiklin, 2005) har gennemført en omfattende teoretisk og empirisk forskning i motivation i skolealderen, hvor de sammenkæder motivationsudviklingen med elevens samlede personlige udvikling, som den skabes i alle hverdagens aktiviteter. Den personlige udvikling er kendetegnet ved søgen efter mening og etablering af mening på tværs af forskellige livsarenaer. For skoleeleven er der tre vigtige arenaer: hjem, skole og fritidsliv.

Jan Tønnesvang (2002) er også optaget af, hvad der former og driver et menneskeliv, og ser skolen som en vigtig kontekst for udvikling af børns

motivation og kompetence til at tage føringen i deres eget liv. Mens Hedegaard og Chaiklin (2005) overvejende fokuserer på udvikling af begrebsmæssig og teoretisk viden gennem undervisning, er Tønnesvang optaget af den personlige dimension af elevers viden og erfaring, herunder bestræbelsen på at skabe samhørighed og fælles betydninger med de øvrige deltagere i skolelivet. Det er hans pointe, at skolens undervisning kun har udsigt til at udvikle tilværelseskompetence, hvis elever oplever læreren som en betydningsfuld person for deres læring. Læreren ses således som bærer af den faglige viden og de relationer, hvori den formidles. Set i det perspektiv, må det også medinddrages i en undersøgelse af læringsmiljøets karakter, hvordan elever oplever relationerne til deres lærere, og hvordan de oplever, at lærerne kommunikerer med dem om meningen med skolearbejdet.

Hvad spørge eleverne om?

Det er denne interesse for at indkredse betydningsfulde faktorer for børns læring, som også kommer til udtryk i et aktuelt dansk forskningsprojekt. I denne sammenhæng opstod der behov for at udvikle en metode og redskaber til at søge indsigt i de yngste skoleelevers opfattelse af deres læringsmiljø (Tetler & Baltzer, 2009). Projektet udspringer af det danske 'Strategisk Program for Velfærdsforskning', som bl.a. ønskede evidensbaseret svar på effekterne af forskellige specialpædagogiske indsatser (Egelund & Tetler, 2009). Den politiske interesse, som dette velfærdsforskningsprogram er udtryk for, er helt i tråd med den internationale 'School Effectiveness'-bevægelse, hvor intentionen er at afdække en række nøglefaktorer, der korrelerer positivt med elevernes præstationer. På dette grundlag udformes så beskrivelser af 'What works' med henblik på at give anvisninger på velegnede metoder i forhold til fx elever med behov for særligt tilrettelagt undervisning. Spørgsmålet er så, hvordan dette lader sig gøre, set i lyset af det komplekse samspil mellem mange faktorer, der altid vil gøre sig gældende, når der er tale om en specifik elev i en konkret pædagogisk sammenhæng. Det er denne særlige udfordring, som dette danske projekt har forsøgt at håndtere ved at udvikle et design, der indeholder analyser af både specifikke læringskontekster ('within cases') og på tværs af samme læringskontekster ('across cases').

Skåret helt ind til benet har projektet til formål at tilvejebringe øget indsigt i og viden om (special)pædagogiske virkemidler for forskellige elevgrupper. Analysen af, hvad der konstituerer (og karakteriserer) de pædagogiske rum, som tilbydes undersøgelsens 26 konkrete elever er baseret på centrale aktørers perspektiver: de professionelle, forældrenes og elevernes. Projektet er karakteristisk ved at være et 'multi-site and multi-researcher based study', hvilket indebærer en undersøgelse af en række læringsmiljøer udført af et forskerteam (Ferguson, Tetler, & Baltzer, 2009). De anvendte

dataindsamlingsmetoder og -kilder har været mangfoldige: semi-strukturerede interviews med fokuselevernes lærerteam og forældre, strukturerede interviews med de 26 fokuselever og deres klassekammerater (i alt 278), observationer af undervisning i de respektive læringsmiljøer samt indsamling af lærernes logbøger og pædagogisk elevmateriale, fx elevplaner og klassernes årsplaner. I denne artikel er det den del af projektet, der vedrører elevernes evaluering af deres eget læringsmiljø, som vi vil redegøre nærmere for, idet det er vores hensigt at gøre vores refleksioner over forskningsprocessens enkelte dele mest muligt transparent.

Udfordringen har i høj grad handlet om at konstruere en interviewguide til eleverne med udgangspunkt i de seneste års internationale meta-reviews af 'god undervisning'. Klasserumskultur, læringsmiljø og læringsledelse er et forsknings- og udviklingsområde i betragtelig vækst og har især fokuseret på faktorer, der er støttende for læring. Forskningen udpeger tre vigtige faktorer (Mitchell, 2008):

1. Relationer ('relationships') fokuserer på, i hvilket omfang deltagerne i klassen støtter og hjælper hinanden.
2. Personlig udvikling ('personal development') fokuserer på, hvordan der støttes op om personlig vækst og udvikling.
3. Læringsledelse ('system maintenance') fokuserer på behov for ændringer i undervisningen generelt eller i forhold til den enkelte elev

Når man vil spørge eleverne om deres opfattelse af eget læringsmiljø, kan meta-reviews blot udgøre en del af grundlaget. Det er således nødvendigt også at udfolde indholdet i de tre hovedfaktorer ('Relationer', 'Personlig udvikling' og 'Læringsledelse') til konkrete praksisnære spørgsmål og tilpasse disse spørgsmål til elevernes alder og abstraktionsniveau. Vi søgte derfor yderligere inspiration (og viden) fra beslægtede norske, svenske og tyske projekter (Nordahl, 2005; Westling Allodi, 2005, 2007; Meyer, 2005).

Det svenske spørgeskema (MAVIS) har fungeret som inspirationsgrundlag for det danske projekt (Westling Allodi, 2005, 2007). Spørgeskemaet undersøger 'Målsättningar, Attityder och Värderingar i Skolan' og er udviklet til elever i alderen 10-18 år i såvel almen- som specialpædagogiske læringsmiljøer i Sverige. Det er baseret på et internationalt litteraturstudium, en essay undersøgelse blandt 10-18-årige svenske skoleelever og en grundig statistisk testning. MAVIS omfatter ti dimensioner relateret til klasse miljøet: kreativitet, stimulering, læring, selvopfattelse, tryghed, kontrol, samarbejde, deltagelse, ansvar og påvirkning (Westling Allodi, 2005). De ti dimensioner er udfoldet i fire items for hvert tema. Selve formen med temaer udfoldet i det samme antal items indikerer, at alle temaer

vægtes som lige betydningsfulde. Set i relation til Mitchells meta-review er faktorerne 'Relationer' og 'Personlig udvikling' godt dækket ind i MAVIS, og vi har derfor valgt at gøre nogle af de samme temaer (og items) til centrale omdrejningspunkter i vores interviewguide til eleverne.

I forhold til Mitchells tredje faktor 'Læringsledelse', som vedrører didaktiske spørgsmål, har vi hentet inspiration fra et meta-review om kendetegnene for god undervisning (Meyer, 2005). De ti kendetegn er: Klar strukturering af undervisningen, en betydelig mængde ægte læretid, læringsfremmende klima, indholdsmæssig klarhed, meningsdannende kommunikation, metodemangfoldighed, individuelle hensyn, intelligent træning, transparente præstationsforventninger og stimulerende miljø. Når man læser beskrivelserne af de ti kendetegn for god undervisning, bliver det tydeligt, at der er et vist indholdsmæssigt sammenfald med de overordnede faktorer 'Relationer' og 'Personlig udvikling', samtidig med at det didaktiske perspektiv er det fremtrædende.

Den sproglige formulering (i de ti kendetegn for god undervisning) er ikke umiddelbart anvendelig til 7-10-årige skoleelever, så indholdet har skullet formuleres på et andet sprogligt niveau, uden at den grundlæggende mening dermed går tabt. Under hensyntagen til elevernes alder blev det derfor besluttet at udvælge fire didaktiske temaer og fire temaer omhandlende 'Relationer' og 'Personlig udvikling'. Sprogbrug og ordvalg blev tilpasset, så det kunne give mening for elever i indskolingen. 'Læringsledelse' blev udfoldet i de fire didaktiske temaer: Fysiske rammer, klar strukturering, meningsdannende kommunikation og differentiering, mens 'Relationer' og 'Personlig udvikling' blev udfoldet i temaerne: Samarbejde, indflydelse, deltagelse og ansvar, jf. figur 1.

FIGUR 1

Tema: Fysiske rammer	
1	I mit klasseværelse er der god plads
2	I mit klasseværelse er der god orden, så det er let at finde tingene
3	I min klasse kan vi lave mange forskellige ting uden at forstyrre hinanden
4	I mit klasseværelse står en computer, som vi alle kan bruge

Tema:	Klar strukturering
5	I min klasse er der arbejdsro i timerne
6	I min klasse har vi regler for, hvordan vi skal opføre os i klassen
7	I min klasse er vi gode til at lytte til hinanden
8	I min klasse er lærerne gode til at forklare, hvad vi skal lave
Tema:	Meningsdannende kommunikation
9	I min klasse taler vi pænt og ordentligt til hinanden
10	I min klasse taler vi også om det, der sker udenfor skolen
11	I min klasse fortæller lærerne os om, hvordan vi kan blive bedre i dansk/mat.
12	I min klasse er lærerne gode til at lave sjov
Tema:	Differentiering
13	I min klasse har vi mange forskellige materialer og ting at arbejde med
14	I min klasse har vi forskellige opgaver at vælge imellem i dansk og matematik
15	I min klasse har vi god tid til at lave vores opgaver
16	I min klasse er det OK, at vi ikke er lige gode til alle ting
Tema:	Samarbejde
17	I min klasse arbejder vi sammen om opgaverne
18	I min klasse tager vi hensyn til hinanden
19	I min klasse laver vi mange ting sammen i frikvartererne og efter skoletid
20	I min klasse hjælper vi hinanden
Tema:	Indflydelse
21	I min klasse er vi med til at bestemme vigtige ting (fx lektier)
22	I min klasse er vi med til at bestemme over mange ting
23	I min klasse kommer vi med mange ideer, som lærerne synes er gode
24	I min klasse snakker vi tit med vores lærere om, hvordan vi har det i skolen
Tema:	Delagtighed
25	I min klasse er der nogen, der føler sig udenfor og alene
26	I min klasse har alle det godt
27	I min klasse får vi alle mulighed for at fortælle om, hvad vi har oplevet
28	I min klasse er vi gode til at tage hinanden med (fx når vi leger)
Tema:	Ansvar
29	I min klasse har vi alle ansvar for klassens fælles ting (fx hente mælk)
30	I min klasse har vi også ansvar for, at det går os alle godt i dansk og matematik
31	I min klasse har vi også ansvar for, at alle har det godt i skolen
32	I min klasse stoler lærerne på os

Hvordan spørge eleverne?

Hvordan får vi sådanne svar fra eleverne, at de kan danne grundlag for pædagogiske udviklingsprocesser, var det næste metodespørgsmål, som rejste sig. Egner klasseinterviewformen sig for eksempel, når det samlede antal 7-10 årige elever, der skulle spørges, blev opgjort til ca. 300 (de 26 fokuselever og deres klassekammerater)?

Når hensigten er at gøre skolebørn i indskolingen (i alderen 7-10 år) til informanter, må det også med i betragtningerne, at forskningslitteraturen diskuterer børns troværdighed som informanter (Kampmann, 2000; Andersen, 2000). Børns referencebaggrunde er højst forskellige, ligesom deres evne til at forstå mere abstrakte begreber divergerer inden for en given klasses elevgruppe. Vi har derfor valgt en semi-struktureret interviewtilgang for på den måde at kunne gå i dialog med børnene om deres forståelse af de enkelte udsagn. Dermed har vi fravalgt den klassiske spørgeskematilgængs rigorøse karakter, idet formålet netop er på en overskuelig måde at få frem den mangfoldighed af betydninger, som et givent elevfællesskab rummer. Det er således vores pointe, at det ikke er formen (eller redskabet) i sig selv, som afgør, hvorvidt den forskningsmæssige tilgang kan karakteriseres som kvantitativ eller kvalitativ, men snarere formålet med og måden, hvorpå det anvendes. Sat på spidsen får det betydning for:

1. Måden, data samles ind på
2. Måden, data formidles på
3. Måden, data analyseres på

I de følgende afsnit vil vi anskueliggøre disse dataindsamlings-, formidlings- og analysemåder med udgangspunkt i projektet 'Pædagogiske vilkår for elever i komplicerede læringsituationer' (Tetler, Baltzer, Hedegaard-Sørensen, Boye & Andersen, 2009).

Analyseproces og resultater

Valget af en kvalitativ klasseinterviewform henter sin begrundelse i vores antagelse om, at deltagerne i en given praksis skaber og genskaber deres læringsmiljø i deres fælles handlen og kommunikation inden for en given ramme (Lave & Wenger, 1991), så når forskere (og lærere) søger indsigt i disse handlinger, er det nok så vigtigt at kende de aktuelle deltagers forståelse af deres miljø. Disse forståelser mener vi at kunne indkredse ved at anvende de 32 udsagn som udgangspunkt for et semi-struktureret interview, hvor en klasse - eller en klasse opdelt i grupper - samtaler om betydningen af et udsagn (Järvinen, 2005; Silverman, 2006). Intervieweren guider informanterne gennem de 32 udsagn, beder om informanternes forståelse af

et udsagn, kommer med sine egne indspil til, hvordan et givet udsagn kan forstås, og går i dialog med informanterne. Dialogen afsluttes, når informanterne giver udtryk for, at de har dannet sig en mening eller forståelse af udsagnets indhold, og er klar til at svare. Der skabes med andre ord et fælles grundlag for at bede deltagerne give svar, der kan plottes ind på en Likert skala (Trochim, 2009).

Vi har i analysen af de indsamlede data lagt vægt på at skabe overblik i to dimensioner: svarmønstret for gruppen som helhed og for den enkelte elev. Når data foreligger i form af fire svarmuligheder, kan de formidles i en matrice som vist i figur 2. Matricen giver et overblik over gruppens svarmønstre, når den læses vandret, og den giver et billede af den enkelte elevs svarmønster, når den læses lodret. En grafisk fremstilling er en måde at skabe overblik på, men det gør ikke analysen som sådan til en kvantitativ analyse, idet der ikke er foretaget statistiske testninger af materialet. Snarere er hovedvægten lagt på den sproglige fortolkning af svarene, og således kommer der andre forskningskvalitetskriterier på tale end de gængse validitets- og reliabilitetskriterier, der ligger til grund for kvantitativt orienterede tilgange (jf. afsnittet om forskningskvalitetskriterier).

Matricen er som sagt udformet, så den giver anledning til flere analysedimensioner. De to væsentligste analyser fokuserer på det samlede mønster for gruppen af elever og mønsteret for den enkelte elev. Der kan dog også gennemføres analyser på temaniveau og udsagnniveau. Data-materialet kan således struktureres/formidles på mangfoldige måder. I det følgende afsnit eksemplificeres analyseprocessen på basis af besvarelserne for 24 af projektets 26 fokuselever, set i forhold til deres placering i henholdsvis almen- og specialpædagogiske læringskontekster.

Figur 2. EMK, fordelt på almenpædagogiske og specialpædagogiske miljøer.

	POJ	POJ	NEG	NEG	almenpædagogisk	specialpædagogisk
Spørgsmål:					B D E H I J K L M P Q S T U	A F G N R V W X Y Z
Tema: Fysiske rammer						
1 I min klasse er der god plads						
2 I mit klasseværelse er der god orden, så det er let at finde tingene						
3 I mit klasseværelse kan vi lave mange forskellige ting						
4 I mit klasseværelse står en computer, som vi alle kan bruge						
Tema: Klar strukturering						
5 I min klasse er der arbejdsro i timerne						
6 I min klasse har vi regler for, hvordan vi skal opføre os i klassen						
7 I min klasse er vi gode til at lytte til hinanden						
8 I min klasse er mine lærere gode til at forklare, hvad vi skal lave						
Tema: Meningsdannende kommunikation						
9 I min klasse taler vi pænt til hinanden						
10 I min klasse taler vi også om det, der foregår udenfor skoletid						
11 I min klasse fortæller mine lærere, hvordan vi kan blive bedre						
12 I min klasse er mine lærere er gode til at lave sjov						
Tema: Differentiering						
13 I min klasse har vi mange forskellige materialer og ting at arbejde med						
14 I min klasse har vi forskellige opgaver at vælge imellem i dansk og mat.						
15 I min klasse er vi gode til at lave vores opgaver						
16 I min klasse er det OK, at vi ikke er lige gode til alle ting						
Tema: Samarbejde						
17 I min klasse arbejder vi sammen om opgaverne						
18 I min klasse tager vi hensyn til hinanden						
19 I min klasse laver vi mange ting sammen						
20 I min klasse hjælper vi hinanden						
Tema: Indflydelse						
21 I min klasse er vi med til at bestemme vigtige ting						
22 I min klasse er vi med til at bestemme over mange ting						
23 I min klasse kommer vi med mange ideer, som lærerne synes er gode						
24 I min klasse snakker vi tit med lærerne om, hvordan vi har det i skolen						
Tema: Deleghed						
25 I min klasse er der ingen der føler sig udenfor og alene						
26 I min klasse har alle det godt						
27 I min klasse har vi alle mulighed for at fortælle, hvad vi har oplevet						
28 I min klasse er vi gode til at tage hinanden med						
Tema: Ansvar						
29 I min klasse har vi alle ansvar for klassens fælles ting						
30 I min klasse har vi også ansvar for at det går os alle godt i dansk og mat.						
31 I min klasse har vi også ansvar for at alle har det godt i skolen						
32 I min klasse stoler mine lærere på os						

Elevstemmer fra forskellige læringsmiljøer

Data i figur 2 er formidlet på en sådan måde, at bogstaverne A-Z repræsenterer undersøgelsens fokuselever, placeret i almenpædagogiske og specialpædagogiske miljøer. Der er anvendt to farver til at illustrere henholdsvis de positive meninger (blå) og de negative meninger (røde). Der er to muligheder for positive udtalelser, som illustreres med en mørkeblå og en lyseblå farve, mens de to negative udtalelser illustreres af den røde og orange farvetone. Bemærk, at NEJ/nej i enkelte tilfælde er tolket som en positiv udtalelse.

Der er fire didaktiske temaer i interviewet. For en umiddelbar betragtning forekommer de blå farver at være meget fremtrædende i temaerne 'Klar strukturering' (udsagn 4-8) og 'Meningsdannende kommunikation' (udsagn 9-12) i begge typer af læringsmiljøer. Eksempelvis er der i begge læringsmiljøer særdeles positive meninger i forhold til udsagn 8: 'I min klasse er lærerne gode til at forklare, hvad vi skal lave i dansk og matematik'. Hvad angår 'Fysiske rammer' er billedet mere blandet. Elevernes udtalelser peger på, at der er plads til forbedringer i begge typer læringsmiljøer, idet elever med funktionsnedsættelse har brug for god plads og orden, ligesom det kræver velorganiserede rammer at have gang i en mangfoldighed af differentierede aktiviteter på samme tid.

Med hensyn til 'Differentiering' (udsagn 13-16) udtrykker de specialpædagogiske læringsmiljøers fokuselever sig meget mere positivt end fokuseleverne i de almenpædagogiske, fx i forhold til udsagn 14: 'I min klasse har vi forskellige opgaver at vælge imellem i dansk og matematik'. Til gengæld er alle elever (uanset placering) enige om, at 'I min klasse er det OK, at vi ikke er lige gode til alle ting' (udsagn 16). Fokuseleverne i den almenpædagogiske kontekst oplever, at de får god hjælp, og at der er accept af forskellighed, men det fjerner ikke det basale forhold, at utilstrækkelig undervisningsdifferentiering kan komplicere deres læreprocesser.

Disse fire didaktiske temaer er indeholdt i faktoren 'Læringsledelse' i Mitchells model. Fokuseleverne udtaler sig overvejende positivt om læringsledelse i begge typer læringsmiljøer, idet der dog er plads til forbedringer af de fysiske rammer i begge kontekster og ønsker om mere undervisningsdifferentiering i de almenpædagogiske kontekster.

For de fire sidste temaer i figur 2 'Samarbejde' (17-20), 'Indflydelse' (21-24), 'Delagtighed' (25-28) og 'Ansvar' (29-32) toner de blå farver (de positive udtalelser) tydeligst frem i de specialpædagogiske læringsmiljøer. Disse fire temaer er indeholdt i faktorerne 'Relationer' og 'Personlig udvikling' i Mitchells model. Indflydelse handler om at kunne bestemme, få anerkendt sine ideer og opleve opmærksomhed på, hvordan man har det i skolen, mens delagtighed handler om at være en del af og komme til orde i fællesskabet. Ifølge eleverne er de to faktorer mindre tydeligt repræsenteret i

de almenpædagogiske miljøer. Således synes eleverne, at det er vanskeligere at komme til orde og blive hørt, hvilket bl.a. kan hænge sammen med det store antal elever, som der typisk vil være til stede i de klasser, som vi har defineret som almenpædagogiske miljøer. Der er tillige mange flere ideer og forslag at tage hensyn til. Rigdommen af ideer og forslag er en afgjort ressource, men adgangen til den har som konsekvens, at nogle elever oplever, at deres ideer og forslag drukner i mangfoldigheden. Vedrørende ansvarsdimensionen oplever eleverne i de specialpædagogiske miljøer, at der i deres respektive klasser er en høj grad af fælles ansvarlighed for faglig læring.

Samlet set tegner udtalelserne om begge typer kontekster dog også et positivt billede vedrørende de to faktorer ('relationer' og 'personlig udvikling') men gradsforskellene er mere udtalt positive for den specialpædagogiske kontekst end den almenpædagogiske. Fra elevernes perspektiv ser det ud til, at lærerne i de specialpædagogiske læringskontekster lykkes bedre med at give muligheder for dannelse af læremotiver og faglig udvikling (Hedegaard, 1995; Hedegaard & Chaiklin, 2005) og oplevelse af samhørighed med de øvrige deltagere i skolelivet (Tønnesvang, 2002). Som tidligere nævnt er der stor forskel på antallet af elever i klasserne i de to typer kontekst, men da der er allokeret ganske omfattende lærerressourcer til de fleste elever med funktionsnedsættelse i det almenpædagogiske læringsmiljø, er det næppe klassekvotienten alene, der gør udslaget. Fokus skal formentlig snarere rettes mod de uudnyttede differentieringsmuligheder og karakteren af lærer-elev relationerne. Andre af de anvendte datakilder i projektet, bl.a. observationer af undervisningen (Hedegaard-Sørensen, Baltzer, Boye, Andersen & Tetler, 2009, s. 283-289) peger i retning af, at en hensigtsmæssig anvendelse af lærerressourcer er et vigtigt omdrejningspunkt, når det gælder om at etablere samhørighed mellem både lærere og elever og eleverne imellem (Tønnesvang, 2002). Samhørighed og anerkendelse er således væsentlige forudsætninger for læringens 'at ville'.

Konklusion og diskussion

Artiklen rejser spørgsmålet om, hvordan vi gennem forskningen kan få ny indsigt, som kan kvalificere inkluderingsbestrebelserne i praksis? Der er udvalgt et lille segment af et stort datamateriale til belysning af, hvordan elever med funktionsnedsættelse karakteriserer deres respektive læringsmiljøer, herunder deres oplevelse af at være inkluderede. Ifølge Farrell (2004) omfatter en skolerelateret forståelse af inkludering: tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og udvikling af et positivt selv billede. Den præsenterede analyse belyser ud fra elevernes perspektiv elementerne og rammerne for deres kundskabsmæssige og sociale udfoldelse.

Analysen dokumenterer, at elever med funktionsnedsættelse er i stand til at deltage i et semi-struktureret interview. Det helt overordnede resultat er, at eleverne overvejende vurderer deres læringsmiljø positivt. Der er dog vigtige nuancer at bemærke sig. Først og fremmest viser analysen, at der med hensyn til didaktiske temaer er en del, der lykkes godt i begge kategorier af læringskontekster. Differentiering af opgaver lader dog noget tilbage at ønske i de almenpædagogiske læringsmiljøer. Her forekommer det nødvendigt at arbejde i praksis med at udvikle temaet 'Differentiering', idet det ifølge analysen ser ud til for eleverne at være et 'must' for, at de kan have en stærk positiv oplevelse af læringsmiljøet. Analysen viser endvidere, at elever med funktionsnedsættelse i de almenpædagogiske læringsmiljøer har en mindre positiv oplevelse af indflydelse og anerkendelse end eleverne i de specialpædagogiske miljøer. Når man forudsætter, at Farrells inkluderingsforståelse indebærer, at det er eleverne, der i sidste instans skal vurdere kvaliteten af de fire forhold (tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og udvikling af et positivt selvbillede), står det tydeligt, at der i det almenpædagogiske læringsmiljø er behov for at kvalificere den pædagogiske indsats, hvad angår værdier som 'indflydelse' og 'anerkendelse'.

Data er i analysen sammenstillet på en måde, så det kan være fristende at foretage sammenligninger mellem de to typer af læringsmiljøer med henblik på at konkludere, at den ene type læringskontekst er bedre end den anden til at varetage de lærings- og udviklingsmæssige behov, som børn med funktionsnedsættelse måtte have. Det skal kraftigt understreges, at der ikke kan drages sådanne konklusioner; dertil er denne form for data utilstrækkelig. Det skal endvidere understreges, at dette heller ikke har været hensigten med denne undersøgelse. Tværtimod har det været vores ambition at sætte skarpt lys på de *læringsvilkår*, som generelt set tilbydes elever med funktionsnedsættelse. Det er således kvaliteten af de pædagogiske processer i klasserummet og deres betydning for elevernes faglige og personlige udvikling, som er i fokus.

Når vi alligevel har valgt en sådan strukturering af data (med den risiko, der ligger i at blive 'overfortolket'), er det for at understrege, at udgangspunktet for at vurdere et læringsmiljøs betydning for et barns faglige, sociale og personlige udvikling ikke må gøres til et primært spørgsmål om placering. Vores pointe er således, at god praksis ikke alene afhænger af skoleplacering ... eller sat på spidsen og relateret til indledningens problematisering af den aktuelle inklusionsdiskurs vil vi på baggrund af undersøgelsen konkludere, at fordi elever er placeret i almenpædagogiske læringsmiljøer, er det ikke ensbetydende med, at de så er inkluderet (i Farrells forståelse af, hvad det må indebære at være inkluderet) (Farrell, 2004). Det handler snarere om at bruge nuanceforskellene til gensidig inspiration mellem læringsmiljøer i forskellige skolearrangementer.

Det er tidligere nævnt, at der til skolesituationen for elever med funktionsnedsættelse knytter sig en lang række problemstillinger, som handler om uinteresse, marginalisering og oplevelser af ikke at slå til. Det møder vi ikke så markant hos eleverne i denne undersøgelse. Det skal måske ses i sammenhæng med elevernes alder; de er i begyndelsen af deres skoleforløb. De har overvejende positive oplevelser af deres læringsmiljøer. Spørgsmålet er, hvorvidt – og i givet fald på hvilke områder – elevernes mening om deres læringsmiljø ændrer sig i løbet af deres skolegang. Derfor vil det være oplagt (og ønskeligt) at gentage dette semi-strukturerede interview til den samme elevgruppe med tre års mellemrum ... for netop at se udviklingstendenserne i deres oplevelse af skolen og de dermed forbundne didaktiske problemstillinger.

Forskningskvalitetskriterier

Al forskning bør vurderes i forhold til et sæt af forskningskvalitetskriterier. Da vi har valgt en kvalitativt orienteret tilgang ved at gøre de 32 udsagn til udgangspunkt for et semi-struktureret klasseinterview, skal kriterierne hentes inden for det kvalitative forskningsparadigme. I den sammenhæng er vi inspireret af Mishler (1990), for hvem nøglebegrebet er 'validering' snarere end 'validitet', hvorved han får understreget den processuelle dimension. Han ser validering som den sociale konstruktion af den videnskabelige diskurs, hvorigennem et forskningsprojekts resultater bedømmes som værende tilstrækkeligt pålidelige til, at andre forskere bliver i stand til at foretage en begrundet vurdering af, hvorvidt der er grundlag for at basere egen forskning på disse resultater. Validering stiller således krav til selve forskningsprocessen og er ikke bare produktet eller resultatet ved forskningen, men noget der må sikres gennem selve måden, man forsker på. Det kræver en høj grad af synliggørelse af forskningsprocessen (formulering af problemstillingen, former for data, som kan gøres tilgængelige for andre forskere, metodernes pålidelighed, kodning og kategorisering af data, samt koblinger mellem data, resultater og fortolkning).

Denne gennemsigtighed i processen skal som sagt gøre det muligt at give en rig beskrivelse ('thick description') af hele forløbet ikke blot til forskersamfundet, men også til to yderligere fora: en bredere offentlighed (i dette tilfælde det pædagogiske personale og andre med ansvar for børnenes skoleliv, fx forældrene) og informanterne (i dette tilfælde eleverne). Informanterne skal kunne genkende de informationer, de har bidraget med, og de skal kunne forstå den fremlagte fortolkning, om end de ikke behøver at være enige deri. Eleverne skal således have anledning til at kommentere det billede, forskeren har skabt. Den bredere offentlighed (lærere og andet pædagogisk personale) skal have indsigt i fortolkningen med henblik på at kunne sammenholde det med deres egen opfattelse af de undersøgte forhold,

og endelig skal forskersamfundet kunne sætte de trufne valg i alle processens led til diskussion, baseret på den akademiske tradition for kritik.

Vi har i dette aktuelle forskningsprojekt tilbagemeldt til de to førstnævnte fora, men vi må erkende, at vi i første omgang har undladt at melde tilbage til eleverne. Dette er især sket af etiske hensyn, idet alle elever er lovet fuldstændig anonymitet i deres besvarelser, både i forhold til offentligheden, men også i forhold til de lærere, som har det pædagogiske ansvar for de læringsmiljøer, som deres elever ytrer sig om.

Fra forskningsredskab til pædagogisk udviklingsredskab

I denne artikel har vi beskrevet, hvordan en gruppe forskere har løst opgaven med at udvikle et forskningsredskab, men redskabet kan også anvendes som et pædagogisk og didaktisk udviklingsredskab af bl.a. specialpædagogiske konsulenter og lærere. Herigennem kan de få et systematisk opbygget og velfunderet billede af deres klasse og dens elever.

Anvendeligheden kan anskueliggøres ved eksemplet i Figur 3, hentet fra det pågældende projekt, som illustrerer, hvordan Anton (som er placeret i et almenpædagogisk læringsfællesskab) og hans klassekammerater oplever det læringsmiljø, de alle er deltagere i. Skemaet kan i den sammenhæng anvendes i forhold til flere pædagogiske forhold; fx kan det give en pejling på elevernes generelle holdninger til deres læringsmiljø, eller det kan være udvalgte temaer såsom 'samarbejde' eller 'indflydelse', der ønskes fokus på.

Blandt klassens lærere kan der måske være en interesse i at se nærmere på, hvilken mening henholdsvis pigerne og drengene i klassen tilskriver deres læringsmiljø, eller der kan være en helt overordnet interesse i at følge enkelte elevers udvikling, sammenlignet med deres kammerater.

Figur 3. EMK, anvendt i en klasse

I denne konkrete sammenstilling tydeliggøres de betingelser, som er til stede i Antons læringsmiljø, og som kan understøtte hans muligheder for en meningsfuldt inkluderende deltagelse i klassefællesskabet. Eleverne giver udtryk for, at der er et godt socialt klima i klassen; de lytter til hinanden, de hjælper hinanden, og de inddrager hinanden i fællesaktiviteter. Hvad angår de fysiske rammer, er alle elever enige om, at der er god plads i deres klasseværelse (udsagn 1), og ikke mindst det forhold er vigtigt, idet Anton er kørestolsbruger. På negativsiden tæller det imidlertid, at 12 ud af klassens 17 elever giver udtryk for, at de bliver forstyrret, når de sidder i klassen og arbejder med forskellige opgaver (udsagn 3).

Det er endvidere interessant at notere sig, at nok synes eleverne, at deres lærere er gode til at forklare dem, **hvad** de skal lave i dansk og matematik (udsagn 8), hvorimod to tredjedel af klassen ikke mener, at lærerne fortæller dem, **hvordan** de kan opnå *faglig fremgang* i disse fag (udsagn 11). Der synes således at mangle en væsentlig dimension i lærernes ledelse af denne classes læringsprocesser, som det vil være relevant at sætte ind overfor. Et lige så markant svar er den manglende differentiering, som

ifølge et stor flertal af eleverne præger deres læringsmiljø. Samlet set peger svarmønstret i retning af, at her er et læringsmiljø, hvor relationerne er gode (både elev/elev og lærer/elev), og hvor der er mulighed for social og personlig udvikling; til gengæld synes læringsledelse at være en relevant fremtidig pædagogisk udviklingsopgave.

Det er også muligt at 'læse' figuren ud fra en enkelt elev, fx Anton, som qua sin nedsatte funktionsevne (cerebral parese) befinder sig i en kompliceret læringssituation. Anton har 25 % negative udtalelser, og det kan umiddelbart lyde af meget. Pointen er imidlertid, at hans svar skal tolkes på baggrund af klassekammeraternes svarmønster, og her er de fleste af hans negative udtalelser på linje med kammeraternes. Hans svar adskiller sig dog på ét væsentligt punkt, nemlig i forhold til udsagn 24: 'I min klasse snakker vi tit med vores lærere om, hvordan vi har det i skolen', hvor blot tre andre kammerater har en tilsvarende negativ mening. Det må kunne vække stof til eftertanke i et lærerteam med ansvaret for at inkludere en dreng med et bevægehandicap, at *han* ikke mener, at lærerne er tilstrækkeligt lydhøre over for elevernes oplevelser af deres skoleliv.

En sådan systematisk evaluering fra elevernes side af deres læringsmiljø giver mulighed for at rejse spørgsmål, som praktikerne (lærerne) måske ikke selv ville stille. Det åbner muligheder for uventede og øjenåbnende indblik ... og stof til stadig refleksion over kvalificeringen af det pædagogiske arbejde i det pågældende læringsmiljø. Det kan være relevant at inddrage en person med teoretisk indsigt i denne udviklingsproces, for når praktiker og konsulent bringer hver deres viden i dialog, kan det tilføre analyseprocessen rigdom og fylde. Når billedet af klasser eller enkelte elever holdes op mod hele det bagtæppe af viden, som forskningen kan bidrage med enten i form af empiriske undersøgelser eller teoretiske perspektiver, etableres et solidt grundlag for pædagogisk /didaktisk udvikling i klasserummet.

Referencer

- Andersen, Dines (2000). Spørgeskema-interview med børn – skulle det være noget særligt? I: Jørgensen, Per Schultz & Kampmann, Jan (red.), *Børn som informanter*. København, Børnerådet. pp. 71-84
- Christensen, Else (2000). At blive synlig – men ikke udstillet. I: Jørgensen, Per Schultz & Kampmann, Jan (red.), *Børn som informanter*. København, Børnerådet.
- Dalen, Monica (1999). Den inkluderende skole – idealer og realiteter. En skole for alle i Norden. Et festskrift i anledning af den 20. nordiske kongres i Stavanger: ”100 års nordisk samarbejde omkring undervisning af elever med særlige behov”. Stavanger, *Nordisk Specialpedagogik*; 19-28
- Egelund, Niels & Tetler, Susan (red.) (2009). *Effekter af specialundervisningen*. København, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Emanuelsson, Ingemar (1998). Integration and segregation - inclusion and exclusion. *International Journal of Educational Research*, 2. 95-105
- Farrell, Peter (2004). School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*; 25; 5-19
- Ferguson, Dianne, Tetler, Susan & Baltzer, Kirsten (2009). Meeting the challenges of multi-site, multi-researcher interpretivist research. *Paper, presented at American Educational Research Association, 2009 Annual Meeting. April 13-17, 2009. San Diego, Californien*.
- Hedegaard, Marianne (1995). *Tænkning – viden – udvikling*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hedegaard, Marianne & Chaiklin, Seth (2005). *Radical-local teaching and learning*. Aarhus, Aarhus University Press.
- Hedegaard, Marianne, Bang, Jytte & Egelund, Niels (2007). *Elevers alsidige personlige udvikling – et dialogredskab*. København, Dansk Psykologisk Forlag.
- Hedegaard-Sørensen, Lotte, Baltzer, Kirsten, Boye, Connie, Andersen, Grete Liv & Tetler, Susan (2009). Byggesten til ’god’ praksis. I: Egelund, Niels & Tetler, Susan (red.), *Effekter af specialundervisningen*. København, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. pp 271-308
- Høgsbro, Kjeld, Kirkebæk, Birgit, Blom, Sara & Elisabeth Danø (1999). *Ungdom, udvikling og handicap*. Frederiksberg, Samfundslitteratur.
- Jensen, Lena & Ohlsson, Ingmar (1991). *Integrering av särskoleelever i grundskolen*. Höskolan i Kristianstad: Pedagogisk-metodisk utveckling.
- Järvinen, Margaretha (2005). Interview i en interaktionistisk begrebsramme. I: Järvinen, Margaretha & Mik-Meyer, Nanna (red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, Per Schultz (2000). Børn er deltagere – i deres eget liv. I: Jørgensen, Per Schultz & Kampmann, Jan (red.), *Børn som informanter*. København, Børnerådet.
- Kampmann, Jan (2000). Børn som informanter og børneperspektiv. I: Jørgensen, Per Schultz & Kampmann, Jan (red.), *Børn som informanter*. København, Børnerådet.
- Kristoffersen, Gugu (1990). *Skolen og livet*. København, Forlaget Skolepsykologi.

- Lang, Lena (2004). ... och den ljusnande framtid är vår ... Några ungdomars bild av sin tid vid riksgymnasium. Malmö Studies in Educational Sciences, No. 9 Malmö Högskola, Lärarutbildningen.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, Cambridge University Press.
- Lorentzen, Per (1998). *Språk og handling*. Otta: Tano Aschehoug.
- Meyer, Herbert (2005). *Hvad er god undervisning?* København, Gyldendal.
- Mishler, Elliott G. (1990). Validation in Inquiry-Guided Research: The Role of Exemplars in Narrative Studies. *Harvard Educational Review*, Vol. 60, no. 4
- Mitchell, David (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education*. New York, Routledge.
- Nes, Kari (2004). Hvor inkluderende er L97-skolen? I: Solstad, Karl Jan & Engen, Thor Ola (red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Nordahl, Thomas (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering af LP-modellen*. NOVA rapport 19/05. Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Oslo, Nova.
- Ohlsson, Lisbeth (2008). *Educational encounters with adult students in difficult learning situations*. (Doktorsavhandling) Lunds Universitet, Pedagogiska institutionen, Lund.
- Ringsmose, Charlotte & Buch-Hansen, Leif (2004). *VUL – Voksne - Udviklingshæmmede – Livsvilkår*. København, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Silverman, David (2006). *Interpreting qualitative data*. 3rd ed.. London, Sage Publications.
- Tetler, Susan (2000). *Imellem integration og inklusion. Om nødvendigheden af at udvikle rummelighedens didaktik*. Ph.d.-afhandling. København, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Tetler, Susan, Baltzer, Kirsten, Hedegaard-Sørensen, Lotte, Boye Connie & Andersen, Grete Liv (2009). Pædagogiske vilkår ... for elever i komplicerede læringsituationer. I: Egelund, Niels & Tetler, Susan (red.), *Effekter af specialundervisningen* (pp. 131-322). København, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Trochim, William M.K.: Research methods knowledge base. Likert Scale. Lokaliseret 6. maj 2009 på World Wide Web: <http://www.socialresearchmethods.net/kb/scallik.php>
- Tønnesvang, Jan (2002). *Selvet i pædagogikken*. Aarhus, Klim.
- Westling, Allodi Mara (2007). Assessing the quality of learning environments in Swedish schools: Development and analysis of a theory-based instrument. *Learning Environment Research*, 10, 157-175.
- Westling Allodi, Mara (2005). *Specialpedagogik i en skola för alla. Individ, omvärld och lärande*. Forskning nr.27. Institutionen för Individ, omvärld och lärande. Lärarhögskolan, Stockholm.