

Ph.d.-afhandling

LAURA MØRK EMTOFT

»Jeg har aldrig prøvet at være den første før
- en undersøgelse af lærere og elevers praksis med IT
og dennes betydning for deltagelse og inklusion«

Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi

RUC 2017



| | |
|---|-----|
| Forord | 4 |
| 1. Indledning..... | 5 |
| Afhandlingens tilblivelsesproces | 9 |
| Afhandlingens overordnede ambition..... | 10 |
| Afhandlingens problemstilling..... | 11 |
| Læsevejledning | 13 |
| 2. Inklusion..... | 15 |
| Historisk ramme | 15 |
| Indkredsning af en definition af inklusion..... | 21 |
| Flere tilgange til inklusion..... | 21 |
| Afhandlingens inklusions begreb | 25 |
| 3. Forskningslandskab | 28 |
| Afsøgning og konstruktion af et forskningsfelt..... | 29 |
| Søgestrategi..... | 31 |
| Forskning om læreres inklusionskompetencer..... | 32 |
| Forskning om læreres IT-kompetencer..... | 35 |
| Forskning om lærers IT og inklusionskompetencer | 37 |
| Forskning om Inklusion og lærer og eleveres praksis med IT-læremidler | 39 |
| Opsamling..... | 46 |
| 4. Teoretisk ramme..... | 50 |
| Mikrosociologi..... | 51 |
| Hverdagssociologi..... | 53 |
| Afvigersociologi | 57 |
| Rammenanalyse..... | 62 |
| Opsamling..... | 64 |
| Praksisfællesskaber og situeret læring..... | 65 |
| Læremidler | 70 |
| Perspektiver på læreres praksis med IT..... | 73 |
| Affordance | 75 |
| Opsamling..... | 77 |
| 5. Metodologiske refleksioner | 80 |
| Formål og struktur..... | 80 |
| Etnografi og klasserumsforskning | 81 |
| De to skoler | 87 |
| Feltnoter | 99 |
| 6. Artikler | 111 |
| Fra inkluderende undervisning til inkluderende praksisfællesskaber | 113 |
| "Jeg har aldrig prøvet at være den første før"..... | 132 |
| "Jeg er ikke god til at arbejde alene" | 157 |
| Inklusion og IT | 174 |

| | |
|--|-----|
| 7. Når klokken har ringet | 191 |
| Skole 1 | 192 |
| Skole 2 | 198 |
| Opsamling..... | 203 |
| 8. "Jeg skal lige låse op for saksene" | 206 |
| 9. Konklusion..... | 230 |
| 10. Litteratur..... | 242 |
| 11. Resume | 260 |
| 12. Summary..... | 265 |
| 13. Bilag..... | 270 |

Forord

Babushkadukken er en stor trædukke, der kan skilles på maven, og indeni er der endnu en dukke, som igen kan skilles. I forløbet med at lave en ph.d.-afhandling har jeg tænkt på en babushkadukke som et billede på forløbet. Den proces kan stå på i det uendelige, og allerinderst ligger der en lille bitte dukke, der ikke kan skilles, og man er kommet til slutningen. Et ph.d.-projekt er stort og uoverskueligt, når man starter på processen, og undervejs skiller man mere og mere fra hinanden, finder nyt, og til allersidst er der en lille færdig afhandling.

Dette forord vil jeg benytte til at takke de mange mennesker, der har hjulpet mig med at muliggøre og gennemføre arbejdet med dette projekt. For det første tak til Ph.d.-rådet for uddannelsesforskning, som fandt projektet relevant og interessant nok til at ville finansiere stipendiet, og til UCSJ, som har bakket op om mit projekt fra den spæde start. En tak skal lyde til Forskerskolen for Livslang Læring, som har tilbudt et spændende miljø at være ph.d.-studerende i. Jeg retter en særlig tak til min vejleder Linda Lundgaard Andersen, hvis vejledning har været konstruktiv og inspirerende igennem hele forløbet. Hun har været insisterende på, at mit projekt var relevant og interessant, når jeg havde svært ved at komme videre. Jeg vil også takke mine to bi-vejledere fra UCSJ Mikala Hansbøl og Anne-Mette Nortvig, der begge har bidraget og hjulpet med inspirerende perspektiver på IT.

Derudover takker jeg de elever og lærere, som inviterede mig indenfor i deres skolehverdag, og som lod mig se og opleve de succeser og udfordringer, som den indeholdt.

Instituttet for Pædagogik och didaktik ved Stockholm Universitet skal have tak, specielt Eva Svärdemo Åberg, som tog sig tid til at have mig på besøg og sparre på dele af mit projekt, hvilket medførte nye, interessante perspektiver.

To personer har været med mig fra starten af ideen til denne afhandling. Den ene er min bror Lars, som utrætteligt har interesseret sig for og involveret sig i diskussioner og perspektiver på afhandlingen. Stor tak til ham. Den anden er bibliotekar Jette Hansen, som - fra jeg fik den første ide til afhandlingen, har hjulpet mig med at søge relevant litteratur og holde styr på de mange forskellige søgninger, jeg fik lavet, og som utrætteligt fortsatte, når jeg fandt andre vinkler. Stor tak til hende.

Endelig skal der lyde en stor tak til mine kontorfæller Annemette Hald, Susanne Perez og Tom Steffensen for at gøre hverdagen sjov, alvorlig og inspirerende.

1. Indledning

Denne afhandling handler om inklusion og IT-læremidler i folkeskolen, og om hvordan læreres og elevers praksis tager sig ud i en folkeskole, der er under forandring. Samtidig handler afhandlingen også bredere om at bidrage med ny viden og indsigt i, hvordan lærere og elevers praksis med IT-læremidler og hinanden får betydning for de faglige og sociale deltagemuligheder, der etableres for elever i komplicerede læringsituationer.

Siden 2012 er der i Danmark sket store ændringer i folkeskolen. I 2012 vedtog folkettingen en ændring af folkeskoleloven, som havde til hensigt at afgrænse specialundervisningen til kun at omfatte undervisning på specialskoler, specialklasser og elever, der havde brug for mere end 9 timers støtte om ugen. Elever, der havde mindre end 9 timers støtte om ugen, var dermed et almenpædagogisk anliggende (Undervisningsministeriet, 2012). Denne lovændring blev startskuddet til de markante ændringer, der er foregået inden for både specialundervisningen og almenskolen. I 2013 blev der i aftalen om kommunernes økonomi indgået en konkret målsætning om, at 96 % af eleverne i 2015 skulle være inkluderet i almenskolen, frem for de daværende 94,8 (Regeringen & KL, 2013). I 2015 var 95,2 % af eleverne inkluderet med en variationsgrad på 90-98,4 % (Ministeriet for Børn, Unge og Ligestilling, 2016). I 2013 blev der endvidere vedtaget en ny reform af folkeskolen. Denne reform havde til hensigt at udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan, at mindske betydningen af social baggrund for elevernes faglige resultater og at styrke tillid til og trivsel i folkeskolen (Den Danske Regering, 2013). Dette skulle opnås gennem en længere og mere varieret skoledag med mere og bedre undervisning og læring, kompetenceløft af lærere, pædagoger og skoleledere og få, klare mål og regelforenklinger.

Reformen har derudover også til hensigt at fokusere på inklusionen af elever i almenskolen. Baggrunden for dette var, at antallet af elever, der er blevet henvist til specialundervisning, har været i vækst, og udgifterne til specialtilbud har været stigende og i 2010 udgjorde ca. 30 pct. af de samlede udgifter til folkeskolen. (Finansministeriet, Undervisningsministeriet & KL, 2010). Samtidig fremhæver reformteksten, at der ikke er dokumentation for, at elever, som udskilles til specialskoler og specialklasser, klarer sig bedre fagligt, end de ville have gjort i den almindelige folkeskole (Den Danske Regering, 2013, s. 15). I reformen er der ydermere fokus på, at elever og lærere skal understøttes i at udvikle digitale kompetencer, og at IT skal anvendes integreret i alle fag. Parallelt med vedtagelsen af skolereformen foregik der forhandlinger om lærernes arbejdstid. Dette resulterede meget hurtigt i et lockout af lærerne, og et lovindgreb afsluttede konflikten. Denne lov betød radikalt ændrede arbejdsforhold for lærerne. Lærerne skulle - og skal - blandt andet ifølge denne lov undervise mere, forberede i mindre tid og have fuld tilstedeværelse på skolen i deres arbejdstid (Beskæftigelsesministeriet, 2013).

Bevægelsen hen imod mere inkluderende skoler genfindes i stort set alle vestlige lande, men i forskellige tempi. I de nordiske lande er inklusionsbestrebelse traditionelt blevet begrundet i en etisk lighedstanke, hvor de engelsktalende lande i højere grad har begrundet inklusion med accountability, hvor inklusion anses som den mest rentable og effektive skoleform (Engsig & Johnstone, 2014).

Der er mange aktører, der binder IT og inklusion sammen. IT bliver tillagt en nøglefunktion til dels at opnå større inklusion af mennesker med forskellige typer af handicap, både i uddannelsessektoren og den øvrige offentlige sektor, og dels til at effektivisere inklusion.

I FNs Handicapkonvention fra 2009 fremskrives IT som en aktør, der gennem kompensation kan medvirke til at sikre mennesker med handicap frihedsrettigheder i et demokratisk samfund igennem informations- og deltagelsesmuligheder

”... vigtigheden af, at de fysiske, sociale, økonomiske og kulturelle omgivelser, sundhed og uddannelse og information og kommunikation er tilgængelige for at gøre det muligt for handicappede fuldt ud at udøve alle menneskerettigheder og grundlæggende frihedsrettigheder” (FN 2009, præambel).

FNs medlemslande påtager sig ved tiltrædelse og ratificering af konventionen, at

”... fremme forskning og udvikling af, og at fremme eksistensen og anvendelsen af ny teknologi, herunder informations- og kommunikationsteknologi, mobilitetshjælpemidler, udstyr og hjælpemiddelteknologi, som er egnet for personer med handicap, med særlig vægt på teknologi til en overkommelig pris” og ”at sørge for tilgængelig information til personer med handicap om mobilitetshjælpemidler, udstyr og hjælpemiddelteknologi, herunder ny teknologi, samt andre former for bistand, støttetilbud og faciliteter”. (FN 2009, §4, g og h).

I det europæiske samarbejde tillægges IT-teknologi en væsentlig status som inklusions- og effektiviseringskomponent i en meget bred skala

”alle livets aspekter lige fra uddannelse og beskæftigelse til det kulturelle og sociale miljø. Digitale færdigheder skal ses som en nøglekompetence i forbindelse med den sociale inklusion på det personlige plan og vigtig katalysator for udviklingen mod »et åbent, grønt og konkurrencedygtigt videnssamfund på europæisk plan” (Europa rådet 2009, s.6).

I Europakommissionen (2013) fokuseres der meget specifikt på IT-læremidlers udbredelse og kvalificeret brug af disse i uddannelsessystemet for herigennem at kunne individualisere, differentiere og effektivisere undervisningen. For at der kan ske en opkvalificering af brug af IT-læremidler, fremhæves lærerens pædagogiske IT-kompetencer som centrale. På europæisk plan anslås det, at 20-25 % af de europæiske lærere har disse kompetencer. Der fremskrives en forventning om, at der ved at opkvalificere lærerne vil ske en opkvalificering af læringsudbyttet hos alle elever.

Dette fokus genfindes nationalt i Danmark. I den nationale strategi for IT i folkeskolen (Regeringen 2011) tillægges adgangen til IT, kendskab til IT-læremidler og lærerens IT-kompetencer væsentlig betydning for inklusion af elever med særlige behov. ”Digitaliseringen gør det muligt at lære på den måde, i det tempo og på det niveau, der bedst passer til den enkelte elev” (Regeringen, 2011, s.2), hvilket genfindes ordret i den fælles offentlige digitaliseringsstrategi 2011-2015 (Regeringen, Kommunernes Landsorganisation, & Danske Regioner, 2011, s.22). Denne strategi er for nylig blevet opdateret (Regeringen, Kommunernes Landsorganisation, & Danske Regioner, 2016), men målsætningerne fra den tidligere strategi er stadig til stede, om end IT-læremidler gives en endnu mere central position. Disse strategier og målsætningen har defineret en translokal diskurs, der genfindes på tværs af landets skoler, og som er noget, der i stigende grad får betydning for læreres praksis.

I disse konventioner og strategier kobles IT, IT-læremidler og inklusion sammen. Lærerens IT-kompetencer fremstår som helt centrale, men hvorledes læreres IT-kompetencer tager sig ud i en specifik inklusionspraksis udfoldes ikke.

Loven, der afgrænser specialundervisningen og skolereformen har på nuværende tidspunkt været implementeret i henholdsvis 2 og 3 år, og elever og læreres oplevelse af inklusion er blevet forsøgt afdækket i en række undersøgelser.

Dokumentationsprojektet består af en række undersøgelser, der følger kommunernes omstilling til øget inklusion i 2013-2015 (Baviskar, Dyssegaard, Egelund, Lausten, Lynggaard & Tetler, 2013, Baviskar, Dyssegaard, Egelund, Lausten, & Lynggaard, 2014, Baviskar, Dyssegaard, Egelund, Montgomery, 2015, Dyssegaard & Egelund, 2015). Undersøgelserne er primært kvantitative spørgeskemaundersøgelser, men suppleres af kvalitative undersøgelser og er udført i 12 kommuner. Undersøgelserne peger på, at de undersøgte kommuner har opfyldt målsætningen om at inkludere 96 % af eleverne i almenundervisningen, og at der er stor opbakning til inklusion på kommunalt- og ledelsesniveau, men at lærerne er væsentligt mere skeptiske i forhold til inklusion. Opbakningen til inklusion falder fra 19 % til 14 % i den tid undersøgelsen foregår. I undersøgelserne fremgår det, at det er under halvdelen af lærerne, der selv vurderer, at de har kompetence til at løfte inklusionsopgaven. De tolv undersøgte kommuner varetager inklusionsopgaven meget forskelligt, men alle kommuner har arbejdet med kompetenceløft af lærerne. Dog fortæller kun ca. 1/3 af de adspurgte lærere, at de har deltaget i kompetenceudvikling. Undersøgelserne følger elevernes oplevelse af trivsel på to klassetrin hen over tre år. Elevernes trivsel er stort set uændret i undersøgelsesperioden. I de undersøgte kommuner er der ikke et entydigt billede af, hvorvidt det faglige niveau er blevet højnet eller sænket (Baviskar, Dyssegaard, Egelund & Montgomery 2015).

Elevernes faglige og sociale deltagelse og deres trivsel er blevet yderligere gransket i en række undersøgelser, der samlet betegnes Inklusionspanelet (Lynggård & Laust, 2014, Christensen & Nielsen, 2015). Disse kvantitative undersøgelser finder, at elever, der er tilbageført fra specialklasser eller specialskoler, samt elever, der modtager støtte i almen-skolen, trives lidt dårligere end de øvrige elever. Ligeså er deres sociale og faglige deltagelse lidt lavere end de øvrige elevers. En delundersøgelse (Amilon, 2015) finder, at der ikke er forskel i trivslen i de klasser, der har inkluderet elever, men at der er en tendens til, at eleverne bliver tilbageført til klasser, der i forvejen har lavere faglig performance og dårligere hjemmeresurser end klasser, der ikke har modtaget nye elever. Der er dog en enkelt kvantitativ undersøgelse, som finder en sammenhæng mellem klasser, som modtager elever med psykiatriske diagnoser og elever af kriminelle forældre, og et lavere fagligt niveau i forhold til nationale test (Kristoffersen, Kraegpøth, Nielsen, & Simonsen, 2015).

En analyse af 12 kvalitative interviews med tilbageførte elever peger på, at eleverne er glade for at være i almenklasser, men at dette byder på store faglige udfordringer, hvor undervisningsdifferentiering, støtte og struktur efterspørges, og hvor inklusion og eksklusionsprocesser opleves som værende en stor social og personlig belastning (Amilon, 2015). Af elever, der er tilbageført, modtager 1/3 støtte. Der peges i undersøgelsen på, at dette har tre mulige forklaringer; at eleverne ikke har behov, at støtten ikke er registreret, eller at eleverne ikke får den støtte, som de har behov for. (Amilon, 2015). Disse undersøgelser afdækker udmærket det generelle billede af inklusion i folkeskolen. De viser dog ikke, hvor stor forskel, der i praksis må være på skoler, der har 90 % inkluderede elever og skoler, der har 98,4 %. Det betyder, at der kan være store regionale forskelle på den hverdag, elever og lærere møder. Undersøgelserne peger på, at de tilbageførte elever trives og præsterer lidt dårligere end de øvrige elever. Undersøgelserne giver ikke noget billede af, hvordan det opleves at være det barn, der trives og præsterer lidt dårligere, hvilket er af interesse for denne afhandling. Den nye regering har på baggrund af meget negativ medieomtale af inklusion, primært fra lærere og forældre, iværksat et eftersyn af inklusionsindsatserne i folkeskolen (Jørgensen, Blankenberg, Skall og Schjerbeck, 2016). Eftersynet peger i lighed med de øvrige undersøgelser på, at trivsel og faglighed hos eleverne ser ud til at være stabilt, at det er tvivlsomt om alle de elever, der har brug for støtte, modtager denne, og at en stor del af lærerne ikke føler sig kvalificeret til at varetage opgaven, samtidig med, at der blandt lærerne er et problematisk fokus på de elever, der er blevet tilbageført. Disse omtales stigmatiserende, og lærerne mangler en grundlæggende forståelse for, at inklusion omfatter alle elever (Jørgensen, Blankenberg, Skall & Schjerbeck, 2016). Derudover anbefaler udvalget, at det kvantitative mål for inklusion på 96 % dropes, fordi dette mål fordrer, at der fokuseres på kvantitet i stedet for kvalitet i forhold til inklusion. I skrivende stund har regeringen bebudet, at de vil fjerne denne målsætning, men at skolerne stadig skal inkludere så mange elever som muligt.

Denne afhandlings empiri er kommet til verden, samtidig med, at disse ændringer i skolen er pågæet, og lærere og elever har arbejdet med at etablere en ny skolehverdag, hvor en

del lærere ikke har følt sig kompetente, og hvor nogle elever har skiftet skole og klasse, mens andre elever har skullet sige goddag til nye elever i deres klasse. Disse ændringer er afhandlingens bagtæppe, men samtidig også det, der har gjort denne afhandling aktuel.

Afhandlingens tilblivelsesproces

Jeg er oprindeligt uddannet folkeskolelærer og har i de ti år, jeg underviste i folkeskolen undervist i almenklasser og specialklasser. I min tid som lærer oplevede jeg mange elever, der havde svært ved at leve op til skolens faglige krav og blive en del af skolens fællesskab. Jeg var optaget af, hvad jeg som lærer kunne gøre for at disse elever kunne få dels et fagligt udbytte og dels at de ikke skulle leve deres skoleliv på kanten af skolens fællesskab. Jeg gennemførte på den baggrund en cand.pæd. i almen pædagogik på Danmarks Pædagogiske Universitet sideløbende med mit arbejde som lærer. Senere blev jeg tilbudt arbejde på læreruddannelsen på University College Sjælland og underviste kommende lærere. I 2006 førte en reform af læreruddannelsen til, at faget specialpædagogik blev indført som linjefag. Jeg gennemførte i den forbindelse en master i specialpædagogik på Danmark Pædagogiske Universitet. Specialpædagogik som fag havde et stort indholdsområde, der omhandler inklusion. Jeg underviste både kommende lærere og lærere på efteruddannelse i både specialpædagogik og inklusion. I den forbindelse fik jeg kendskab til mange elever i specialpædagogiske tilbud, som var isolerede fra eleverne i almenskolen, undervisning, hvor eleverne havde et meget svingende fagligt udbytte samt lærere, der efterspurgte kompetencer. I 2012 udgav jeg sammen med en kollega (Emtoft & Esmann, 2012), en bog om inklusion og læse- og skriveundervisning af elever med opmærksomhedsforstyrrelser. Vi blev på baggrund af denne bog bedt om at holde en række kurser for folkeskolelærere. Dette gjorde mig opmærksom på, at der blandt lærere var et uopfyldt behov for viden om praktisk tilrettelæggelse af undervisning i klasser med stor elevdiversitet. Da lovgivningen indsnævrede specialundervisningsbegrebet, kom der mere fokus på inklusion i folkeskolen. Dette skete samtidig med, at mange skoler oprustede deres IT-udstyr, og mange skoler indkøbte forskellige typer af mobile devices til lærere og elever. På dette tidspunkt blev det muligt for mig at søge et ph.d. stipendium hos Ph.d. Rådet for Uddannelsesforskning, og da jeg var meget optaget af inklusion og IT-læremidler var det klart, at det var dette felt, som afhandlingen skulle rettes imod. Det betød, at jeg kom ind i afhandlingens felt med en temmelig stor forforståelse af feltet, som har haft betydning for undersøgelsens design. Min position som forsker var at møde feltet med en bevidst, kritisk opmærksomhed overfor, hvad jeg kunne få øje på, og hvad jeg i første omgang antog som selvfølgeligheder.

Min forståelse af feltet var, at der i skolen sad en række elever, som var på arbejde med at blive en del af skolens faglige og sociale fællesskab. Disse elever blev af lærerne ofte

beskrevet ud fra et mangelsyn, hvor eleverne tilsyneladende ikke havde de nødvendige kompetencer til at deltage i skolens aktiviteter. Når eleverne af lærerne blev beskrevet ud fra et mangelsyn, ville det kun åbne det for et lille repertoire af handlemuligheder. Dette ville så medføre, at elever i komplicerede læringsituationer kun ville blive tilbudt enten et meget smalt og kompenserende læringsmiljø, eller at de skulle forsøge at hænge på i forhold til almengruppen, så godt de kunne. I begge tilfælde ville eleverne være isolerede i forhold til deres læringsprocesser. Hvis eleverne blev anset for at være uattraktive i det faglige læringsmiljø i forhold til de andre elever, ville det være oplagt, at disse også var i en risikogruppe for at blive socialt isoleret i skolen. I forhold til IT-læremidler så jeg to mulige scenarier; at de inkluderede elever enten kunne åbne for nye faglige og sociale deltagelsesformer, eller at de ville udgøre en ny form for eksklusion. Jeg var meget usikker på, hvordan en praksis i et inkluderende læringsmiljø med anvendelse af IT-læremidler kunne se ud.

Afhandlingens overordnede ambition

Inklusion kan defineres og betragtes ud fra mange forskellige positioner. I denne afhandling er det ambitionen at indtage et mikrosociologisk perspektiv på inklusion og herigennem betragte inklusion som sammenvævet af faglig og social deltagelse. Igennem dette perspektiv er det ønsket at bidrage til at forstå, hvordan elever og lærere indgår i interaktion dels med hinanden dels eleverne imellem, og hvordan denne praksis udspiller sig, når den er organiseret omkring IT-læremidler. Ved at vælge en mikrosociologisk metode retter afhandlingen sit fokus mod, hvordan den sociale kontekst og interaktionsorden opstår, opleves og fortolkes af aktørerne (Järvinen & Mik-Meyer, 2005).

For at forfølge ambitionen om et mikrosociologisk perspektiv på inklusion og IT-læremidler i folkeskolen og muliggøre empirinære analyser af en sådan praksis, er afhandlingens empiri indsamlet med en etnografisk inspireret metode. Empirien er indsamlet i tre 6. klasser på to forskellige skoler i en større provinskommune. Melletrinnet var som udgangspunkt valgt, fordi danskundervisningen ikke længere har primært fokus på læse- og skriveundervisningen, og fordi lærere og elever endnu ikke er fokuseret på afgangsprøverne. Kommunen havde lukket størstedelen af dens specialklasser og tilbageført eleverne til almenskolen. Samtidig med dette havde kommunen købt iPads til alle lærere og elever på melletrinnet. Jeg fulgte de tre klasser i deres dansktimer og frikvarterer, interviewede udvalgte grupper af elever og de tre klassers dansklærere. Dansklærerne interviewede jeg flere gange. Derudover havde jeg mange uformelle samtaler med både elever og lærere under mit ophold på de to skoler. Jeg var på skolerne i tre sammenhængende perioder, der tilsammen udgjorde 18 uger.

Formålet med afhandlingen er at skabe viden tæt på praksis, der kobler et inklusionsperspektiv og et IT-perspektiv sammen. Disse to felter er hver for sig velbeskrevne, men i et samspil er der relativt lidt viden. Formålet er at bidrage med viden inden for disse to felters fællesmængde. Dette drejer sig om en viden om, hvordan elever i komplicerede læringsituationer i samspil med de øvrige elever, lærere og IT-læremidler får tilbudt forskellige former for social og faglig deltagelse, og hvordan lærernes forståelser og praksisser får betydning for elevernes deltagelsesmuligheder.

For at opfylde sådan en ambition har jeg valgt at tage udgangspunkt i to teoretikere, der på forskellig vis beskæftiger sig med praksisteori. Den ene er Erving Goffman. Goffman beskæftiger sig i mikrosociologien med analyser af, hvad der sker i konkrete sociale situationer, hvordan mening skabes i en kontekst i mødet mellem mennesker og mellem ting og mennesker, som etablerer en situeret interaktionsorden, der danner rammen om symbolsk interaktion. Den anden er Etienne Wenger, der med sin teori om praksisfællesskaber gør det muligt at forstå læring som social praksis. Praksis betyder i denne forståelse handling i en historisk og social kontekst, der giver det, aktørerne gør, struktur og mening. I den forstand er praksis altid social praksis. Igennem disse to teoretikere er det muligt at nå et stykke vej i min ambition, men da afhandlingen også omhandler lærernes teknologiforståelser og IT-læremidlernes muligheder, har det været nødvendigt at supplere teorirammen inden for disse områder. For at supplere og udfordre projektets hovedperspektiv foretager jeg yderligere en parallellæsning af det etnografiske materiale ud fra et strukturelt perspektiv grundet i institutionel etnografi.

Fundene, analyserne og pointerne fra denne afhandling er i sagens natur ikke almengyldige, men de skal ses som et bidrag til at øge forståelsen af de praksisser, der foregår i skolen i forhold til inklusion og IT-læremidler.

Afhandlingens problemstilling

I min afhandling undersøger jeg læreres og elevernes praksis med IT-læremidler, og hvordan denne praksis får betydning for de faglige og sociale deltagelsesmuligheder og den inklusion, der etableres for elever i komplicerede læringsituationer.

Igennem problemstillingen undersøger det, hvilke sociale og faglige aktiviteter IT-læremidler der giver mulighed for i danskundervisningen. Dette gøres dels gennem et elevperspektiv, hvor der er fokus på elevernes faglige og sociale interaktioner, og dels gennem et lærerperspektiv, hvor der er fokus på lærerens anvendelse og forståelser af IT-læremidler og inklusion. Når jeg bruger IT-læremidler, mener jeg både den fysiske device og det indhold, f.eks. apps, disse devices er bærere af. Begge disse aspekter er væsentlige både i sig selv og i kombination med hinanden.

Det er en pointe, at eleverne betegnes ”elever i komplicerede læringsituationer”. Dette er et bevidst valgt for at betone et relationelt perspektiv mellem eleven og dennes omgivelser og de vanskeligheder, der opstår. Ved at anvende betegnelsen ”elever i komplicerede læringsituationer” forstås vanskelighederne som situerede og knyttet til de læringsituationer, der etableres for eleven.

Der er ligeledes en pointe i, at jeg bruger deltagelsesmuligheder og inklusion sammen, fordi jeg betragter deltagelsesmuligheder som en nødvendig forudsætning for inklusion og finder, at hvor man ser deltagelsesmuligheder, ser man ofte, men ikke altid, inklusionsprocesser i spil.

Denne afhandling er artikelbaseret og består af fire artikler, der hver især arbejder med forskellige temaer, der knytter sig til den overordnede problemstilling. Igennem en række relaterede forskningsspørgsmål, bidrager artiklerne til at belyse afhandlingens overordnede problemstilling. Der er to artikler, der primært har fokus på elevernes interaktioner, og to artikler, der primært har fokus på lærernes rammeforståelser, som væsentlige for elevernes deltagelsesmuligheder.

Artikel 1

Artiklen fokuserer på, hvordan lærerens didaktiske arbejde kan skabe en læringsplatform med iPad'en, hvor praksisfællesskaber hos eleverne udspiller og udvikler sig. Den fokuserer også på, hvordan dette praksisfællesskab for at være inkluderende stiller krav til eleverne om at kunne lede hinanden og derigennem muliggøre faglig og social udvikling for elever i komplicerede læringsituationer. Artiklen analyserer tre cases, der udspiller sig i en 6.klasse, med teoretisk hovedfokus på Etienne Wengers begreber meaning (mening), participation (deltagelse) og reification (tingsliggørelse).

Artikel 2

I artiklen undersøges det, hvilken rolle iPad'en spiller for inklusion af elever i komplicerede læringsituationer, nærmere bestemt i gruppearbejde, hvor der arbejdes med videoproduktion. Artiklen analyserer et videoproduktionsforløb i en 6. klasse, hvor en specifik gruppe af elever følges. Teoretisk er hovedfokus på Erwing Goffmans theatre metaphor (teatermetafor) og Etienne Wengers communities of practice (praksisfællesskaber).

Artikel 3

I denne artikel undersøges det, om der er en sammenhæng mellem tre læreres anvendelse af IT- læremidler og elevernes sociale og faglige deltagelse i skolen. I artiklen analyseres

tre cases fra tre forskellige 6. klasser, hvor fokus er på lærernes forskellige kategoriseringer af eleverne samt deres tilrettelæggelse af undervisningen med IT-læremidler. Teoretisk er hovedfokus på Erwing Goffmans frame analysis (rammeanalyse) og stigmabegreb (stigma). Derudover anvendes James Gibsons affordancebegreb til at begrebsliggøre læremidlets betydning.

Artikel 4

I denne artikel bliver der gennem tre lærerskildringer undersøgt, hvordan skolepraksis i klasser, der arbejder med IT-læremidler og inklusion iscenesættes forskelligt. Hvordan denne forskellighed kan forstås i sammenhæng med de rammeforståelser, den enkelte lærer har, og hvordan det påvirker elevens deltagelsesmuligheder. Lærerskildringer udgøres af interviews og observationer af tre lærere i tre forskellige 6. klasser. Teoretisk tages der udgangspunkt i Erwing Goffmans rammeanalyse til at fokusere på lærernes forskellige teknologiforståelser og forskellige inklusionsforståelser og disse forståelsers betydning for elever i komplicerede læringsituationers sociale og faglige deltagelsesmuligheder.

Læsevejledning

Denne afhandling består af ni kapitler

Kapitel et er det netop overståede kapitel, som indeholder en introduktion til afhandlingen og skitserer de regelændringer og policydokumenter, som udgør afhandlingens bagtæppe. Derudover indeholder indledningen en præsentation af afhandlingens tilblivelsesproces og problemstilling.

Kapitel to starter med en afsøgning af begrebet inklusion, da inklusionsbegrebet dels har udviklet sig over tid og dels er et begreb med flere betydninger. Afsnittet præsenterer slutteligt det inklusionsbegreb, der vil udgøre afhandlingens forståelse af inklusion.

Kapitel tre præsenterer et forskningslandskab over forskning, der omhandler lærere og elevs praksis med inklusion og IT. Derigennem skabes et nyt forskningsfelt i fællesmængden på baggrund af tidligere forskning, som informerer denne afhandling.

Kapitel fire præsenterer og diskuterer afhandlingens teoretiske afsæt og analytiske begreber. Den primære teori, der præsenteres og anvendes i afhandlingen, er praksisteori med Erwin Goffman og Etienne Wenger som repræsentanter, men afhandlingens felt har fordret anden teori. Derfor er teorien i afhandlingen derudover sammenstykket af forskellige

delelementer fra andre teoriretninger. Tilsammen kommer dette til at udgøre teorigrundlaget, hvis indhold og relevans præsenteres og diskuteres.

Kapitel fem præsenterer afhandlingens metoder og udfordringer ved disse. Der argumenteres for, hvorfor jeg har valgt at arbejde etnografisk inspireret og for, hvorledes foto, lydoptagelser, interviews og observationer på forskellig vis har medvirket til at generere empiri, samt hvordan disse forskellige metoder har beriget empirien med forskellige perspektiver. Derudover diskuteres min forskerposition og i relation hertil præsenteres etiske overvejelser i forhold til at være forsker i et felt med udsatte elever og forlade det igen.

Kapitel seks introducerer og præsenterer afhandlingens fire artikler

1. Fra inkluderende undervisning til inkluderende praksisfællesskaber
2. ”Jeg har aldrig prøvet at være den første før”
3. ”Jeg er ikke god til at arbejde alene”
4. Inklusion og IT- Lærerkompetencer i et IT- og inklusionsperspektiv

Kapitel syv udgøres af supplerende analyser, der har fokus på den del af empirien, som foregår uden for den strukturerede undervisning, hvor eleverne på forskellig vis anvender både digitale devises og andre artefakter til at skabe og afprøve deltagelsesmuligheder.

Kapitel otte indeholder en parallellæsning på baggrund af analyserne i kapitel seks og syv samt supplerende etnografisk materiale. Denne søger at give et strukturelt perspektiv på to niveauer både i institutionel kontekst og i en bredere translokal kontekst. Dette gøres med udgangspunkt i institutionel etnografi.

Kapitel ni anvendes til at præsentere afhandlingens centrale pointer og til at diskutere, hvordan disse kan bidrage til forskningsfeltet.

2. Inklusion

Inklusion er et centralt begreb i denne afhandling. Det er grundlæggende nødvendigt for at forstå, hvordan læreres og elevers praksis med IT-læremidler får betydning for de faglige og sociale deltagelsesmuligheder, der etableres for elever i komplicerede læringsituationer. Inklusionsbegrebet er et begreb, som har udviklet sig over en længere tidsperiode, og er et begreb med mange forskellige betydninger og med ideologiske og pragmatiske implikationer.

Den måde, man historisk har behandlet mennesker, der af forskellige grunde har været udenfor fællesskabet, har undergået en betydelig udvikling over tid. Dette gælder både i det dominerende syn på afvigelse og den professionelle, institutionaliserede praksis, der benyttes til at regulere den. I forhold til elever i skolesammenhæng kommer dette til udtryk i lovgivning, cirkulærer, professionelle praksisdokumenter, den institutionelle organisering omkring elever, der betragtedes som afvigende og den lærerpraksis, der betragtedes som normativ i forhold til disse elever

Der har i løbet af de sidste par hundrede år været en historisk udvikling i praksis omkring, hvad man i dag ville kalde elever i komplicerede læringsituationer. Den generelle opfattelse er gået fra et syn på disse elever baseret på en iboende defekt til det generelt relationelle inklusionsbegreb, der findes i dagens dominerende tænkning. Denne historiske kontekst kan informere ens blik på den inklusionspraksis, der forekommer i dagens danske folkeskole. Man ser f.eks. stadigvæk spor af mange af de tidligere opfattelser gøre sig gældende i specifikke situationer. Blandt andet når elever isoleres eller ekskluderes med tanke på at korrigere for en iboende svaghed, f.eks. læsevanskeligheder.

I dette kapitel vil begrebet inklusion derfor blive sat ind i en historisk ramme for herigenem at gøre explicit, hvad inklusionsbegrebet er udsprunget af. I det efterfølgende kapitel vil begrebets flertydighed blive diskuteret, og der vil blive argumenteret for afhandlingens inklusionsbegreb.

Historisk ramme

Min historiske gennemgang begynder med de første institutioner, der skabes i Danmark for, hvad der i perioden betragtedes for afvigere. Det er altså et institutionsbaseret blik, jeg anvender gennem dette kapitel. Særligt har jeg fokus på skoleområdet og de politiske rammer, der er blevet givet dette. Jeg har valgt dette fokus, da mit eget feltarbejde er foregået på folkeskoler, og fordi jeg i sidste ende ønsker at udforske inklusion i en skolesammenhæng. Normer for normalitet og afvigelse ændrer sig over tid (Kirkebak, 2010) og skolen har historisk haft en segregeringsmekanisme, som må forstås i tæt samspil med, hvad der på et givet historisk tidspunkt har været anset for normalt og afvigende.

I 1803 oprettes den første specialskole i Danmark for blinde, og i 1855 oprettes de første private institutioner for handicappede, sindssyge, psykotiske, folk med epilepsi og åndssvage. Efterfølgende oprettes flere private institutioner. Disse institutioner var som udgangspunkt et forsøg på at humanisere forholdene for disse udstødte grupper (Kirkebæk, 2010). Der blev oprettet store totalinstitutioner, som fungerede isoleret fra det resterende samfund og inddelte beboerne i arbejdsdygtige og uarbejdsdygtige. De uarbejdsdygtige blev opbevaret, mens de arbejdsdygtige skulle trænes til at opfylde arbejdsopgaver.

I 1933 overtager staten disse institutioner, og argumentet for dette var, at staten som udgangspunkt skulle motivere sine borgere til at forsørge sig selv og deres familie, men også støtte mennesker, som var ude af stand til at gøre dette selv. For at sikre et livskraftigt og retfærdigt samfund var det samtidig statens forpligtigelse at begrænse udbredelsen af dårlige gener. Med denne argumentation var menneskesynet præget af racehygiejne, hvis formål var at forbedre befolkningskvaliteten, og dette blev omsat til praksis for åndssvage og andre grupper med arveligt belastede gener. Det betød, at der var en lov om tvangssterilisation og et forbud mod ægteskab for denne gruppe af mennesker. I tiden efter anden verdenskrig skete der et opgør med det racehygiejniske menneskesyn. Teoretisk var der ikke enighed om, hvorvidt dette opgør skete på baggrund af et opgør med nazismen, eller om det skyldtes generel økonomisk vækst i samfundet (Bengtsson & Kristensen, 2006).

I skoleloven fra 1937 åbnedes der mulighed for, at der kunne oprettes særklasser, tung-
hørklasser og lignende, når forholdene tillod det. (Rigsdagen, 1937 §2, stk. 5) I 1959 kom åndsvage-loven (socialministeriet, 1959), hvor institutioner for åndssvage blev en del af den nye statslige åndsvageforsorg. Denne lov muliggjorde undervisning for børn, der var under forsorg. Diskussioner om retfærdighed, rettigheder, normalisering og ligeværd kom til at præge debatten på området, og tvangskriterier blev reduceret. Samtidig hermed blev der indført undervisnings- og oplæringspligt for alle undervisningsduelige. Man skelnede altså mellem individer, der var undervisningsbare og individer der var uunderviselige (Kirkebæk, 2010). Til kategorien uunderviselige hørte de, der havde store fysiske handicap og kommunikationshandicap. (Kirkebæk, 2010).

I 60'erne startede debatten om enhedsskolen, hvor der var fokus på de elever, der klarede sig fagligt dårligt. I 1958 skete der en ændring af folkeskoleloven, hvor det blev muligt at undlade at dele eleverne i de første 7 skoleår, hvilket blev muligt for hele forløbet i 1975. I 1969 vedtog folketinget en principbeslutning om reform af folkeskolen. I denne principbeslutning indgik det også, at elever med handicap skulle undervises så tæt på hjemmet som muligt, hvilket var inspireret af forældreorganisationer, som argumenterede for, at elever med handicap ikke nødvendigvis profiterede af at bo og blive undervist på totalinstitutioner, og at børn i højere grad kunne bo hjemme hos deres forældre, hvis det blev

gjort muligt, at de modtog undervisning tættere på hjemmet (Bengtsson & Kristensen, 2006). Denne principbeslutning kan ses som det første store opgør med det parallelle system af særforanstaltninger, hvor børn med forskellige handicap var placeret uden kontakt til det almene skolesystem.

Undervisningen og synet på handicappede var op igennem 70'erne præget af et psyko-mediscinsk paradigme, hvor der var fokus på at fastlægge funktionsnedsættelsen og i et vist omfang helbrede den eller træne individet, således at det kommer til at nærme sig normalitet (Kirkebæk, 2010). Folkeskolens specialundervisning blev kraftigt udbygget op gennem 70'erne. Dette skete med udgangspunkt i to cirkulærer fra henholdsvis 1972 og 1974 (Undervisningsministeriet, 1972 & Undervisningsministeriet, 1974) Cirkulæret fra 1972 omhandlede folkeskolens observationsundervisning for elever med adfærdsproblemer og psykiske lidelser, mens cirkulæret fra 1974 omhandlede folkeskolens specialundervisning af læseretardedede elever. Senere i 1970'erne blev disse cirkulærer udbygget med 5 yderligere cirkulærer for specialundervisning af elever med generelle indlæringsvanskeligheder, hørehæmmede elever, tale- sprogvanskeligheder, bevægelseshæmmede elever og synshæmmede elever.

Der var i denne periode et stærkt fokus på at kategorisere og klassificere elevernes vanskeligheder og afhjælpe disse ved hjælp af specialiseret specialpædagogisk indsats. Denne foregik i almenklasser, på skolernes specialundervisningsklinikker, specialklasser og specialskoler. I 1978 skete der en ændring af folkeskoleloven, så der dannedes rammer for at folkeskolen kunne overtage en del af særforsogets undervisning (Statsministeriet, 1978). I 1980 nedlagde man særforsoget, og ansvaret for mennesker med særlige behov blev udlagt fra stat til amter og kommuner. Særforsoget omfattede to store grupper, som blev betegnet sindssyge og åndsvage, samt en række mindre handicapgrupper. Denne ændring betød en ansvarsfordeling mellem kommunerne og amterne, hvor kommunerne havde ansvaret for de elever, der kunne placeres inden for de kommunale tilbud, og amterne havde ansvar for de elever, som havde mere vidtgående fysiske og psykiske handicap. Ved denne udlægning kom alle børn til at høre under folkeskoleloven.

I 1980 fandtes der stadig en gruppe af børn, som ikke modtog undervisning. Det var typisk elever med store kommunikationshandicap ofte i kombination med fysiske handicap. (Kirkebæk, 2010). I 80'erne skete der et opgør med segregeringsideologien, og integrationsideologien vandt frem. Integrationsideologien var et opgør mod at se særlige behov som individuelle patologier, og de særlige behov blev i stedet italesat som samfundsskabte og i særdeleshed skabt af institutioner. Specialundervisning blev set som medvirkende til at fastholde elever i en marginaliseret position (Tetler, 2015). Integrationsideologien omtales i litteraturen som en social position, som står i modsætning til det psyko-mediscinske paradigme. Den sociale position var som udgangspunkt radikal i forhold til den daværende herskende segregeringspraksis. Integrationsbestrebelseerne var et

opgør med, at elever med fysiske og psykiske handicap skulle undervises i parallelle systemer, og der blev sat mange integrationsprojekter i gang i det almene system.

Mange af disse bestræbelser handlede om at integrere forskellige kategorier af elever i skolens allerede etablerede system (Tetler, 2015), og eleverne skulle tilpasse sig de strukturer, normer og værdier, der allerede var i skolen. Tetler (2015) hævder, at integrationsideologien derved lagde ansvaret for integrationens succes over på de elever, der skulle integreres. Hvis de var tilstrækkelig tilpasningsdygtige, kunne de blive i det almene system, ellers måtte de placeres i særforanstaltninger. Skolen som institution havde derved ikke noget ansvar for at ændre sig. Flere undersøgelser af integrationsprojekter peger på, at eleverne følte sig isoleret, (Tetler, 2015) og integrationsprojekterne havde begrænset levetid.

I 1990 kom der et nyt regelsæt for specialundervisningen i folkeskolen. Her lå der et opgør med den kategoriseringspraksis, hvor elever klassificeredes og diagnosticeredes, og ud fra dette tillagdes særlige behov, der prægede specialundervisningen (Undervisnings- og Forskningsministeriet, 1990a og 1990b.) Ændringerne for den specialpædagogiske bistand i skolen var motiveret af en erkendelse af, at eleverne med forskellige typer af vanskeligheder var en meget uhomogen gruppe, hvorved deres behov for specialpædagogisk bistand ikke var blevet opfyldt gennem fokus på kategori af vanskeligheder. I 1993 fik Danmark atter en ny folkeskolelov. I denne lov var der fokus på, at undervisningen skulle tilrettelægges, så den mødte det enkelte barns læringsbehov. Undervisningsdifferentiering blev fremskrevet som det bærende princip for folkeskolens undervisning. I 1994 blev Salamancaerklæringen vedtaget (UNESCO, 1994). I Salamancaerklæringen fremhæves det, at de elever, som har særlige uddannelsesmæssige behov, skal sikres ret til uddannelse på deres lokale skole, medmindre meget særlige behov taler imod. Salamancaerklæringen og senere FNs handicapkonvention fra 2006 (ratificeret i 2009) bygger på en politisk vision om "Social Justice" og peger på, at inklusion omhandler alle elever i skolen, og at inklusion i skolen handler om at skabe en demokratisk skole med plads og mulighed for deltagelse og læring for alle. Derved anses inklusion som medskaber af et demokratisk samfund. Derigennem sker der et skift i ansvarsfordelingen, hvor det med inklusion bliver skolens ansvar at tilpasse sig til den øgede elevdiversitet, og ikke elevens ansvar og tilpasningsevne, der bliver afgørende for elevens ret til deltagelse i skolens læringsfællesskab.

Fra 2000 til 2007 forsøgte man fra statens side at operationalisere Salamancaerklæringen gennem KVIS programmet (Kvalitet i Specialundervisningen). Dette program bragte forskere og praktikere sammen med henblik på at højne standarden for folkeskolens rummelighed (Foss-Hansen & Hansen 2000). Der sker altså et skift fra et fokus på miljøet, som kommer fra den sociale position, og den psyko-medicinske position med forståelse

af problemet som iboende barnet, hvilket kan indebære en fare for at usynliggøre problemet, til en relationel forståelse af elevers vanskeligheder, som indebærer, at de forstås situeret, i en relation mellem eleven og dennes omgivelser. Til trods for, at Danmark tilslutter sig Salamancaerklæringen, sker der op igennem 90'erne en øget udskilning af elever til særlige undervisningstilbud, og selv om der i 2006 kommer endnu en ny folkeskolelov (Undervisningsministeriet, 2006), der indfører individuelle elevplaner for alle elever.

I 2010 blev skolernes specialundervisning udsat for en større undersøgelse, der pegede på, at udgifter til specialundervisningen udgjorde 23,9 % af skolernes samlede budget (Finansministeriet, Undervisningsministeriet & KL, 2010). I 2012 vedtog man loven, der afgrænsede specialundervisningen (Undervisningsministeriet, 2012), og i 2013 skete der en omfattende reform af folkeskolen (Undervisningsministeriet, 2013). Denne lovgivning indeholdt krav til folkeskolerne om, at de skulle øge inklusionen af elever i komplicerede læringsituationer, således at 96% af alle elever skulle undervises i folkeskolen. Dette procentmål er siden blevet afviklet, men gennem denne lovgivning gik inklusion i Danmark fra at være en politisk vision over til også at være en pragmatisk fordring for folkeskolens aktører.

Det er altså en kompleks og i de seneste år ganske forandringspræget situation både på det politiske område og i den praktiske virkelighed på folkeskolen, som denne afhandling må tage stilling til. Konkret betyder dette, at forskellige inklusionsforståelser er i spil for forskellige aktører på området.

I takt med at der sker ændring i lovgivningen og synet på elever i komplicerede læringsituationer, sker der ændringer i kravet til lærerens uddannelse. I 1959 blev det muligt for lærerstuderende under læreruddannelsesloven fra 1954 at vælge specialundervisning som det ene af de to linjefag, der var obligatoriske under denne læreruddannelseslov. Denne specialisering havde sigte på, at de studerende erhvervede sig færdigheder, der gjorde dem i stand til at undervise på specialskoler. Linjefaget forsvandt med læreruddannelsesloven af 1966, hvor der i stedet indførtes et pædagogisk speciale, hvor de studerende kunne vælge speciale C, som omhandlede specialundervisning. Dette speciale, havde som det tidligere linjefag, fokus på undervisning af elever i specialklasser og på specialskoler. Denne fokusering på elever med særlige udfordringer stemte overens med 70'ernes fokus på kategorisering af elever med vanskeligheder. Denne specialiseringsmulighed på læreruddannelsen havde stor søgning, og over halvdelen af de studerende valgte denne retning (Egelund, 2011). I takt med integrationsdebatten omlagdes det pædagogiske speciale i 1982. Det pædagogiske speciale blev delt i en obligatorisk del, der omfattede klasselæreropgaver, to-kulturelle elever og elever med særlige behov og en fordybelsesdel, hvor de studerende selv valgte område. Dermed skete der en sikring af, at alle kommende lærer havde stiftet bekendtskab med specialpædagogik, hvilket harmonerede med, at elever

med særlige behov var et område for almenlæreren. I læreruddannelsen fra 1997 nedlagde man det pædagogiske speciale, og undervisning af elever med særlige behov omlægges til et frivilligt kursus på 40 timer.

I 2006 kom der igen en reform af læreruddannelsen, og i denne indførtes linjefaget specialpædagogik. Dette fag var i sit formål og målbeskrivelse meget bredt, og omfattede dels en del, der havde fokus på inklusion og dels en del, der havde fokus på specialundervisning i segregerede undervisningsmiljøer. Dermed kom faget til at afspejle det paradoks, der på daværende tidspunkt var inden for området, nemlig at Danmark havde tilsluttet sig Salamancaerklæringen og ideologisk orienterede sig mod inkluderende skoler og samtidig havde en praksis, hvor flere og flere elever udskiltes til specialpædagogiske tilbud. I 2012 kom der igen en ny læreruddannelseslov. Med denne læreruddannelseslov nedlagde man faget specialpædagogik, og der indførtes et mindre obligatorisk modul om inklusion. Dette skete samme år som specialundervisningsbegrebet strammedes (Undervisningsministeriet, 2012) og elever med behov for mindre end 9 timers støtte overgik til at være almenlærerens ansvar.

Ligesom det praktiske og politiske landskab for inklusionen er mangetydigt, er det altså også tilfældet, at de krav til lærerne, der findes på området og de antagelser, man kan gøre sig om, hvad lærere forstår ved inklusion i både teori og praksis er ganske mangetydigt. På en skole i dag kan man finde lærere uddannet under mindst fire forskellige læreruddannelser. I mit feltarbejde var to ud af tre uddannet under læreruddannelsen af 1982 og en under læreruddannelsen af 1997. Der er altså ingen af dem, der har nogen større baggrund omkring inklusion andet end, hvad de har kunnet tilegne sig gennem efter/videreuddannelse. I en bredere sammenhæng betyder dette, at et teoretisk blik på lærerpraksis omkring inklusion, hvilket findes som del af flere analyser i denne afhandling, af nødvendighed må konfrontere sig med den mangetydige virkelighed omkring inklusionsforståelser, der findes i dagens folkeskole.

Opsamlende kan man sige, at man igennem de sidste to hundrede år kan spore fire parallelle og interagerende historiske processer. En, der omhandler normalitet og afvigelse i en almenskolesammenhæng. Her ser man en udvikling fra stærk segregering til opblødning og integrering til dagens forsøg med inklusion. En anden, der omhandler det separate skolesystem for segregerede elever, hvor man ser en udvikling fra total isolering til formel integrering til en stigende grad af praktisk integration. En tredje, der omhandler det dominerende syn på læringsvanskeligheder, fra et psyko-medicinsk til et samfundsbaseret til et relationelt. Slutteligt, en fjerde, der omhandler udviklingen i læreruddannelsen, der med en hvis forsinkelse afspejler udviklingen i de andre processer. Det er værd at bemærke, at disse processer kontinuerligt interagerer med hinanden og ikke eksisterer i rene former.

Disse mangfoldige inklusionsforståelser giver sig også udslag i en række forskellige måder at omtale børn på. Eksempelvis: ”Diagnosebørn”, ”elever med eksekutive vanskeligheder”, ”utilpassede elever”, ”udsatte børn”, ”elever med særlige behov”, ”elever i komplicerede læringsituationer” og ”inklusions elever”. Denne liste er ganske givet ikke udtømmende, og det er muligt at høre flere betegnelser blive brugt sideløbende. Måden, hvorpå disse elever benævnes, kunne umiddelbart synes ligegyldig, men bag ved de forskellige benævnelser ligger der forskellige inklusionsopfattelser af, hvad problemet er, og hvilke tiltag det ville være meningsfuldt at sætte i værk. I denne afhandling anvender jeg begrebet ”elever i komplicerede læringsituationer”, fordi det giver fokus på det relationelle aspekt omkring inklusion. Det er i læringsituationen og de relationer, der indgår i denne, jeg ønsker at fremhæve med dette begreb, således at begrebet inkluderer eleven, lærerne og deres praksis, andre elever, teknologiske artefakter og den bredere kontekst omkring læringen som et samlet fokus for inklusionsbestrebelse. Der findes altså ikke et enkelt fokus for ”problemet”, men det ses som opstående på en kompleks baggrund omkring et ønsket læringsmål.

Indkredsning af en definition af inklusion

I det forudgående afsnit har jeg redegjort for den historiske udvikling, som inklusionsbestrebelse har gennemgået i den danske skolesammenhæng. I denne gennemgang kan man se, at den måde, inklusion begrebsliggøres på, har stor betydning for den praksis, der kommer til at foregå i forhold til inklusions- og eksklusionsprocesser i skolen. Når man studerer praksis på dette område, er den måde, man definerer inklusion, altså ikke neutralt, og det har en betydning for hvordan man kommer til at se noget, og hvad man kommer til at være i stand til at se. Således er det væsentligt at klargøre, hvilken inklusionsforståelse jeg anvender i denne afhandling, hvilket vil blive gjort i dette afsnit.

Inklusionsforskning breder sig fra inklusion i daginstitutioner til inklusion af ældre borgere. Dette afsnit har fokus på forskellige opfattelser af inklusion som begreb, som er relateret til forskning om inklusion i skolen.

Flere tilgange til inklusion

Allan og Slee (2008) kommer igennem deres forskning frem til, at inklusionsforskning inden for feltet skole udgøres af et bredt spektrum af tilgange, hvor der i den ene ende er forskning i specialundervisning og i den anden kritisk uddannelsesforskning. Derimellem findes forskning i skoleudvikling og reformer og forskning med udgangspunkt i handicapaktivisme.

Inden for forskningsområdet inklusion kan der altså identificeres flere forskellige opfattelser af, hvad genstandsfeltet er. Lige som der er tale om et bredt genstandsfelt, er inklusionsforskning også influeret af flere forskellige diskurser og dermed begrundelser for at forske i inklusion. Allan Dyson peger på, at der inden for inklusionsforskning er flere forskellige diskurser og dermed forståelser af begrebet inklusion og herigennem begrundelser for inklusion. (Dyson,1999). Dyson arbejder med fire forskellige diskurser. Den første er den etiske diskurs, hvor den inkluderende skole begrundes med social retfærdighed gennem retten til uddannelse og derigennem indflydelse på eget liv. Den anden er en økonomisk diskurs, hvor den inkluderende skole ses i forhold til effektiv resurseudnyttelse. Implicit heri ligger et accountability perspektiv, der fokuserer på økonomisk prioritering i forhold til skolens outcome over for elevens og skolens præstationer (Artiles, Harris-Murri & Rostenberg, 2006). Den tredje er en politisk diskurs, hvor inklusion ses som en indsats til at skabe sammenhængskraft i et demokratisk samfund. Den fjerde er en pragmatisk diskurs, hvor der er fokus på, hvordan inklusion realiseres og udmøntes i pædagogisk praksis. Imellem de fire diskurser er der parvis nogle fællestræk: den etisk/politiske, som refererer til et samfundsplan og den økonomisk/pragmatiske, som retter sig mod et praksisplan.

Ifølge Dyson retter den etiske og politiske diskurs sig som udgangspunkt mod alle elever og i særlig grad mod den gruppe af elever, der er marginaliseret eller i fare for at blive det, og denne diskurs orienterer sig hermed mod, at visionen om det inkluderende og demokratiske samfund og skole ses som et felt, der handler om magt og definitionsret, og adgangen til skolen anses under denne diskurs for afgørende for at skabe adgang for deltagelse og indflydelse for de opvoksede borgere. Den økonomisk/pragmatiske diskurs er ikke rettet mod de samfundsmæssige faktorer og strukturer, der gør, at elever ikke bliver inkluderet, men er derimod optaget af, hvilke metoder der kan anvendes i pragmatiske inklusionsbestrebelse i skolen, hvilke metoder der er effektive, og hvorledes inklusion kan være rentabel. Inden for den etisk/politiske diskurs ses inklusion som udtryk for menneskeret, hvorimod inklusion i den økonomiske/pragmatiske diskurs har fokus på metoder og effektivitet, hvilket ikke nødvendigvis foreskriver selv- og medbestemmelse for elever og lærer (Dyson, 1999). Herigennem bliver det også muligt at synliggøre, at inklusionsbestrebelse kan have en bred eller smal rettet, således at inklusionsforskning kan have en bred rettet mod alle elever eller en meget smal rettet mod f.eks. elever med særlige behov. (Ainscow og Miles, 2008). Teoretisk er der da heller ikke enighed om, hvordan inklusion i en skolesammenhæng skal defineres.

I Skandinavien har inklusionsforskning som udgangspunkt været informeret af den etiske/politiske diskurs, hvor inklusion som udgangspunkt er blevet undersøgt med en ideologisk begrundelse i, at inklusion grundlæggende er udtryk for social retfærdighed. Denne forskning har haft fokus på eksklusionsmekanismer, der har forhindret elever i at

blive inkluderet i skolen (Tetler, 2000, Morin, 2008, Dyssegård, 2009, Quvang, 2009, Persson & Barow, 2012). I de engelsksprogede lande er inklusionsforskning i højere grad blevet begrundet med en pragmatisk og økonomisk diskurs (Engsig & Johnstone, 2014), hvor forskellige implementeringsstrategier og -metoder har været omdrejningspunktet. Der er dog inden for de seneste år i Danmark sket en forskydning i inklusionsforskningen, så denne i højere grad har orienteret sig mod en pragmatisk diskurs, hvor der i højere grad er fokus på pædagogik og didaktik. (Tetler & Baltzer 2011, Schmidt, 2015, Molbæk, 2016.) I Sverige og Norge er der de seneste år sket en bevægelse fra at tale om inklusion til i stedet at tale om inkludering (Johnsen, 2015). Denne bevægelse genfindes i Danmark hos Tetler, Schmidt og Molbæk (Tetler, 2015, Schmidt, 2015 og Molbæk 2016). Inkludering har som begreb fokus på bevægelsen og på, at inklusion er noget der gøres, frem for en tilstand, der kan opnås. I denne afhandling fastholdes dog begrebet inklusion, fordi det er det begreb, der stadig bruges i dansk skolesammenhæng og i danske policy dokumenter. Det er dog heller ikke min opfattelse, at begrebet inklusion udelukker en dynamisk forståelse. Inkluderingsbegrebet afspejler efter min opfattelse det øgede fokus på inklusion som pragmatisk fordring gennem sin insisteren på pædagogisk bevægelse.

I bestræbelserne på at finde og udvikle et inklusionsbegreb for denne afhandling, vil der i det følgende blive kigget nærmere på konkrete definitioner af inklusion.

Qvortrup (Qvortrup & Qvortrup, 2015) indtager en systemteoretisk position og foreslår en definition af inklusion, som omfatter både skole- og dagtilbud. Den består af to dimensioner, hvor den første dimension omfatter typen eller graden af inklusion, og den anden dimension omfatter de forskellige systemer og fællesskaber, som den enkelte er inkluderet i eller ekskluderet fra. Den første dimension opdeles i tre underdimensioner, fysisk inklusion (optagelse i fællesskabet), social inklusion (deltagelse i fællesskabet) og psykisk inklusion (oplevet inklusion). Det er pointen i Qvortrups definition, at faglig præstation ikke indgår, da det ses som et udbytte af inklusion.

I denne definition finder jeg, at der er flere problematiske elementer. Jeg anser det for problematisk, at en inklusionsdefinition gælder for både daginstitutioner og skoler, da deres praksis er væsensforskellig. Derudover finder jeg ikke, at et inklusionsbegreb, der analytisk adskiller fysisk, social, og psykisk inklusion er tilstrækkeligt sensitivt over for de sammenhænge, man finder i praksis. For det andet finder jeg det problematisk, at faglig præstation udskrives af en inklusionsdefinition. Dette fordi skolen er en bestemt type af fællesskab, hvor det er centralt, at eleverne skal indgå i faglig progression, og at deltagelse i skolen meget af tiden er centreret om at løse forskellige typer af faglige opgaver, alene eller sammen med andre. Derved bliver social deltagelse vævet sammen med faglig deltagelse i store dele af skolens fællesskab, og dermed bliver faglig præstation en væsentlig indikator for inklusion. Hvis man antager, at en elev i skolen ikke oplever, at han eller hun kan bidrage til det faglige fællesskab, bliver det vanskeligt at forestille sig, at han eller hun kan opleve sig selv som psykisk inkluderet.

Alenkær (2008), som deler et systemteoretisk perspektiv med Qvortrup, opdeler i lighed med Qvortrup, inklusion i tre analytiske begreber: fysisk inklusion, social inklusion og akademisk inklusion. Alenkær har dog akademisk inklusion frem for psykisk inklusion i sin opdeling. Disse begreber er for mig at se mere anvendelige i en skolekontekst, da den inddrager den faglige dimension, men den lider under samme problematiske forhold som Qvortrups forståelse, hvor inklusion analytisk opdeles i flere typer af inklusion uden at kigge på praksis med et holistisk blik. Igen må det indvendes, at ud fra mit teoretiske perspektiv, som orienterer sig mod praksisteori, er det ikke meningsfuldt at skelne mellem faglig og social inklusion, da begge dele udgør praksis. De to dimensioner er afhængige og indvævet i hinanden i en skolepraksis.

En definition på inklusion, som prøver at fange det dynamiske samspil mellem social og faglig deltagelse, findes i en rapport om inklusionsindsatser fra Danmarks Evalueringsinstitut (2011, s. 12)

Deltagelse i læringsfællesskabet vil sige at eleven befinder sig sammen med og deltager aktivt i samme undervisning og fællesskab som sine klassekammerater, og at eleven derudover har samme udbytte af undervisningen og udvikler positive selvbilleder på baggrund af deltagelse i læringsfællesskabet. (Danmarks Evalueringsinstitut, 2011, s. 12).

Denne definition har fokus på, at skolen er et læringsfællesskab, og at deltagelse i skolen i høj grad foregår i klassens læringsaktiviteter. Dog er det problematisk at forestille sig, at alle elever skal have det samme udbytte af undervisningen, lige som det ikke er tydeligt, hvem der har ansvar for, at eleven kan deltage i læringsfællesskabet. Det står hen i det uvisse, om det er elevens eget ansvar, de andre elevers, læreres, skolepersonalets s eller en sammenblanding af disse.

Deltagelse i sociale og faglige aktiviteter udgør et centralt omdrejningspunkt for denne afhandlings forståelse af inklusion. Allan (2008), definerer inklusion som ”maximizing the participation of all children in mainstream school and removing environmental, structural and attitudinal barriers to participation” (Allan, 2008, s. 33). Allan argumenterer for dette ved at forstå inklusion som en opgave, der ikke kan løses ved, at skolen implementerer specielle materialer eller programmer for elever med særlige behov, da disse elever herigennem kategoriseres som elever, der opfylder særlige kriterier, tilknyttet specifikke diagnoser. Allan argumenterer for, at specifikke elever sjældent eller aldrig lever op til diagnosekriterier, og at skolens aktører i stedet og i fællesskab må arbejde på at fjerne de strukturer og holdninger, der umuliggør deltagelse. Deltagelse forstås i denne sammenhæng som deltagelse i alle skolens aktiviteter og fællesskaber. Inklusion kommer herved til at handle om deltagelse, og med denne brede forståelse indebærer det både social og faglig deltagelse. Hermed fokuseres der på den konkrete hverdag og de mulighedsbetin-

gelser, der skabes for deltagelse. Ved at fokusere på muligheder for deltagelse anses deltagelse ikke som et statisk begreb, men derimod en bevægelse, hvor elever igennem deltagelse skaber, tilbydes, tilbyder og får forskellige deltagelsesmuligheder. Disse positioner er til stadighed i bevægelse.

Afhandlingens inklusionsbegreb

Denne afhandling orienterer sig primært mod en etisk og pragmatisk inklusionsdiskurs som beskrevet hos Dyson (1999), da udgangspunktet er en forståelse af inklusion som en grundlæggende retfærdig konstruktion, der kan medvirke til at sikre, at flest mulige elever er en del af deres lokale samfund og får en uddannelse, der anerkendes i det etablerede samfund. Samtidig er skolen under krydspres, når den på den ene side skal inkludere flere elever samtidig med, at den skal fremvise en højnet faglighed på nogle forudbestemte målbare parametre. Den pragmatiske orientering er derfor i fokus i denne afhandling, fordi jeg er interesseret i læreres og elevers praksis med IT-læremidler i en skole med øget elevdiversitet. Denne afhandling har som ambition at finde et inklusionsbegreb, som medtænker ansvar for inklusion, som har fokus på deltagelse, og som ikke afkobler elevernes faglige aktiviteter fra deltagelsesperspektivet, men gør det muligt at se dette som en del af praksis.

Farrells (2004) forståelse af inklusion møder disse kriterier. Farrell (2004) definerer inklusion som bestående af tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og præstation. Tilstedeværelse refererer til, at eleverne faktisk er fysisk til stede i det almenpædagogiske miljø, hvor accept refererer til, at alle aktører i skolekonteksten faktisk også anerkender og accepterer elevernes tilstedeværelse, således at ansvaret for kvaliteten af elevernes tilstedeværelse fordeles på alle skolens aktører. Aktiv deltagelse henviser til elevernes mulighed for at deltage i læringsfællesskabets aktiviteter, hvor præstation indfanger kravet om, at alle elever skal have mulighed for at opnå faglig progression ved deres deltagelse i skolens læringsfællesskab.

Farrells definition af inklusion har været anvendt af Susan Tetler i dansk forskningssammenhæng. Der er dog forskel på, hvordan Susan Tetler oversætter Farrells definition. I 2009 oversættes "Presence, acceptance, participation and achievement med "tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og præstation" (Tetler, 2009b, s. 55) og i 2011 med "tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og udvikling af et positivt selvbillede" (Tetler, 2011, s. 7)

Begge definitioner kan finde et støttepunkt i Farrells artikel (Farrell, 2004). Farrell definerer først begrebet på denne måde: "Achievement refers to the extent to which pupils learn and develop positive views of themselves" (Farrell, 2004, s.8). Det vil altså sige, at

både graden af læring og dannelsen af et positivt selvbillede er vigtige for ”achievement”. Han følger dog op med at sige, at for inklusion er det nødvendigt at eleverne ”attain good levels of achievement in their work and behaviour”. (Farrell, 2004, s.9) Så både adfærdsmæssigt og fagligt skal der altså opnås læring og positivt selvbillede. Det er derfor en smule misvisende at fokusere udelukkende på positivt selvbillede, da dette underspiller det centrale præstationselement i definitionen og dens opfølgende brug. / Udviklingen af et positivt selvbillede kan i min opfattelse godt betragtes som en del af et præstationsbegreb. Jeg finder derfor, at den mest korrekte oversættelse er, accept, aktiv deltagelse og præstation, hvor præstation tolkes som havende en dimension af positiv selvopfattelse, hvilket spiller sammen med min opfattelse af inklusion, hvor det er et kardinalpunkt, at deltagelse i skole er sammenvævet af sociale og faglige aktiviteter.

Wengers (2008) teori om praksisfællesskaber konstitueret af mening, deltagelse og tingsliggørelse udgør den bagvedliggende forståelse for deltagelse i min opfattelse af inklusion, hvor deltagelse kan være mere eller mindre perifer. Ligeledes kan man tale om deltagelse som mere eller mindre legitim for de andre deltagere i praksisfællesskabernes øjne. Det er værd at bemærke, at der er tale om en dynamisk proces, hvor deltagere ikke forbliver statiske i en given position over tid. Man kan blive mere eller mindre perifer over tid. Wenger taler om indadgående og udadgående baner til at belyse dette aspekt. I en indadgående bane kan man se en deltager blive mere central over tid, om end hans nuværende position stadigvæk er ganske perifer. I en udadgående bane kan man se en deltager blive mere og mere perifer om end hans position i udgangspunktet er ganske central. Dermed bliver en inklusionsforståelse, der som min, baserer sig på Wengers teori også nødt til at se inklusion som en dynamisk proces, der har skiftende grader af deltagelse i forskellige situationer over tid.

Tingsliggørelsesbegrebet står ligeledes centralt i forhold til både social og faglig deltagelse, fordi der igennem en konkret eller abstrakt tingsliggørelse skabes mulighed for at blive en del af den sociale og faglige praksis, der ud fra denne forståelse er infiltreret i hinanden og ikke lader sig udskille. Dette betyder også, at relationen mellem teknologiske artefakter, der indgår i en tingsliggørelsesproces kommer til at indgå relationelt i læringssituationen og derfor får indflydelse på inklusionsprocessen. For mig er deltagelse særlig væsentlig i en inklusionsammenhæng, da den er en nødvendig forudsætning for, at inklusion kan forekomme. Det er ikke muligt at tale om inklusion af en elev, der ikke er legitim deltager i læringssituationen eller dens praksisfællesskaber. Derfor kigger jeg ofte på deltagelsesmuligheder som en indikator for et inklusionspotentiale i en given praksis. Det vil for eksempel sige, at jeg ser et inklusionspotentiale i situationer, hvor en given rammesætning og lærerpraksis skaber rum for en anderledes deltagelsesform i undervisningen. Om dette potentiale rent faktisk realiseres, og om øget inklusion er en mulighed, er naturligvis ikke givet på forhånd, men er noget man må analysere i den konkrete situation. Her benytter jeg Farrells fire aspekter til at foretage en vurdering. Dette må også afvejes

i forhold til de observationer, man har gjort i den konkrete situation og efterfølgende refleksioner over disse. Således har jeg med mit inklusionsbegreb fokus på en holistisk vurdering af social praksis, der involverer både deltagelse i et praksisfællesskab, inklusionens aspekter og en helhedsvurdering af den kontekst, jeg har kunnet observere.

3. Forskningslandskab

Dette kapitel søger at afdække baggrunden for at konstruere et forskningsfelt, der kombinerer væsentlige bidrag fra områder, der er tilknyttet mit forskningsspørgsmål. Det felt, jeg befinder mig indenfor, er ikke en del af en veletableret forskningstradition, men trækker på perspektiver fra forskning inden for inklusion, IT-læremidler og lærerkompetencer. Gennem det litteraturreview, der følger, ønsker jeg at skabe et forskningsoverblik, der syntetiserer disse elementer i en ny kombination.

Der er i det følgende tale om et litteraturreview og ikke et systematisk review. Systematiske reviews er stærkt informeret af evidens- og effektparadigmet. En konsekvens af dette er, at forskellige typer af forskning opstilles hierarkisk efter en forestilling om, at nogle forskningsmetoder har mere evidens og validitet end andre. Således er forskning, der er foretaget ved randomiseret metode placeret højt i evidenshierarkiet og forskning foretaget som kvalitative casestudier og etnografiske feltstudier placeret lavt i hierarkiet og tilskrives ikke stor evidens. (Johannsen & Pors, 2013). Evidens og evidenshierarkiet stammer fra det medicinske område, hvor evidenshierarkiet er en udmøntning af Cochrane-gruppens arbejde. (Johannsen & Pors, 2013) Igennem denne forståelse kan evidens være mere eller mindre underbygget. Denne form for forskning er udsat for kritik, der for det første fremhæver, at det er problematisk at aplikere metoder fra det naturvidenskabelige område til det humanistiske område, fordi det humanistiske og herunder det pædagogiske område har en anderledes kompleksitet og i høj grad er kontekstuel og relationel afhængig. Når jeg har valgt at lave et litteraturreview, har det haft en betydning for, hvilken type af forskning jeg har valgt at inkludere i min forskningsoversigt. Jeg begrænser mig således ikke til at inkludere eller søge efter forskning, som ligger højt i evidenshierarkiet, da megen af den forskning der er relevant for mit forskningsfelt, som udgangspunkt, opfatter praksis med inklusion, IT-læremidler og elever i komplicerede læringssituation, som kontekstafhængige, lige som min egen forskning indtager samme udgangspunkt. Jeg afviser på den anden side heller ikke forskning, der ligger højere i evidenshierarkiet, da den kan have interessante perspektiver at bidrage med til forskningsfeltet.

Litteraturreviewet som genre bruges til at give en oversigt og vurdering af forskning inden for et emne og identificere og karakterisere udvalgte positioner (Johannsen & Pors, 2013), og dette er formålet med min oversigt. Et litteraturreview adskiller sig på flere måder fra et systematisk review, hvor et systematisk review vil forudsætte et mere præcist og fokuseret forskningsspørgsmål, er forskningsspørgsmålet ved litteraturreview typisk bredere og mindre fokuseret. Både et litteraturreview og et systematisk review har som ambition at undersøge, hvad der allerede er udarbejdet af forskning inden for et givet område. Således er begge metoder egnede til at sammenfatte den eksisterende viden inden for et

forskningsområde. Der er dog forskellige ambitioner om, hvor omfattende og afdækkende søgningerne skal være. Et systematisk review har som ambition at finde al relevant forskning gennem systematiske søgninger, hvor et litteraturreview ikke har samme krav til systematiske søgninger. Jeg har for eksempel udført og dokumenteret relevante søgninger systematisk i en bred række databaser og andre kilder, men jeg har ikke fulgt alle referencer, som har været mulige ved disse søgninger, lige som jeg har indskrænket en søgning til at være national. Da der inden for mit forskningsfelt ikke er en klar og omfattende vidensbase, har dette også haft en betydning for, hvor systematisk søgninger er foretaget, og der har derfor været tale om eksplorative søgninger, som har udviklet sig over flere år, og herigennem arbejdet med at etablere viden om forskningsfeltet.

Afsøgning og konstruktion af et forskningsfelt

Der er i Danmark lavet et stort review over inkluderende undervisning og indsatser. Det er foretaget af Dansk Clearing House i 2013 (Dyssegaard, Larsen & Tiftkci, 2013), som internationalt undersøger effekten af pædagogiske indsatser i forhold til at fremme inklusion af elever med særlige behov i grundskolen. I reviewet indgår 43 studier. Her fremkommer to hovedspor i forhold til inkluderende indsatser. Et spor, der er rettet mod hele skolen, og et andet spor, der er rettet mod eleverne. Der er forskellige pointer, der træder frem gennem dette review. For det første er lærernes kompetencer, både fagligt i forhold til undervisningsfag og i forhold til inklusion, væsentlige. Ligeledes er en positiv holdning til inklusion vigtigt i forhold til, om skolernes bestræbelser viser sig effektive. Kollaboration både i undervisningen, blandt eleverne og blandt de professionelle, der arbejder med inklusion, er også ganske afgørende i forhold til at få succes med inklusionsbestræbelser. Graden af struktur i lærerens undervisning har en væsentlig betydning for inklusionsprocessen i praksis. I reviewet er der et enkelt studie, som omhandler IT-assisteret læring i forhold til samarbejde i faget matematik. (Xin, 1999). Det er interessant, at kun et enkelt af de studier, der er inkluderet i reviewet, har fokus på IT og ikke i betydelig grad på selve IT-læremidlet. Dette fravær af IT-læremidler i reviewet er i sig selv overraskende, og det ser ud til, at den forskning, der kobler IT og inklusion, må findes andet sted.

Der er tre hovedområder bag min forskningsoversigt: Inklusion, IT-Læremidler og lærerkompetencer. Inklusion er naturligvis et centralt begreb i denne afhandling, da det er elever i komplicerede læringssituationers deltagelsesmuligheder og inklusion, jeg studerer. Ligeledes er IT-læremidler centrale i afhandlingen, da stort set alle de undervisningssituationer, jeg studerer, involverer brugen af IT-læremidler som et bærende element i lærerens praksis. Det er mindre oplagt, hvorfor lærerkompetencer er inkluderet som et tredje hovedfelt. Jeg anvender sjældent et kompetencebegreb i mine analyser, og mit fokus er generelt mere praksisorienteret, men kompetencer i min forståelse foregår i forskellige

praksisser og dannes og omdannes i praksisser. (Wenger, 2008) Der er dog flere forskningstraditioner, der behandler de problematikker, jeg beskæftiger mig med, ud fra et kompetencebegreb. Således ser jeg mig nødsaget til at forholde mig til disse traditioner for at kunne positionere mine egne analyser i forhold til disse og trække på de fund, der er af direkte relevans for denne afhandling. De inkluderede forskningsbidrag behandler ikke lærerkompetencer i forhold til inklusion og IT igennem et eksplicit kompetencebegreb. Kompetencebegrebet har teoretisk mange forskellige betydninger, som spænder lige fra at forstå kompetencer bundet til individets kapacitet til at kunne udføre en bestemt arbejdsopgave til at forstå kompetencer som dialektiske og afhængige af interaktion mellem individ og social praksis. (Jørgensen, 1999, Illeris, 2012, Andersen, Jensen & Prah, 2000). Når studierne ikke anvender en eksplicit forståelse, er der derfor mulighed for at tolke mange forskellige bagvedliggende opfattelser af, hvad kompetencer er. Da jeg som udgangspunkt har en praksisinformeret tilgang, anser jeg kompetencer som en del af praksis, hvor mennesker lever sociale liv i praksisser, og nogle gange optræder mennesker kompetent eller med kompetence, hvorfor der er et overlap mellem kompetencebegrebet og mit praksisbegreb. Dermed kan det også give mening at inddrage forskning om læreres kompetencer i relation til praksis med inklusion og IT.

Alle tre hovedområder, inklusion, IT-læremidler og lærerkompetencer, er ganske omfattende og jeg er som sådan ikke fokuseret på hvert enkelt for deres egen skyld. Interessante som de er, så er mit formål snarere at afdække de steder, hvor felterne overlapper på en måde, der er relevant for mit forskningsspørgsmål. Det vil sige, at jeg kigger på, hvor inklusion overlapper med IT-læremidler og/eller lærerkompetencer, hvor IT-læremidler overlapper med lærerkompetencer og/eller inklusion, hvor lærerkompetencer overlapper med inklusion og/eller IT-læremidler, eller hvor alle tre ting er tilstede i et enkelt studie.

Denne opdeling har resulteret i fire mindre forskningsoversigter, der hver dækker et af de overlappende områder:

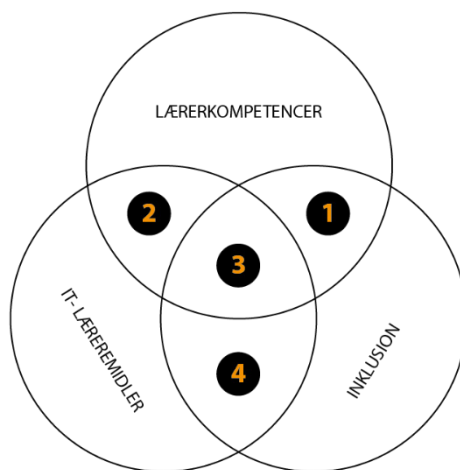
Læreres inklusionskompetencer og elever i komplicerede læringsituationers deltagelsesmuligheder (se 1 i figur 1)

Læreres IT-kompetencer (se 2 i figur 1)

Læreres IT- og inklusionskompetencer i relation til elever i komplicerede læringsituationer (se 3 i figur 1)

Figur 1

Inklusion og elever og læreres praksis med IT-læremidler (se 4 i figur1)



Det betyder, at afhandlingen trækker på viden fra flere forskellige forskningsområder, der kombineres, og som tilsammen udgør det videngrundlag, som afhandlingen placerer sig i. Udover de fire nævnte områder blev jeg under arbejdet med at indsamle empiri, opmærksom på og optaget af, at lærere og elever lavede videoproduktion på iPad'en, og at arbejdet med at producere disse film så ud til at skabe nye deltagelsesmuligheder for elever i komplicerede læringsituationer. I det perspektiv, jeg anvender i denne afhandling, er denne praksis med videoproduktion centreret om et læremiddel, og derfor behandles litteraturen omkring dette som en del af område fire, om end søgninger om videoproduktion er foretaget separat.

Søgestrategi

Søgningerne er blevet foretaget løbende i perioden marts 2014 - maj 2016. I juni - oktober 2016 er der foretaget en kontrolsøgning med de oprindelige søgekriterier.

Søgningerne er foretaget i nationaldatabaserne; Danbib, Evidensbasen, Den Danske Forskningsdatabase og Google Scholar og i de internationale databaser; Education Research Complete, Eric og PsycInfo, med kriteriet peer reviewed only og kun engelsk. Den første sortering, jeg foretog, var at fravælge lærebøger og avisartikler. Derudover blev titler, der som hovedfokus havde sociale medier, voksenundervisning, børnehave/dagin-

stitution køn, kultur, sygepleje og fag som eks. billedkunst fravalgt. De resterende artiklers abstrakt blev gennemlæst, og der foregik en yderligere frasortering. Efter gennemlæsning af de resterende artikler foretog jeg et yderligere fravalg af artikler, der ved gennemlæsning viste sig at have et andet fokus. Gennemlæsning af artiklerne medførte, at yderligere artikler blev medtaget igennem snowball effekt (Foster, 2005).

I de fire artikler, der præsenteres i kapitel 6, indgår der fire mindre forskningsoversigter, som er tilpasset problemstillingen i den enkelte artikel, men som trækker på indsigter fra dette litteraturreview. De fire forskningsoversigter omhandler iPads i en inklusionssammenhæng, videoproduktion i skolemiljøer, typer af IT-læremidler i en inklusionssammenhæng og læreres inklusions- og IT-kompetencer. Disse fire oversigter indgår i denne samlede oversigt, men suppleres af andre forskningsbidrag, fordi afhandlingen er artikelbaseret og de enkelte forskningsoversigter er lavet i forbindelse med skrivning af den enkelte artikel. Derfor har det undervejs været nødvendigt at gå tilbage til de allerede færdiggjorte oversigter og supplere med relevante bidrag.

Forskning om læreres inklusionskompetencer

Forskning om lærernes inklusionskompetencer har en særlig relevans for denne afhandling, da det er på dette felt, jeg har min tydeligste forskningsmæssige forankring, hvilket blandt andet ses af oversigten i kapitel to. Megen forskning omkring læreres inklusionspraksis har fundet sted på baggrund af et kompetencebegreb (se skema, bilag 1). Det nævnte skema indeholder en oversigt over ni danske studier inkluderende deres fokus, metode og deltagere. Jeg har fokuseret på dette felt i forhold til at søge efter relevante studier, der kan informere min forståelse af området og bidrage til den videre konstruktion af mit eget forskningsfelt.

Jeg har valgt at fokusere på den nationale forskning, da udviklingen i folkeskolens inklusionspraksis og synet på lærerkompetencer har været under stor forandring i de seneste år. Som jeg gennemgår i kapitel 2, er dette kulminationen på en lang historisk proces, der delvist kan genfindes i Sverige og Norge. Udviklingen i inklusionsbegrebet har også paralleller andre steder, men koblet til den udvikling, der har været i forhold til lærerkompetencer, er situationen en anden i Danmark. I denne søgning har jeg anvendt søgetermerne inklusion, særlige behov og grundskole eller folkeskole eller almenskolen. Der var i alt 78 hits og af disse blev 9 hits fundet relevante (Se bilag 1 for en oversigt over inkluderede studier om læreres inklusionskompetence).

Den forskning, der er inddraget, handler ikke nødvendigvis primært om lærerens inklusionskompetencer, men berører inklusionskompetence i større eller mindre grad. Jeg har

altså trukket specifikke områder ud af forskningen, hvor denne forholder sig til lærer-kompetencer i relation til inklusion.

Den udvalgte inklusionsforskning betragter læreres praksis med inklusion ud fra tre forskellige perspektiver, et klasserums-, et skolekulturs- og institutionsperspektiv. Inden for klasserumsperspektivet aktualiserede Susan Tetler (2000) med sin afhandling ”Den inkluderende skole” inklusionsdebatten i Danmark. Tetler (2000) fokuserede på de enkelte læreres kompetencer i forhold til undervisningsdifferentiering, dels fordi hun finder, at det er vanskeligt for mange lærere, og dels fordi lærerne i de tilfælde, hvor det lykkes at differentiere, muliggør både social og faglig deltagelse for de elever, der er i udsatte positioner. I lighed hermed finder Schmidt (2015) og Molbæk (2016), at lærerne er optaget af at sikre deltagelse for alle elever, men at dette arbejde er komplekst og dilemmafyldt. Begge peger på rammesætning, relationer og didaktik som væsentlige dimensioner i inkluderende klasse- og læringsledelse og derved som kompetencer, det er væsentligt for lærerne at udvikle. Et lignende fund gør Christian Quvang (2009), der undersøger, hvordan unge og voksne, der har haft erfaringer med specialundervisning i skolen både i almenskolen og i segrerede skoletilbud, oplever dette. Quvang (2009) fremhæver, at læreres kompetence til at indgå i positive relationer og lærere, som ansporer til udnyttelse af kreative og personlighedsmæssige udviklingskompetencer hos eleverne er væsentlige inklusionskompetencer. Det skal dog fremhæves, at det kun er et fåtal af deltagerne, der har mødt lærere med disse kompetencer, og undersøgelsen er fyldt med narrativer om lærere, der svigter, overser, taler ned til, ignorerer og forskelsbehandler. Samlende peger disse undersøgelser på, at udvikling af lærernes inklusionskompetence må tilgodeses gennem situeret praksisudvikling.

Ud fra et skolekulturperspektiv undersøger Camilla Dyssegård (2009) inkluderende skolekultur og peger på, at den enkelte lærer ikke alene kan løfte opgaven, og at det er helt afgørende for, om inklusion kan lykkedes, at skolens aktører deler en fælles vision. Den fælles vision og teamarbejde fremhæves som afgørende for, hvorvidt lærerne kan udvikle professionelle kompetencer til at håndtere skolernes øgede omstilling til inklusion. Inden for samme perspektiv undersøger Anne Morin (2008) elevers deltagelse på tværs af almene og specialpædagogisk læringsarenaer i skolen. Lærerne oplever afmagt ved undervisning, som fører til vanskeligheder for både voksne og elever. Morins pointe er, at så længe elevernes vanskeligheder betragtes ud fra et individperspektiv med fokus på læring som individuel proces, vil både professionelle såvel som elever opleve afmagt og mangel på handlemuligheder. Morin (2008) anlægger derfor et decentreret perspektiv på læring og deltagelse, hvorigenennem hun identificerer flere mulige lærings- og deltagelses måder. Disse to studier anlægger et perspektiv på inkluderende praksis, som er væsentligt i forhold til at forstå læreres praksis med inklusion ud fra en bredere forståelse af kompetencer, dette vil sige en bredere forståelse, hvor lærernes kompetencer til at indgå i inklusionsprocesser ikke isoleres til den enkelte læreres kompetencer, men ses i relation til den

samlede mængede af kompetencer på en skole, og som er afhængig af skolekulturens forståelse af elever i komplicerede læringssituationer.

Der er som udgangspunkt ikke en diskrepans mellem det førnævnte klasserumsperspektiv og et skolekulturperspektiv, men hvor klasserumsperspektivet har fokus på mikroprocesser, tilbyder skolekulturperspektivet en bredere forståelse.

Helene Ratner (2012) undersøger i et institutionsperspektiv, hvordan refleksion spiller en rolle i forventninger til lederes og læreres praksis. Ratner (2012) fremhæver, at lærere og lederes hverdag i skoler, der arbejder med øget inklusion, er præget af dilemmaer og at det, der udpeges som den centrale kompetence til opnå øget inklusion, er lærerens evne til refleksion. Helene Ratner pointerer, at det i sig selv er et dilemma, da lærere og ledere forventes at kunne reflektere i en hverdag, der er **styret** af handling, og som samtidig er underlagt politiske og forvaltningsmæssige visioner og styring, som kan komme i konflikt med handlingspresset. Ud fra samme perspektiv undersøger Rasmus Alenkær (2010), hvorvidt akt-vejlederen og almenlærerne kan facilitere inklusion. Han peger på, at det er problematisk, at akt-vejlederen ikke har en kompetencegivende uddannelse, og at der er en væsentlig forskel på, hvordan akt-vejledere og almenlærere forklarer elevers adfærd, kontakt og trivselsproblemer, og at dette kompliceres yderligere af, at Akt-vejlederens kompetencer ikke er formaliserede. Thomas Thyrring Engsig (2016) undersøger støtteforanstaltninger i skolen og peger på, at støttelæreres og almenlæreres evne til at kommunikere med hinanden er væsentlige for støttens kvalitet og inklusionspotentiale.

De tre perspektiver belyser fra forskellige vinkler lærernes inklusionskompetencer. Klasserumsperspektivet peger på specifikke kompetencer, som relations- og klasseledelseskompetence samt kompetencer til at planlægge en differentieret undervisning. I skolekulturperspektivet fremhæves det, at lærernes inklusionskompetencer har sammenhæng med lærernes syn på barnet med vanskeligheder, hvor et psyko-medicinsk perspektiv synes at besværliggøre udvikling af lærernes inklusionskompetence, hvorimod et relationelt og kontekstuel syn synes at facilitere lærernes inklusionskompetence, og endelig fremhæves det, at et samarbejde og kulturudviklingen på den enkelte skole er afgørende for udviklingen af lærernes inklusionskompetencer. I institutionsperspektivet fremstår der et dilemma imellem de visioner og forestillinger, der er om lærernes inklusionskompetencer og den faktiske og praktiske skolevirkelighed, som er præget af handlings- og løsnings-tvang, som lærerne ikke nødvendigvis har tid eller kompetencer til at løse i overensstemmelse med de officielle visioner.

Som man kan se, har den største del af forskningen ikke fokus på læremidlet, IT eller ej. Der er kun en enkelt afhandling, der inddrager selve læremidlet (Schmidt, 2015), hvor der peges på, at elever med matematikvanskeligheder imiterer de øvrige elevers håndtering af læremidlet, hvorved elever med matematikvanskeligheder kan blive usynlige for læreren.

Det relationelle aspekt er forholdsvis velbelyst, men det sættes ikke i en bredere praksisorienteret ramme, hvilket skyldes, at man tager udgangspunkt i et kompetencebegreb.

Der er dog en del af afhandlingerne, der kommer tæt på en praksisorienteret tilgang, specielt ved at udpege den situerede praksis som udgangspunkt for inklusionsudvikling og den kontekstuelle forståelse af elever i komplicerede læringsituationer. I forhold til min egen forskning, har jeg forfulgt tanken om rammesætning som central i inklusions-sammenhæng. Dette gælder også i forhold til differentieringsaspektet, som er fokus for de fleste udvalgte undersøgelser, men i mit perspektiv tænkes rammesætning bredere og bliver et væsentligt element af lærerens praksis.

Forskning om læreres IT-kompetencer

Forskning om læreres praksis med IT-læremidler er relevant, fordi den aktualiserer, at indførelsen af nye artefakter i undervisningen dels nødvendiggør udviklingen af nye kompetencer, men samtidig også initierer denne kompetenceudvikling.

Forskningsoversigten om læreres IT-kompetencer har jeg lavet med både nationalt og internationalt fokus. Jeg har søgt ved at bruge søgetermerne IT og lærerkompetence, lærerkompetencer, og teknologi og skole, lærerkompetencer, IT og skole, samt IT og teknologi og folkeskole. Der blev fundet 54 hits. Af disse var ét relevant. Derefter udvidede jeg søgningen med søgetermerne: undervisning og skole, og digitale læremidler og IT, teknologi og skole og lærere, læring og IT, IT og skoler og digital og kompetencer, IT og undervisning og folkeskole og computerstøttet undervisning og IT og folkeskole. Der fremkom i alt 437 hits. Af disse blev 6 hits fundet relevante for projektet, da disse undersøgelser havde lærere i folkeskolen og deres IT-kompetencer eller udvikling af deres IT-kompetencer som undersøgelsens hovedfokus. I internationale databaser blev der søgt med termerne learning design and ict og brugt kriteriet peer reviewed. Der blev fundet 125 hits, og af disse blev 4 fundet relevante (Se bilag 2, for oversigt over inkluderede studier). Det nævnte skema indeholder en oversigt over 7 danske studier og 4 internationale studier inkluderende deres fokus, metode og deltagere

Der er nationalt foretaget flere kvantitative undersøgelser af danske læreres IT-kompetencer. (Rambøll, 2006, Danmarks Evalueringsinstitut, 2009, Bundsgaard, Pettersson & Puck, 2014). Disse undersøgelser peger samlet på, at der er spredning blandt de danske lærere i forhold til deres kompetencer og deres anvendelse af IT i undervisningen. Der tegner sig et billede af en gruppe lærere, der har gode IT-kompetencer og anvender IT-læremidler hyppigt i undervisningen, og en gruppe lærere, der har knap så gode IT-kompetencer, og som ikke anvender IT-hyppigt i undervisningen. I den forbindelse fremhæver Bundsgaard, Pettersson & Puck (2014), at lærernes holdning til IT har stor betydning for, hvorvidt og hvordan lærerne benytter IT-læremidler i undervisningen. Undersøgelsen peger på, at der er en stor gruppe lærere, der er positivt indstillet overfor IT i undervisningen, men at der også er en stor gruppe lærere, der er negative over for brugen af IT i undervisningen. Samme undersøgelse interesserer sig for, hvilken undervisning IT bliver

brugt til. Her viser det sig, at danske lærere i høj grad bruger IT til traditionel undervisning, og at danske lærere i mindre omfang anvender IT til undersøgende og samarbejdsorienterede aktiviteter (Bundsgaard, Pettersson & Puck, 2014). Fought (2015) undersøger i lærerens scenariekompetence, forstået som forestilling om og analyse af planlægning, udførelse og evaluering af undervisningsforløb med fagdidaktisk reflekteret integration af IT. Han finder, at der er to typologier af lærere i forhold til integration af IT. Den ene anser teknologi som en relevant faglig del af danskundervisningen, og disse lærere tager selv ansvar for at teknologien virker, eller de beder om hjælp til dette. Den anden anser ikke teknologien som relevant for det danskfaglige og tager ikke ansvar for, at teknologien fungerer. Samlende for disse undersøgelser er, at lærerne ikke oplever, at der i tilstrækkelig grad bliver taget hånd om udvikling af deres IT-kompetencer, og at de efterspørger kompetenceudvikling, der er situeret og praksisnær. Arstorp og Schröder (2012) retter deres fokus på, hvordan lærere selv beskriver og forstår det IT-teknologiske i deres lærerpraksis. Arstorp og Schröder (2012) analyserer sig på den baggrund frem til fire perspektiver på læreres praksis med IT. Det er en pointe, at lærerne kan bevæge sig ind og ud af de forskellige perspektiver.

Der er undersøgelser som gennem kvalitativ forskning har fokus på, hvordan undervisning med IT-læremidler ændrer lærernes behov for kompetencer. Sørensen et al. (2016) peger på, at lærerens kompetence til at udforme et IT-didaktisk rammedesign er centralt, fordi det kan medføre produktive tilgange til at fastholde læreprocesser og samarbejde mellem elever. Dette kræver dog, at der afsættes tid til, at lærerne i en udforskende proces kan kvalificere inddragelse og didaktisering af IT i undervisningen. Sørensen, Audon og Levinsen(2010) peger på, at en af konsekvenserne ved, at eleverne har stærke IT færdigheder, er, at læreren kommer til at indtage en ny position. De kalder denne position den ”horisontalt-vertikale”, fordi læreren nogle gange må arbejde horisontalt på niveau med eleverne i forhold til IT-læremidler og andre gange arbejde vertikalt og udvise autoritet i forhold til de aktiviteter, der sættes i gang og stiller krav til elevernes samarbejde og produkter.

Der er et internationalt studie, der i lighed med Sørensen et al. (2016) er optaget af, hvordan IT i undervisningen muliggør et andet rammedesign af undervisningen. Boyle (2009) skitserer en lagmodel til brug for læringsdesign. Han opstiller fire lag for en læringsdesignproces, hvor højere lag trækker på resurser fra lavere lag: Kursusdesign, lektionsplanlægning, aktivitetsdesign og design af læringsobjekter. På hvert af disse lag kan der udvikles mønstre og artefakter, der kan hjælpe lærere i deres daglige praksis til at designe bedre undervisning.

Shear et al (2014) undersøger virkningen af et globalt videreuddannelsesprogram kaldet ”21st Century Learning” med formålet at udvikle læreres digitale færdigheder i forhold til brugen af teknologi i undervisningen på en skole i Singapore. De finder, at det ikke er tilstrækkeligt at fokusere på teknologien som sådan for IT-baseret læring, men at det er

nødvendigt først at udvikle en vision for den pædagogik, som teknologien skal underbygge og dernæst at tilpasse denne til skolens kontekst. Page & Thorsteinsson (2008) undersøger virkningen af et IT-baseret videreuddannelsesprogram på 45 lærere fra skoler i England og Island, hvor IT ikke var en integreret del af normalundervisningen. De finder, at lærerne opnår en evne til at reflektere over IT-baseret undervisningspraksis, men at effekten på deres undervisning også er afhængig af kontekstuelle faktorer. De hævder dog, at deres studier påviser, at der er et grundlag for fortsat IT-baseret efter- og videreuddannelse. Thorsteinsson (2012) undersøger yderligere en CSCL-baseret læringsplatform for udviklingen af design- og teknologi læring. Han finder her, at der også er et potentiale i samarbejde mellem specialister på tværs af landegrænser i forhold til at udarbejde en platform, der kan benyttes af lærere til teknologibaseret læring.

Denne forskning viser, at der ikke kan identificeres enighed om virkningen af kompetenceudvikling i forhold til IT. Hovedparten af den danske forskning peger på lille virkning, mens de ovenfor nævnte internationale er betydeligt mere positive. Der er stor variation i virkningen, og kontekstuelle faktorer ser ud til at have en betydelig virkning. Der peges dog generelt på vanskeligheder omkring introduktionen af teknologi i praksis, der tyder på et behov for situerede løsninger. I forhold til denne afhandling er det interessant, at en række studier viser, at praksis med IT-læremidler kan være med til at omforme praksis og kompetencer i en bredere forstand. Dermed bliver denne forskning et udgangspunkt for min egen analyse af situeret praksis med IT-læremidler i en inklusionssammenhæng.

Forskning om læreres IT- og inklusionskompetencer

Når inklusionskompetencer kobles med IT-kompetencer i relation til lærere i folkeskolen, er der meget sparsom national forskning. Ved søgning med termerne IT-kompetence? og lærer? Og inklusion? fandt jeg 0 relevante hits. Der er i forskningsoversigten medtaget tre danske forskningsprojekter, som er fundet igennem søgning på inklusion og IT-læremidler. Disse forholder sig til læreres IT-kompetencer i en inklusionssammenhæng som deres sekundære fokus (Levinsen, 2008a, Levinsen, Henningsen, & Paasch, 2014 & Graf, 2016).

Jeg søgte med søgetermerne teachers and ict and inclusion and school og fandt en relevant artikel (Istemic & Bagon, 2014). Denne artikel dannede baggrund for den videre afsøgning af feltet ved snow ball søgninger. Herigennem blev der fundet to relevante artikler. (Se bilag 3, for oversigt over inkluderede studier). Skemaet i bilaget indeholder således en oversigt over 3 danske studier og 3 internationale studier inkluderende deres fokus, metode og deltagere.

I de inkluderede studier peges der uden undtagelse på, at lærerens IT-kompetencer er en afgørende forudsætning for at IT-læremidler kan anvendes i en inklusionssammenhæng. (Levinsen, 2008a, Graf, 2016, Levinsen, Henningsen og Paasch, 2014, Bain & Parkes

2006, Cumming, Strnadova, & Singh, 2014). Levinsen, (2008a) peger i denne sammenhæng på, at lærere for at anvende kompenserende og substituerende IT- læremidler, som minimum må have almene IT-kompetencer, men at disse ikke er tilstrækkelige, når der opstår fejl. Ved fejl forsvinder inklusionspotentialet ved kompenserende og substituerende IT-læremidler, fordi eleverne ikke kan få adgang til det faglige stof. Bain & Parkes (2006), der har undersøgt, hvorvidt et specifikt IT-program kan understøtte differentieret undervisning i et inkluderende skolemiljø, finder, at de lærere, der i forvejen har de bedste IT-kompetencer i højeste grad, kan udnytte programmet til at underbygge differentieret og inkluderende undervisning.

I de inkluderende studier peges der på forskellig vis på, at lærerne skal have kompetencer til at rammesætte og didaktisere undervisning med IT- læremidler, så der skabes deltagelsesmuligheder for eleverne, således at IT derved kan blive en del af en inkluderende indsats. Graf (2016) peger igennem sin undersøgelse på, at IT-læremidler kan underbygge inklusion gennem differentiering. Graf (2016) fremhæver dog, at mange af lærerne i hans undersøgelse brugte IT til at gennemføre individuelt elevarbejde og træningsopgaver. Dette forklæres blandt andet med at udbuddet af IT-læremidler, der muliggør denne form for differentiering er stort. Igennem interventionerne i projektet bevægede lærerne sig henimod at bruge IT til at differentiere undervisning, der havde en mere undersøgende og samarbejdende tilgang.

Cumming et al. (2014) undersøger i et aktionsforskningsprojekt implementeringen af iPads i et inkluderende skolemiljø. Deres forskning peger på, at læreren udover at have IT-kompetencer, også må have pædagogiske kompetencer og indgående kendskab til den konkrete pædagogiske kontekst, hvori iPad'en skal anvendes, hvis den skal facilitere inklusion. De peger endvidere på, at lærerne må udvikle kompetencer til at vurdere apps, fordi markedet af apps er eksploderet, og lærerne derfor, på en og samme tid må kunne vurdere, hvorvidt en given app kan understøtte både det faglige indhold og elevernes særlige behov.

Levinsen, Henningsen og Paasch (2014) påpeger på baggrund af deres undersøgelse, at der er en diskrepans mellem den praksis, lærerne siger, de har, og hvad de gør i praksis. Lærere hævder at have en relationel forståelse af læringsproblematikker, men de handler ofte i praksis ud fra et syn, der placerer problemet i et individ. Ofte ender deres brug af IT-læremidler på den baggrund med at blive kompenserende og elevdifferentierende. Dette medfører, at almenelever ekskluderer elever i komplicerede læringsituationer fra gruppearbejdet, hvilket peger tilbage på lærerens kompetencer til at rammesætte undervisningen med IT-læremidler på en sådan måde, at alle elever får deltagelsesmuligheder.

Da denne afhandling handler om både lærere og elever i komplicerede læringsituationer i almenskolen og deres praksis med IT-læremidler, er det væsentligt at være opmærksom på, at området om lærernes inklusions- og IT-kompetencer i kombination ikke er så velbeskrevet. Det er bemærkelsesværdigt ved læsningen af disse studier, at der er et entydigt kald efter IT-kompetenceudvikling, men meget lidt kobling til, hvordan denne relaterer

til lærerpraksis, og hvordan IT-kompetenceudvikling tænkes at relatere til ændringer i inkluderende praksis omkring IT-læremidler. Også i dette felt har jeg taget udgangspunkt i rammesætningens centrale placering, ligesom lærernes kategoriseringspraksis også er blevet et punkt, jeg har taget afsæt i.

Forskning om inklusion og lærere og elevers praksis med IT-læremidler

Koblingen mellem inklusion og lærere og elevers praksis med IT-læremidler er særligt relevant for denne afhandling. De to områder kobles sammen i mit forskningsspørgsmål og er centrale for alle mine analyser. Der er fokus på IT-læremidler i denne søgning, men der er yderligere en række separate søgninger, der omhandler videoproduktion som en variant af IT-læremiddel. Dette er inkluderet, da jeg har haft særligt fokus på undervisningsforløb, der benyttede iPads til videoproduktion, og dermed haft behov for at gå i dybden med den forudgående litteratur for brugen af disse læremidler.

Når fænomenet inklusion i skolen kobles til IT-læremidler i national sammenhæng, synes der at være relativt få studier. Jeg søgte med søgetermerne IT og inklusion og læremidler. Der kom 507 hits og deraf blev tre fundet relevante, hvoraf to af dem omhandlede iPads. Derefter foretog jeg en ny søgning med søgetermerne inklusion, specialpædagog, specialundervisning, IT, kompenserende IT og specialpædagogik og inklusion. Dette begrundes jeg med, at IT har været relativt meget anvendt inden for specialpædagogik, specielt som kompenserende værktøj til elever med læse- og skrive vanskeligheder. Der var 113 hits, og yderligere 4 studier blev fundet relevante. I alt blev der medtaget 7 publikationer. Internationalt er der søgt efter relevant forskning med søgetermerne ”inclusion and ICT aids and school” og ”special educational needs and computer and inclusion”. Der var 53 hits, af disse var der 8 relevante artikler. Internationalt har der været en stigende interesse for iPads og inklusion, hvorfor der blev foretaget en søgning med fokus på dette. Jeg søgte med termerne ”iPads and inclusion and school” og ”iPads, inclusion og classroom”. Der fremkom 114 hits. Der blev ved denne søgning inkluderet 3 artikler og yderligere en artikel blev fundet ved snowball søgning. I alt blev der medtaget 19 publikationer, 7 nationale studier og 12 internationale (Se bilag 4 for oversigt over inkluderede studier).

I forhold til videoproduktion på iPads søgt jeg med termerne inclusion and moviemaking og inclusion and film. Der var 537 hits og 11 artikler blev medtaget. (Se bilag 5 for oversigt over inkluderede studier).

I de inkluderede studier er der forskel på, hvilket fokus der er på IT. Der er dels en gruppe studier, der har fokus på selve devicen og på, hvordan den anvendte device, ændrer praksis og derigennem ændrer deltagelse og inklusionsmuligheder for eleverne, og dels en

gruppe studier, der har fokus på, hvordan bestemte typer af IT- læremidler, herunder specifikke apps, kan indgå i praksis og derigennem medvirke til at skabe deltagelse og inklusion for elever i komplicerede læringssituationer. Derudover er der forskel på, hvilken type af inkluderende praksis, som devicen eller IT-læremidler søger at understøtte. Jeg har valgt at gruppere den inkluderende forskning om inklusion og IT-læremidler, efter hvilken type af inkluderende praksis devicen eller IT-læremidlet søger at understøtte. Jeg har identificeret fem typer praksis, hvori IT, enten som device, eller læremidler, tillægges betydning for inklusion. For det første er der kompenserende praksis, hvor enten en specifik device eller specifikke IT-læremidler anvendes for at sikre, at elever i komplicerede læringssituationer får adgang til det faglige stof. For det andet er der praksis med fokus på specifikke devices eller specifikke IT-læremidler, der muliggør differentiering og derigennem øget mulighed for deltagelse for elever i komplicerede læringssituationer. For det tredje er der praksis med fokus på kollaboration, hvor et specifikt IT-læremiddel anvendes til at iscenesætte samarbejde mellem elever i komplicerede læringssituationer og almenelever. For det fjerde er der praksis med fokus på IT-læremidler med mulighed for multimodalproduktion, hvor IT-læremidler, der muliggør flere forskellige repræsentationsformer, anvendes for herigennem at skabe mulighed for flere forskellige typer deltagelse og på denne måde understøtte inklusion af elever i komplicerede læringssituationer og for det femte er der praksis med fokus på videoproduktion, hvor videoproduktion anvendes for at skabe faglig og social deltagelse.

Kompenserende praksis med IT-læremidler.

Kompenserende teknologier er som udgangspunkt blevet anvendt målrettet til de elever, der har specifikke udfordringer, og som teknologien derved antages at kunne kompensere for. Forskningen koncentrerer sig om elever, der er kategoriseret med samme type af vanskeligheder. Inden for denne position har der nationalt været fokus på kompenserende IT til elever med dysleksi eller læse- og skrivevanskeligheder. Der er i den forbindelse både fokus på de forskellige teknologiske hjælpemidler, som scanner og scannerpen og på specifikke programmer, der muliggør læse- og skrivestøtte. Levinsen (2008a) undersøger, hvorvidt en IT-mappe (en pc, med touchskærm, scannerpen, scanner, høretelefoner og applikationer til skrive, læsestøtte) kan anvendes til at minimere antallet af elever, der henvises til mere omfattende IT-støttetilbud. IT afprøves på elever i indskolingen med potentielle læse- og skriveproblemer. Det er en væsentlig pointe, at hvis kompenserende IT skal virke inkluderende i skolen, må IT-teknologien ændre status til substituerende og derved blive opfattet som en forlængelse af individet.

Der er lavet to undersøgelser, (Andresen, 2007 og Levinsen, 2008b), hvor elever i en klasse har anvendt IT-støtte til læse- og skriveaktiviteter med fokus på et specifikt program: CD-ord. Der argumenteres for, at dette har en positiv virkning på alle elevers præstationer. Internationalt har Conway og Amberson (2011) studeret virkningen af brugen af forskellige kompenserende devices med programmer til skrive- og læsestøtte til brug

for dysleksi, og de har fundet en betydelig virkning, men også mange praktiske problemer i forhold til den tekniske infrastruktur. Holmgård (2010) har fulgt et projekt, hvor elever i 4.-9. klasse med meget store læse- og skrivevanskeligheder blev udstyret med kompenserende IT-teknologi. Lærerne i almenklasserne fremhæver, at IT-støtten muliggør, at eleverne med læse- og skrivevanskeligheder kan deltage i klassernes almene undervisning, men fordi brugen af kompenserende IT-redskaber af nogle elever opleves som markører for ”ikke normal”, vælges IT-redskaberne fra. Denne markering af ”ikke-normal” af de elever, som anvender IT som læse- og skrivestøtte afspejles også i de øvrige elevers vurdering af eleverne med læse- og stavevanskeligheder, hvor disse elever ikke tillægges faglig og social høj værdi. I modsætning hertil finder Meyer (2013), som har fulgt implementeringen af iPads i Vejle Kommune, at iPad’ens mobilitet muliggør flere deltagelsesmuligheder for elever med særlige støttebehov, som fx læse- og skrivestøtte, fordi eleverne kan betjene sig af den samme devise som de øvrige elever, og derved oplever de ikke iPaden som stigmatiserende. De kompenserende læse- og skrivestøttende programmer har også været afprøvet på elever, der ikke nødvendigvis har læse- og skrivevanskeligheder, men som typisk har vanskeligt ved at koncentrere sig. McClanahan, Williams, Kennedy, & Tate, (2012) og Solomonidu, Garagouni-Areou, Zafiropoulou, (2004) har begge undersøgt, om kompenserende læse- og skriveprogrammer kan medvirke til, at elever med ADHD øger deres koncentration ved læsning og skrivning og har fundet, at der er en stigning i koncentrationen.

Internationalt har fokus været på en anden type af kompenserende programmer i forhold til elever med kommunikationsvanskeligheder og ofte i kombination med en diagnose inden for autismspektrummet Flores et al. (2012) og Cumming, Rodriguez og Strnadova (2013) undersøger begge i casestudier, hvorvidt elever med meget lille ekspressivt sprog gennem anvendelse af en visuel baseret app kan smidiggøre og effektivisere deres kommunikation. Resultaterne er svingende, og der er ikke et entydigt resultat.

Samlende for denne gruppe af forskning er, at kompenserende teknologier kan give muligheder for, at elever i komplicerede læringsituationer får mulighed for adgang til det faglige stof, men at anvendelsen kan opleves stigmatiserende. Forskningen peger på, at når alle elever i samme klasse anvender samme type teknologi, virker disse mere inkluderende.

Differentieret praksis med IT

Størstedelen af de inkluderede studier i denne gruppe har iPads som fokus. I disse studier om iPads fokuseres der primært på, hvilke muligheder selve devicen giver for differentiering, og studierne om iPads fokuserer mindre på de differentieringsmuligheder, der er i de apps, som anvendes. Der er et enkelt studie, der udelukkende fokuserer på IT-læremidlet.

Jeppe Bundsgård (2013) har fokus på, hvordan IT-læremidler kan muliggøre undervisningsdifferentiering. Bundsgård afprøver en specifik type af projektorienterede IT-læremidler, der gør det muligt at differentiere udfordringen i forhold til bestemte elever og elevgrupper. Jeppe Bundgaards resultat peger på, at det igennem anvendelsen er muligt at højne deltagelsen for alle elever i en klasse.

Meyer (2013) undersøger implementering af iPads i Vejle. Udover de ovenfornævnte fund peger hendes forskning ydermere på, at iPad'en let kan tilpasses til de enkelte elevers behov, og derved muliggøres undervisningsdifferentiering, hvilket kan medføre deltagelse for flere elever. Derved peger hun på, at selve device' har et differentieringspotentiale.

Kongsgården & Midtbo (2014) har fulgt implementering af iPads i en norsk skole. Formålet var at undersøge, hvorvidt iPad'en kunne bidrage i forhold til undervisningsdifferentiering og inklusion. Undersøgelsen fremhæver, at målene i undervisningen blev tydeligere for både almenelever og elever, der havde brug for tilpasset oplæring. Desuden fremhæves iPad'en som en mulighed for, at elever med organiseringsvanskeligheder kan få hjælp til at få styr på deres skolearbejde. Undersøgelsen viser desuden, at eleverne samarbejder i grupper om løsningen af opgaver på iPad'en. Eleverne samarbejder ikke via iPad'en, men omkring iPad'en. Herigennem fokuseres der på selve iPad'en som device. Tilsvarende fund gør Jahnke og Kumar (2014), som ligeledes har forsket i implementeringen af iPads. De har fulgt implementeringen i Odder Kommune, og de peger på, at undervisningsdifferentiering synes at blive en lettere opgave for læreren, fordi iPad'en gør det nemmere at opstille individuelle mål for løsning af en given opgave. I lighed hermed har Cumming, Strnadova & Singh, (2014), undersøgt, hvorvidt iPad'en kan bruges til at undervisningsdifferentiere og sikre adgang til det almene curriculum for fem elever inkluderet i almenskolen. Undersøgelsen fremhæver, at iPad'en kan understøtte både adgang til og deltagelse i forskellige faglige opgaver. iPad'ens intuitive brugerflade muliggjorde, at eleverne selv kunne afprøve dele af curriculum, og at de derved ikke var så afhængige af lærerens hjælp som tidligere. I disse studier fokuseres der på selve iPad'en som device, og de muligheder og ændringer, som indførelsen af en ny artefakt, skaber i forhold til undervisningsdifferentiering. Dette er delvist, fordi iPad'en bruges som kompenserende teknologi, og delvist fordi den gennem mobilitet muliggør forskelligartede løsninger.

Kollaborativ praksis med IT-læremidler

Den tredje kategori er praksis, hvor IT-læremidler anvendes til kollaboration mellem elever i komplicerede læringssituationer og almenelever for at muliggøre primært social deltagelse og sekundært faglig deltagelse. De tre inkluderede studier har ikke fokus på almindelig undervisning i almenklasser, men derimod på særligt tilrettelagte forløb for udvalgte elever.

Der er to studier, der peger på et inklusionspotentiale ved at lade elever, som er i en marginaliseret position i almenkolen, samarbejde med elever, der har en højere social position i skolen om et IT-læremiddel. (Lewis, Trushell & Woods, 2005 Tan & Cheung, 2008). I undersøgelserne deltager en dreng med ADHD og en dreng med autisme, og begge drengene arbejder sammen med to drenge fra den almenklasse, som drengene er tilknyttet. De benyttede IT- læremidler muliggør et samarbejde om at løse en opgave. Disse to studier fremhæver, at de marginaliserede elevers sociale status højnes i perioden, hvor der arbejdes med de kollaborative læremidler. Dette sker gennem adgang til devicen og dermed til spil og spænding.

Mavrou, Lewis, & Douglas (2010), undersøger igennem et casestudie med deltagelse af 40 elever i et inklusivt skolemiljø, hvorvidt elever med og uden særlige behov kan få fagligt og socialt udbytte ved at samarbejde i par omkring et IT-læremiddel. Studiet finder, at IT-læremidlet kan stilladsere et samarbejde mellem eleverne, og at eleverne med særlige behov specielt har brug for, at der er en gentagelse af samarbejdet for at nå til en position i samarbejdet, hvor de kan deltage aktivt.

Praksis med multimodal IT-læremidler

Den fjerde kategori er praksis, hvor der anvendes multimodale IT-læremidler. Multimodale IT-læremidler er karakteriseret ved, at de integrerer flere forskellige funktioner så som lyd, billede, tekst og tegning. De to medtagede studier er foretaget i almenklasser, hvor der er inkluderet elever i komplicerede læringsituationer.

Jones & Reynolds (2012) har undersøgt en fjerde klasses brug af en multimodal app til at producere matematiske forklaringsmodeller. Studiet finder, at læremidlet muliggør at alle elever, herunder elever med faglige og sociale udfordringer, deltager og producerer meningsfulde produkter.

Sørensen og Levinsen (2014) argumenter via deres forskning for, at IT-integrerende multimodal produktion kan facilitere elevernes læreprocesser, kvalificere faglige læringsresultater og støtte differentieret undervisning, men at dette er helt afhængigt af lærerens rammesætning af elevernes arbejde. Igennem casestudier i 1.-3. klasse finder de, at arbejdet med multimodale læremidler fører til, at der etableres et læringsrum, hvor eleverne kan få plads til at gribe de faglige opgaver an på mange forskellige niveauer og måder. De finder, at der herigennem er et indbygget differentieringspotentiale i multimodale IT-læremidler, som fordrer mange forskellige typer af deltagelse, som kan virke inkluderende. Samlende for disse studier er, at de er udført i hele klasser, og at eleverne har arbejdet med den samme opgave men løst den på forskellige måder, både hvad angår proces, produkt og samarbejde.

Praksis med videoproduktion

Som tidligere nævnt har jeg i en af mine artikler fokus på videoproduktion på iPad'en. I den forbindelse har jeg beskæftiget mig med forskning om videoproduktion i skolen. Jeg har valgt at se på videoproduktion som anvendelse af en særlig type af læremidler, der indgår i praksis. De devices og læremidler, der anvendes til videoprodukt, er med udviklingen af mobile devices blevet væsentligt mindre komplicerede at anvende end tidligere. Forskning om anvendelse af videoproduktion i uddannelsesmæssige miljøer deler sig i to hovedgrupper, en med fokus på udvikling af identitet og selvbestemmelse og en med fokus på faglig progression og deltagelse.

I gruppen af forskning, der er centreret om udvikling af identitet og medbestemmelse, er den tidligste baseret på sociometrisk forskning (Lilly, 1971), hvor det afprøves hvorvidt elever med lav faglig præstation og lav social status kan højne deres sociale status igennem et filmprojekt, hvor de lavt præsterende elever indgår i en gruppe med udvalgte elever, der har høj social status, og som er fagligt højt præsterende. Resultatet peger på, at de lavt præsterende elevers sociale status højnes gennem deltagelse i filmprojektet, men at dette kun har kortvarig effekt.

Flere casestudier (Brass, 2008, Holmes, 2013, Petersen 2015,) peger på, at eleverne igennem deres arbejde med videoproduktion får en udvidet literacyforståelse, og at eleverne gennem arbejdet med videoproduktionen ser ud til at udvikle nye repræsentationsformer og herigennem styrke deres selv- og medbestemmelse.

Schaffer og Marks (2008) har igennem et casestudie undersøgt, hvordan filmproduktion kan medvirke til at fremme selv- og medbestemmelse hos unge med kognitive funktionsnedsættelser. Deres forskning peger på, at gennem videoproduktion er det muligt at tydeliggøre over for disse unge, hvordan deres valg får betydning for filmens udtryk og herigennem arbejde med selv- og medbestemmelse i konkret form. Stille's (2011) forskningsresultater ligger i forlængelse af dette. Hun finder, at videoproduktion i skolen kan være med til at udfordre normen for, hvilke identiteter der værdsættes i skolens rum. Hendes forskning bygger på et casestudie i en tredjeklasse, der arbejder med produktion af film, som omhandler eleverne selv og deres lokale miljø.

Gruppen af forskning, der fokuserer på sammenhængen mellem filmproduktion og faglig progression, er alle casestudier og foretaget med elever i grundskolen. Igennem de udvalgte studier ses der heller ikke enighed om, hvorvidt videoproduktion bidrager til faglig læring, hvilket må ses i relation til, hvor smalt eller bredt læring forstås.

Palma (2009) undersøger i en klasse med 13-14 årige, hvordan brugen af filmproduktion kan bidrage til at lære om geografiske forhold. Hun peger i sin forskning på, at eleverne er mere engagerede og medkonstruerende, når der skal produceres film end i den øvrige undervisning, men at der stadig er en gruppe af elever, der ikke når de faglige mål, selv om denne gruppe bliver mindre end i den øvrige undervisning. Spires, Hervey, Morris og

Steplug (2012) og Rogers, Winter, LaMonde og Perry (2010) finder begge, at filmproduktion kan øge elevernes faglige indsigt og samtidig være med til at udvikle elevernes multimodale repræsentationsformer. Deres studier er foretaget med udskolingselever. I modsætning hertil finder Schull (2012) i en undersøgelse om videoproduktion i historieundervisningen, at eleverne oplevede sig selv som historieskabende, men at de ikke nødvendigvis udviklede en historisk forståelse. Öman og Hashemi (2015) har igennem et casestudie i tredje klasse undersøgt, hvorvidt brugen af iMovie, som er en app til iPads, kan facilitere elevernes udvikling af deres literacy-kompetencer. Hun finder, at eleverne igennem filmskabelsen øger kompleksiteten i den stillede opgave og anvender flere funktioner i programmet, end de er introduceret til, samt at eleverne igennem arbejdet producerer mere komplekse multimodale udtryk, end der var forventelige i forhold til opgaveformuleringen.

Samlende for disse studier om praksis med videoproduktion i skolen er, at videoproduktion er foretaget i grupper. Flere studier peger på, at det igennem videoproduktion er muligt at engagere eleverne og udvide deres kommunikations- og udtryksformer. Hvorvidt videoproduktion faciliterer faglig læring, er der ikke samme enighed om, og nogle studier peger på et stort potentiale (Rogers, Winter, LaMonde, 2010 & Perry Spires, Hervey, Morris og Steplug, 2012, & Öman & Hashemi, 2015), hvor andre peger på, at der i filmproduktionen er mangelfuld opnåelse af de faglige mål (Palma, 2009 & Schull, 2012). Der er ikke nogen af de udvalgte studier, der peger direkte på, at videoproduktion har en særlig inkluderende effekt, dog er der i flere af studierne beskrevet, at eleverne får mulighed for at afprøve forskellige opfattelser af sig selv, arbejde med forskellige multimodale repræsentationer og gøre det i interaktion med hinanden.

Afrunding: praksis og IT-læremidler

Som det fremgår af denne forskningsoversigt, er der stor variation i forskning i IT-læremidler i forhold til inkluderende skolepraksis. Den kompenserede praksis med IT-læremidler har den største tyngde, og dette er undersøgt både i relation til bestemte kategorier af elever med vanskeligheder og på hele klasser. I praksis med fokus på IT-læremidler og undervisningsdifferentiering er der en overvægt af nationale studier. Disse studier har primært fokus på selve devisens betydning. Der kan argumenteres for, at begge typer af praksis kan facilitere inklusion gennem adgang til det faglige stof og differentierede muligheder for opgaveløsning. I studier af den kollaborative praksis med IT-læremidler er der fokus på, hvorvidt og hvordan IT-læremidler kan understøtte deltagelse af og samarbejde imellem elever. I de tre studier er der fokus på deltagelse og samarbejde imellem elever i komplicerede læringsituationer og almenelever. Denne forskning peger på, at IT-læremidler potentielt kan muliggøre deltagelse i praksis, men studierne er ikke foretaget i hele klasser, hvor IT-læremidler indgår som en del af den daglige praksis. Praksis omkring multimodale læremidler er særligt interessant i et inklusionsperspektiv, fordi der peges på,

at multimodale læremidler kan muliggøre, at elever i komplicerede læringsituationer får mulighed for at deltage på lige fod med de øvrige elever i almenklasser. Igennem lærerens rammesætning af de multimodale læremidler skabes der mulighed for mangeartede processer, produkter og samarbejdsmuligheder. Denne forskning har i særlig stor grad været informerende i forhold til min egen forskning. Frem for alt har jeg benyttet Sørensen og Levinsen (2014) pointe omkring rammesætningens afgørende betydning for, hvorvidt IT-læremidler har mulighed for at medvirke til at facilitere en inkluderende praksis. Praksis med videoproduktion er en særlig type af praksis med IT-læremidler, som jeg har fundet det nødvendigt at beskæftige mig med, da jeg i min empirindsamling fulgte to videoproduktionsforløb. Disse studier har skærpet mit blik på de faglige og sociale deltagelsesmuligheder, som forskningen peger på som potentielt mulige ved videoproduktion, og forskellen imellem lærerens didaktiske intentioner og elevernes omformning af disse i deres faktiske arbejde.

Opsamling

Modellen, som blev introduceret i starten af denne oversigt, illustrerede, at der var tre forskellige områder, der bidrog til at informere det forskningsfelt, som afhandlingen er placeret i. Det var lærerkompetencer, inklusion og IT. Disse er igennem oversigten blevet kombineret i forskellige sammensætning. I alt blev der etableret fire områder. Disse var: Læreres inklusionskompetencer og elever i komplicerede læringsituationers deltagelsesmuligheder (se 1 i figur 2)

Læreres IT-kompetencer (se 2 i figur 2)

Læreres IT og inklusionskompetencer i relation til elever i komplicerede læringsituationer (se 3 i figur 2)

Inklusion og læreres praksis med IT-læremidler (se 4 i figur 2)

Det første område ”forskning om læreres inklusionskompetencer og elever i komplicerede læringsituationers deltagelsesmuligheder” bidrager særligt med et fokus på lærernes måde at kategorisere eleven på som væsentligt, fordi når læreren forstår elevens vanskeligheder som situerede og kontekstafhængige, så åbner det op for ændringer i læringsmiljøet, og herigennem kan der skabes deltagelse- og inklusionsmuligheder for eleven. Samtidig bidrager denne forskning med et fokus på vigtigheden af lærernes relationskompetence og rammesætning som en forudsætning for at skabe muligheder for deltagelse og inklusion.

Det andet område ”forskning om læreres IT-kompetencer” peger samlende på, at praksis med IT-læremidler kan være med til at omforme undervisningspraksis, og at lærerne kan tilgå denne nye praksis på mange forskellige måder lige fra en afvisning til stor inddragelse

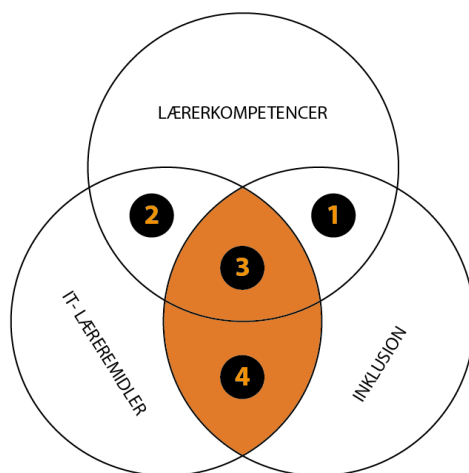
af de teknologiske læremidler. I forskningen er der enighed om, at der er behov for kompetenceudvikling hos lærerne, og at lærernes kompetenceudvikling må indebære både øget teknisk og didaktisk viden om og med IT-læremidler. Der er dog ikke enighed om, hvordan denne kompetenceudvikling bør foregå. Nationale studier peger med enighed på, at praksisnær og situeret efteruddannelse er mest virksom, hvorimod man i meget af den internationale forskning er mere positivt stemt over for kompetenceudvikling, der ikke nødvendigvis er situeret.

I det tredje område ”læreres IT og inklusionskompetencer i relation til elever i komplicerede læringsituationer” er der identificeret begrænset forskning. Den identificerede forskning peger på, at når IT- og inklusionskompetencer skal kombineres, så er det væsentligt, at læreren har gode IT-kundskaber, og at læreren er i stand til at se elevernes vanskeligheder situeret og rammesætte elevernes arbejde. Når dette er tilfældet, kan disse kompetencer omsættes til differentieret undervisning med IT-læremidler. Når dette ikke er tilfældet, bliver der anvendt repetitive programmer, og anvendelsen af IT fører i højere grad til isolering end til inklusion.

Det fjerde område ”Inklusion og elever og læreres praksis med IT-læremidler” dækker et bredt og varieret forskningsfelt. Igennem den identificerede forskning er der fremkommet fem typer af praksis med IT-læremidler i et inklusionsperspektiv, hvor hver praksis har et forskelligt fokus. Disse fem typer af fokus har jeg identificeret som et fokus på en kompenserende og substituerende praksis, et fokus på en mere undervisningsdifferentieret praksis, samt et fokus på mere kollaborative praksisformer. De to sidste fokuser drejer sig om praksisser med fokus på multimodale produktioner eller på en praksis med fokus på videoproduktion. De fem typer af praksis er alle interessante i et inklusionsperspektiv, da de principielt kan foregå samtidig og flette sig ind i hinanden. Dog har praksis med multimodale læremidler været særlig interessant for dette projekt, netop fordi forskning i denne type praksis peger på, at elevernes arbejde med multimodale IT-læremidler potentielt kan føre til, at der etableres et læringsrum, hvor eleverne kan få plads til at gribe arbejdet an på mange forskellige niveauer, måder og med forskellige produktioner og produkter som resultat. Der er altså et indbygget differentieringspotentiale i sådanne læremidler, som fordrer mange forskellige deltagelsesmåder, hvilket kan virke inkluderende.

I forhold til at etablere et forskningsfelt, som denne afhandling kan stå på, er der, som før nævnt, trukket på tre områder. Disse områder er lærerkompetencer, inklusion og IT. Igennem det ovenstående arbejde med at opridse et forskningslandskab, har jeg således etableret et forskningsfelt, som består af fællesmængderne fra de tre områder (se det orange felt i figur 2) Det betyder, at feltet består af læreres IT- og inklusionskompetencer samt læreres praksis med IT-læremidler i en inkluderende praksis. De tre hovedområder, lærerkompetencer, inklusion og IT har således hver især bidraget til at etablere og udvide

det eksisterende forskningsfelt. Denne afhandling placerer jeg derfor i den etablerede fællesmængde (se orange felt i figur 2).



Figur 2

Opsamlende er der en række pointer, der udledes fra forskellige steder i dette forskningslandskab, som i særlig grad har informeret og motiveret min forskning. Rammesætningens centrale betydning er trådt frem i en række undersøgelser på tværs af felter. Denne rammesætning er også et nøglebegreb i mine analyser, som jeg har taget afsæt i og søgt at udvide. I flere undersøgelser har både rammesætning og brug af IT-læremidler været koblet til en differentieringstankegang. I min optik er dette ofte for snævert et perspektiv, og derfor har jeg søgt at udvide den underliggende tankegang og se bredere på den sociale praksis. Multimodalitet og dens potentiale i forhold til inklusion er ligeledes et område, der har kunnet informere mit perspektiv både teoretisk og i forhold til mine analyser. Slutteligt er det værd at bemærke, at en læsning af alle disse undersøgelser efterlader en med et stærkt ønske om tættere kobling mellem inklusions- og IT-baseret forskning. De to områder eksisterer parallelt med relativt lidt overlap, og forsøg på kobling er sjældne og ofte problematiske. At overkomme dette har været en vigtig ambition i dette projekt.

Det forskningsfelt, jeg har konstrueret, trækker på et tværvideenskabeligt perspektiv. Jeg lægger mig altså ikke i en lige linje fra en eksisterende forskningstradition, og de bidrag, jeg søger at lave, falder ikke let ind i et enkelt forskningsfelt. Jeg vil hævde, at dette i sig

selv udgør et bidrag, da der som nævnt ikke er et etableret felt, der ser på inkluderende lærer og elevpraksis med IT-læremidler.

4. Teoretisk ramme

Formålet med kapitlet er at opridsede en teoretisk ramme, der kan bruges til at undersøge læreres og elevers praksis med IT-læremidler, og hvordan denne praksis får betydning for de faglige og sociale deltagelsesmuligheder og den inklusion, der etableres for elever i komplicerede læringsituationer. Derigennem ønsker jeg at etablere en platform, der kan bruges til at rette et blik mod inklusions- og eksklusionsprocesser, som foregår i et læringsrum, der anvender IT-læremidler.

Jeg udfolder et forskningsperspektiv i denne ramme med to bærende grundpiller. Den første er interaktionismen, der har fokus på de mikrosociologiske processer, der udspiller sig i en sociokulturel kontekst mellem aktører i den givne situation (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Her har jeg som hovedteoretiker valgt at benytte Erving Goffman, hvis værker dækker bredt over hverdagssociologiske interaktioner, men også udtrykker et særligt blik på afvigelse, forstået som en social proces involverende normalitet og afvigelse fra denne. Den anden er praksisteori. Praksisteori er et forsøg på at sammentænke elementer i eksisterende sociologisk teori til et nyt analytisk perspektiv på konstituering og konditionering af mikroprocesser i det sociale liv. Praksisteori er ikke en ny teori, men en bestemt læsning af elementer hos teoretikere, der udtrykker parallelle antagelser. Her anvender jeg særligt Etienne Wenger og hans teori om praksisfællesskaber, der muliggør forståelse af gruppeprocesser. Wenger har yderligere et fokus på tingsliggørelse, der tilbyder et perspektiv på gruppeprocesser, hvor der udarbejdes et produkt.

Disse perspektiver supplerer og informerer hinanden. Goffmans begreber omkring framing (rammesætninger), stigma og interaction order (samhandlingsorden) kan bruges til at analysere de vilkår, der etableres for læringsfællesskaber i klasserummet. Det vil altså sige, at man gennem dette perspektiv kan se den måde, hvorpå rammesætning og den måde undervisningen struktureres på, etablerer muligheder for praksisfællesskabers etablering. Goffmans teoretiske perspektiv indeholder dog ikke begreber omkring læring og tingsliggørelse. Goffman har et karrierebegreb, der dækker en slags læring over tid – for eksempel hvordan man lærer passing (at passere) et stigma – gennem deltagelse i forskellige samhandlingsordener, men ikke i forhold til etablering af fællesskaber omkring læringsprocesser, lige som Goffman ikke begrebsliggør tingsliggørelse. Derfor har jeg valgt at supplere med Wengers teori om praksisfællesskaber, der netop har disse to elementer i fokus. Igennem praksisfællesskabsbegrebet er det muligt at analysere læringsfællesskabers etablering af deltagelsesmuligheder og derigennem belyse inklusionsmuligheder for elever i komplicerede læringsituationer samt deres processer omkring produktion og tingsliggørelse. Men dette begrebsapparat tilbyder ikke direkte et detaljeret analyseapparat for de mikrosociologiske interaktioner, der foregår mellem elever og mellem elever og læreren som en del af det konkrete arbejde. Det vil altså sige, at man taber nogle de sociale nuancer, der kan være væsentlige i forhold til, hvordan deltagelsesmuligheder udspiller

sig i den konkrete interaktion. Derfor vender jeg igen tilbage til Goffmans begrebsapparat, hvor begreber som face work (ansigtsarbejde) og role set (rollesætning) kommer i spil. Disse begreber gør det muligt at foretage en detaljeret analyse af specifikke interaktioner, der foregår som en del af praksisfællesskabet.

I denne afhandling har jeg valgt at tage udgangspunkt i tanken om, at inklusion er et komplekst fænomen, der konstitueres gennem mange sammenvævede typer af praksis. Ved at vælge et praksisteoretisk og interaktionistisk perspektiv på de mikroprocesser, der udspiller i skolens praksis med inklusion og IT-læremidler, kommer analyserne til at fokusere på social handlen, og hvordan denne bliver udført. De teoretiske antagelser om, hvad praksis er, må i dette perspektiv grundes i det åbne og relationelle. Dette har metodiske implikationer, hvor der må udvises sensitivitet overfor, hvordan de enkelte aspekter af praksis indgår i relationer med hinanden og derigennem være med til at nuancere analyser af praksis og dennes muligheder og betingelser i skolen (Halkier & Jensen, 2008).

I forlængelse af min teoretiske ramme er der yderligere en række områder, som jeg har fundet det nødvendigt at inddrage for at kunne anskueliggøre specifikke elementer af mit felt. For det første har det været nødvendigt at inddrage forskellige kategoriseringer og typologier fra læremiddelforskningen for at kunne begrebsliggøre brugen af IT-læremidler. Dernæst har jeg måttet inddrage teori om læreres perspektiver på anvendelsen af teknologi i undervisningen. Dette er blevet gjort på baggrund af konkrete behov, der opstod som en del af den analytiske behandling af empirien. Slutteligt har jeg inddraget begrebet affordance for at kunne indfange og analysere relationer mellem elever og læremidler. Disse begreber vil blive udfoldet efter præsentationen af hovedbegreberne.

Kapitlet begynder med en gennemgang af Goffmans begrebsapparat, idet det er her analysen af det empiriske materiale tager sit udgangspunkt. Det empiriske materiale er indsamlet gennem deltagerobservation og interviews. Et mikrosociologisk perspektiv har vist sig som en frugtbar teoretisk indgang til videre analyse af elevernes interaktioner. Denne del af kapitlet er inddelt i tre underafdelinger, en der omhandler hverdagslivets sociologi, en der omhandler afvigelsesociologi, og en der omhandler rammeanalyse.

Dernæst skitserer jeg Lave og Wengers teori om situated learning (siteret læring) og Wengers teoretiske udfoldelse af praksisfællesskabsbegrebet. Dette udvider det interaktionistiske perspektiv fundet i Goffman med et tydeligere praksisteoretisk perspektiv. Det tredje underafsnit behandler læremiddelsteori, læreres praksis med IT-læremidler og begrebet affordance.

Mikrosociologi

Goffman placeres typisk som en af hovedteoretikerne inden for den symbolske interaktionistiske videnskabsforståelse. Den symbolske interaktionisme kommer ud af en tradition inden for sociologi og socialpsykologi, der ofte ses baseret på den amerikanske pragmatisme (Nortvig, 2015). William James tidlige systematisering af psykologien med et

pragmatisk fokus på at identificere, hvordan subjektiv mening konstrueres gennem forskellige processer, var en vigtig inspirationskilde for George Herbert Mead, den amerikanske sociolog, der normalt ses som dette perspektivs grundlægger. Fokus for Mead og efterfølgende sociale interaktionister er på samfundsanalyse, der vægter analysen af subjektiv meningsskabelse gennem social interaktion. Det vil altså sige, at den sociale interaktionisme ikke søger at behandle sociale fænomener objektivt, men snarere gennem de konstruerede meninger, der gennem social interaktion tillægges objekter, begivenheder og menneskelig adfærd.

Herbert Blumer navngav perspektivet, og han blev den primære arvtager til Meads oprindelige teoretiske position. Han deler grundholdning med Mead, men er mere systematisk i sin metodologiske tilgang og teoretiske begrebsapparat. Han opstillede som grundpræmis for, hvad man kunne kalde social interaktionisme, at mennesker handler over for ting på baggrund af den mening, de tilskriver tingen, ikke på baggrund af tingen i sig selv. Denne meningsskabende proces opstår som del af social interaktion og foregår gennem en kontinuerligt fortolkende og foranderlig proces. Fra et uddannelsesmæssigt perspektiv er det værdt at bemærke, at Blumer var stærkt påvirket af Deweys uddannelsessyn. (Månson, 2003)

Goffman betegnede aldrig sig selv som symbolsk interaktionist, men han deler med Mead og Blumer et syn på mening som skabt i social interaktion. Mening tilskrives aldrig tingenes essens hos Goffman som hos de symbolske interaktionister, men ses derimod altid som skabt, forhandlet og genforhandlet i en samhandlingsorden, der definerer regler for social interaktion. Således opfylder Goffman altså Blumers grundkriterier for, hvad social interaktionisme er, og man kan derfor videnskabsteoretisk placere ham i samme gruppering. (Månson, 2003)

Der er nogle, der også læser en fænomenologisk videnskabsteoretisk position ind i Goffmans forfatterskab (Jacobsen, 2013). Dette gøres på baggrund af ligheder på det metodologiske plan mellem Goffman og samtidige fænomenologer som Merleau-Ponty. Goffman selv er aldrig eksplicit omkring sit videnskabsteoretiske ståsted, og man ser ham nok bedst som del af en amerikansk pragmatisk tradition følgende efter George Herbert Mead, der ikke betragter det videnskabsteoretiske ståsted som særligt relevant eller meningsfuldt at eksplicitere eller afdække. Derved er det svært at placere ham i samme gruppering som franske og tyske fænomenologer som Husserl eller Merleau-Ponty, der er meget bevidste om deres epistemologiske og ontologiske ballast. Min egen læsning af Goffman fokuserer mere på de praksisorienterede og relationelle dele af Goffmans forfatterskab, der muliggør en sammentænkning med de efterfølgende teoretiseringer af lærings- og praksisfællesskaber.

Goffmans forfatterskab deler sig i to hovedområder, hvor han i det ene område beskæftiger sig med hverdagssociologi, det andet med afvigelsesociologi. Goffman er i sit forfatterskab optaget af myriader af interaktion, afvigelse og stigmatisering samt den måde,

mennesker definerer virkeligheden og navigerer på i sociale situationer. Goffman er fra flere sider (Jacobsen & Kristiansen, 2006; Manning 1976) kritiseret for ikke at levere en gennemgående teori eller metode og ikke at anvende sine begreber konsistent, men derimod anvende et sammensurium af observationer og tekster og herpå foretage sine analyser. Man kan dog modsat sige, at hvis man antager, at Goffman befinder sig i en amerikansk pragmatisk videnskabsteoretisk position, er det netop analysen af den foreliggende empiri, der er i fokus, og som er det væsentlige i forhold til begrebsapparatet. Dermed er det begrebsapparatet, der skal bevise sin værdi i forhold til empirien ikke omvendt, og hvis dette derfor må tilpasses undervejs, så må man gøre det.

Der er netop dette fokus på den konkrete, detaljerede empirianalyse, der kan omsættes til analyse af situeret praksis, som gør Goffmans teori særligt velegnet til analysen af empiri fra feltarbejder. Ved at vælge teoretiske begreber fra Goffman er det hensigten, ud over deres forklaringskraft at tydeliggøre, at denne afhandling retter sit fokus mod, hvordan den sociale kontekst og samhandlingsorden opstår, opleves og fortolkes af aktørerne i skolen. I dette perspektiv kan klasserummet betragtes som et mikrokosmos, hvor en samhandlingsorden skabes gennem vedvarende interaktion, der dermed bliver genstand for mikrosociologisk analyse (Goffman, 1981a). I analysen bliver der anvendt begreber fra begge hovedområder af Goffmans forfatterskab. Dels hverdagssociologien og dels afvigelsesociologien. Yderligere diskuteres rammeanalysen separat, da denne del af Goffmans forfatterskab har særlig relevans for mine analyser. Når denne kombination er foretaget, er det fordi, de elever i komplicerede læringsituationer, der optræder i empirien, dels indgår i hverdagsrelationer, som er underlagt forskellige virkelighedsforståelser, og dels oplever forskellige former for stigmatisering.

Hverdagssociologi

Goffman beskæftiger sig i mikrosociologien med analysen af, hvad der sker i sociale situationer. Han tager udgangspunkt i konkrete, kontekstualiserede sociale møder. Specielt er han fokuseret på everyday encounters (dagligdagsmøder af kortere varighed), men han har også beskæftiget sig med længerevarende forløb dog mest i sine studier af total institutions (totalinstitutioner). Dette indebærer detaljeret observation og analyse af hele situationsforløbet fra indledning og konstituering, gennem gradvis udvikling til afslutning. (Goffman, 2004.)

Et væsentligt grundbegreb hos Goffman er samhandlingsorden. En samhandlingsorden, er den orden og struktur, der findes i sociale situationer, hvor mennesker mødes ansigt til ansigt. Igennem individers handlen og tilpasning til andre individers handling udvikles en orden, der følger sine egne regler og strukturer. En samhandlingsorden er karakteriseret ved, at de omfattede elementer er tættere forbundet end elementer uden for ordenen. Social samhandling kan afgrænses til det, der udelukkende kommer til udtryk i sociale miljøer, hvor to eller flere befinder sig i hinandens responsive nærvær. Handlinger ses

herved som socialt situerede. I en samhandling er der ifølge Goffman et mønster, der etablerer og sanktionerer den sociale samhandling, og som har som funktion at opretholde den sociale orden, f.eks. hvem der legitimt kan fordre handlinger af andre (Goffman, 1981a).

I samhandlingen kan mennesker have et fælles fokus og opfatte, at de har det samt opfatte, at de har opfattet det. Der er forskellige grundlæggende enheder i samhandlingsordenen: single participation units (aleneenheder), with participation unit (sammenenheder), contact (kontakt), conversation (samtaletærf), scene format (sceneformat) og celebration (fejring). Disse enheder er dele af en classes samhandlingsorden på forskellig måde, på forskellig tid. F.eks. kan elever arbejde alene som aleneenheder, arbejde sammen som sammenenheder, søge kontakt, have klassesdiskussioner, der kan karakteriseres som samtaletærf, og fremlæggelser kan fremstå som sceneformat (Goffman, 1971). I dansk sammenhæng har Anne Brus (2015) anvendt Goffmans begreber om samhandlingsordenen til at analysere unges højfrekvente og problematiserede brug af computerspil. Hun anvender specielt begreberne ansigtsarbejde, front stage (forscene) og back stage (bagscene) til at analysere interaktioner omkring konstruktionen af computerspilsafhængighed.

Begrebet samhandlingsordenen har i min analyse gjort det muligt at iagttage forskellige samhandlingsordener internt i klassen, f.eks. en gruppe af venner, almenelever, elever i komplicerede læringssituationer, arbejdsgrupper osv., der alle teoretisk set kan følge overlappende men distinkte strukturer. Når det derfor kan være muligt at identificere forskellige samhandlingsordener, har det på den baggrund også været relevant at undersøge relationerne mellem forskellige ordener og derfor været muligt at lave sammenlignende studier af forskellige samhandlingsordener. Det betyder, at det har været relevant i dette studie at undersøge samhandlingsordener i forskellige klasser på forskellige skoler.

Samhandlingsordenen danner for Goffman et niveau mellem aktørerne og de makrosociologiske faktorer, der lægger sig til grund for det interaktionssystem, der er genstand for analyse. Han gør dog aldrig dette forhold eksplicit og er derfor ofte blevet kritiseret for at mangle et strukturelt perspektiv. Dette gælder ikke mindst hverdagssociologien. Michael Hviid Jacobsen (2008) hævder, at Goffmans hverdagssociologi er strukturelt underkødet. Dermed forholder den sig ikke til strukturelle indvirkninger på miljøet så som undertrykkelse. Yderligere er det blevet fremhævet, at Goffmans begreber og særligt de eksempler, han anvender, er meget middelklassefokuserede og amerikanske. Dermed kan det mangle en kritisk synsvinkel. Dette er dog netop pointen hos Goffman. Hans fokus er på hverdagslivets trivialiteter, og han har ikke et kritisk eller emancipatorisk formål. Dette udelukker dog ikke, at man kan benytte Goffmans begreber til at fremanalysere problemstillinger fra det mikrosociologiske niveau, der kan viderebehandles gennem mere strukturelt bevidste begrebsapparater.

Til at analysere samhandlingsordenen introducerer Goffman en række begreber. Et meget centralt begreb hos Goffman er ansigtsarbejde. Samhandlingsordenen er karakteriseret ved og opbygget af face to face encounters (ansigt til ansigt møder), der er klart afgrænset i tid og rum. Ansigtet referer til den positive sociale værdi, et menneske kan gøre krav på

i en social samhandling. Ansigtsarbejdet er tæt forbundet med Goffmans begreb line (linje). En linje er det mønster af verbale og nonverbale handlinger, der udtrykker individets opfattelse af situationen og hans vurdering af deltagerne, herunder specielt ham selv. (Goffman, 1967)

Ansigt kan defineres som den positive sociale værdi, et menneske i praksis kan gøre krav på, i kraft af den linje han har lagt ved en kontakt. Derved er ansigtet et selvbillede, der aftegner sig ved anerkendte sociale træk. Når en persons linje bliver anerkendt og bekræftet af andre, bliver ansigtet legitimt, og personen selv, og andre i samhandlingen opretholder linjen. Et individ kan bære et wrong face (forkert ansigt), hvilket sker, når der fremkommer oplysninger om personens sociale værd, der end ikke med anstrengelse kan opretholde den eksisterende linje.

Når en person ikke anlægger den linje, som han forventes at anlægge i en situation, kan han lose face (tabe ansigt). Når en person taber ansigt eller får et forkert ansigt, medfører det skam eller underlegenhedsfølelse. Dette kan medføre, at individet ikke er i stand til at deltage i samhandlingen. Lige som et individ kan tabe ansigt, er det også muligt, at et individ kan få givet et ansigt. Dette sker, når de øvrige deltagere i samhandlingsordenen anlægger en bedre linje til en person, end han eller hun selv gør. (Goffman, 1967). Det er forskelligt, hvor langt et individ vil gå for at opretholde ansigt/ikke tabe ansigt i en social kontekst. Det er generelt set pinagtigt for andre deltagere i samhandlingen at se en person tabe ansigt, og de strækker sig typisk langt for at undgå dette.

Ansigtsarbejde er et begreb, der tidligere har fundet en forskningsmæssig plads inden for inklusionsforskningen. F.eks. anvender Pia Frederiksen (2015) ansigtsarbejde og selvets præsentationer i en analyse af den betydning, konstruktionen af kønsidentiteter, mening og sociale relationer har for læringsadfærd samt inklusions- og eksklusionsmønstre i klasserummet.

Et tredje begreb, som er relevant for samhandlingsordenen er territory (territorium). Det personlige territorium er væsentligt i samhandlingen, da det kan bruges til at demonstrere både krænkende og nære relationer. Der er derfor grund til at analysere individets brug af og respekt for territorie i samhandlingen. En fordring på et territorium kan blive markeret med en markør. Ethvert territorium kan blive krænkede. Begrebet territorium indgår ikke i analyserne i artiklerne, men det er relevant i forhold til empirien, hvor flere af eleverne i komplicerede læringssituationer benytter sig af strategier til at kræve et territorium. (Goffman, 1971)

Goffman bruger teater som en analytisk metafor til at indfange det role play (rollespil), der foregår mellem mennesker i deres samhandling. Det bruges til at udbygge og åbne op for nye forståelser af menneskers samhandling (Goffman, 1990). Når Goffman bruger teatermetaforen, er der fokus på, hvordan individet enten som enkeltperson eller individet sammen som hold performer over for andre. Derigennem bliver andre publikum over for individets eller gruppens optræden. Således er alle både optrædende, publikum og iagttagere på en og samme tid. I denne performans er det væsentligt for individet at styre det indtryk, han giver eller afgiver. I optræden indtager individet en rolle, og det er en

pointe hos Goffman, at denne rolle kan skifte, både fra scene til scene, men også undervejs i den enkelte scene. Disse roller spilles for at opretholde systemet og den eksisterende orden (Goffman, 1990). En rolle består af den aktivitet som role taker (rolleindehaveren) ville udføre, hvis han udelukkende handlede ud fra de normative krav, man kan stille til en i hans position. Rollespil er den faktiske adfærd, som individet udviser, når det er i rollen. I samhandlingen foregår rollespillet sammen med andre rolleindehavere. Sammen kaldes det role set (rollesættet). Rolleanalysens grundlæggende enhed er ikke individet, men individet, mens det udfører en mængde obligatoriske aktiviteter

Rolletagning og ansigtsarbejde er begge begreber, der spiller en stor rolle i Berge og Thomassens (2016) studie af døve gymnasieelever i Norge. Her analyseres forholdet mellem medierende artefakter, visuelt materiale, tolke, og hvordan dette spiller sammen med den sociale situation, der gør sig gældende under inkluderende undervisning.

Individet lærer ikke rollens elementer et ad gangen, men i bunker. Det, man gør i en rolle, er ikke nødvendigvis noget, man gør i andre roller. Rollen er en socialiseringsenhed. Når individet udfører en rolle er det væsentligt, at han som rollehaver også giver udtryk for at have de personlige egenskaber, der passer til rollen. Positionens titel og de føromtaltte egenskaber udgør grundlaget for rolleindehaverens selvbillede. Til at iscenesætte sin optræden har individet brug for en scene, dvs. en afgrænset location og rekvisitter, som kan være personlige effekter og sceneudstyr, som er forskellige fysiske objekter (Goffman, 1990).

Goffman tog aldrig eksplicit stilling til, hvad selvet er (Jacobsen, 2008). Han analyserer adfærd gennem roller og masker, men om der er noget underneden, tager han ikke stilling til. Dermed kan hans fremstilling komme til at virke næsten behavioristisk, og de selv-fremstillinger, han foretager, kan komme til at virke kyniske og manipulerende. Dette er dog ikke en nødvendig facet af Goffmans begreber. Idet selvet ikke gives et foruddefineret indhold, kan man jo lige såvel bruge mikrosociologien til at fokusere på rollespillets udvikling og skabelse af deltagelsesmuligheder for de involverede ”selver”. Det er dog oplagt, at et ”selv” for Goffman dannes relationelt gennem sociale processer, der indebærer tilpasning til en samhandlingsorden og interaktioner med andre aktører. En optræden kan foregå på hold, hvor flere individer arbejder sammen om en præstation. Medlemmerne på et hold har et vigtigt forhold til hinanden, dels skal det enkelte individ spille sin rolle, og dels skal individerne indbyrdes stole på hinandens opførelse. Holddeltagerne er herigennem forbundet ved gensidig afhængighed og fortrolighed. Det er væsentligt, at et hold har et fælles overordnet mål, som sørger for at definere holdets optræden. På et hold vil deltagerne arbejde sammen om informationskontrol, så forhold, der kan så tvivl om optræden, hemmeligholdes, og holdet vil typisk have interne hemmeligheder, der bruges til at markere tilhørsforhold til holdet. I modsætning til at have en rolle på holdet, står rollen som non-person (ikke-person), som er, når et hold demonstrativt ignorerer en person (Goffman, 1990).

Rolleanalysen og særligt, hvilke roller specifikke individer kan tage i en given social kontekst, har været særdeles væsentlig i min analyse af gruppearbejde. F.eks. har jeg i min

analyse af et videoproduktionsforløb med iPad været i stand til at analysere inklusion på mikroniveau gennem en analyse af rolletagning og muligheder for læring og deltagelse.

I en optræden skelnes der mellem forscene og bagscene. Forscene er der, hvor forestillingen fremføres for publikum, og her er de optrædende optaget af at følge gældende normer og regler. Bagscenen er uden publikum, og det er her, de optrædende kan forbedre og forberede deres optræden.

I dette teater, hvor individer udfylder forskellige roller og iscenesætter sig selv ud fra forskellige normer om adækvat adfærd, er der en magtdimension. En magt, som må forstås som situationel magt, hvor magten er indlejret i situationen, hvor individets mulighed for at tænke og handle intentionelt, er underlagt normer og moral, som individet ikke selv har udstukket (Goffman, 1990).

I mine analyser benytter jeg i forskellig grad det hverdagssociologiske begrebsapparat. Samhandlingsorden er et centralt begreb, der ligger til grund for min tilgang til tolkningen af det etnografiske materiale. Det ligger til grund for forståelsen af de interaktioner, der foregår mellem elever og mellem elever og lærere, og den interaktion, (der foregår mellem elever og mellem elever og lærer) er genstand for analysen af deltagelsesmuligheder og meningsskabelse. Ansigtsarbejdet har været relevant i analysen af elevernes samhandling. Specielt begrebet ansigt og ansigtstab, er relevante begreber til at forstå de inklusions- og deltagelsesbevægelser, der sker i elevernes samhandling, når de skal producere produkter på iPad'en. Teatermetaforen ligger ligesom samhandlingsordenen til grund for analysen og tolkningen af materialet fra feltarbejdet. Elevernes rollesætning og de roller, de har mulighed for at indtage samt, hvordan disse udvikler sig igennem forløb, er vigtige kilder til forståelsen af elever og læreres praksis, og hvordan disse roller skaber eller undergraver muligheder for elever i komplicerede læringsituationer til at deltage meningsfuldt i praksis.

Afvigersociologi

Goffmans afvigersociologi har været et væsentligt bidrag til at analysere de inklusions- og eksklusionsbevægelser, der er observeret i skolen i denne afhandlings empiri. Goffmans afvigersociologi præsenteres i to værker og et essay. I disse koncentrerer Goffman sig om den sociale konstruktion af normalitet og afvigelse i både hverdagsliv og institutionsliv. De to værker er *Stigma* (Goffman, 1963) og *Asylums*, (Goffman, 1991) og essayet er ”The nature of deference and demeanor” (Goffman, 1967). De sidste to tilbyder begreber til forståelse af, hvordan institutionaliserede individer får nedbrudt deres sociale identitet og forsøger at opretholde en social identitet i et miljø, som er kendetegnet ved isolering og neutralisering på totalinstitutioner. Fra disse to tekster anvender jeg begreber, der handler om magt og tilpasning. Skolen er ikke oplagt en totalinstitution, dels forlader eleverne skolen, når skoletiden er omme, dels kan deres forældre vælge at flytte deres

børn fra skolen. Læreres sanktionsmuligheder er begrænsede, og der er heller ikke i det danske skolesystem en markering af børnenes status som elever gennem skoleuniformer eller lignende. Derimod er det tilladt for eleverne at bibeholde deres territoriemarkører, f.eks. legetøj, under dagen. Dog vil jeg argumentere for, at der er tilstrækkeligt meget overlap mellem skolen og en totalinstitution til at begrebsapparatet kan anvendes. Selv om eleverne ikke er der hele tiden, er de der en meget stor del af dagen, der også ofte inkluderer fritidstilbud. Dagens rutiner er skemalagte, den ene aktivitet følger den næste, og regler og rutiner er veletablerede og håndhæves af lærerne (Rasmussen 2009). Der er også en markant magtassymetri mellem lærere og elever, og lærerne har mulighed for at inddrage eller tildele særlige privilegier.

Først har jeg koncentreret mig om og anvendt stigmabegrebet. De tre lærere, som optræder i analysen, foretager alle sammen forskellige typer af kategorisering af eleverne. Det er netop for at begrebsliggøre, hvordan disse kategoriseringer får betydning, at anvendelsen af stigmabegrebet bliver relevant. Goffman fremhæver, at samfundet inddeler mennesker i kategorier efter, hvilke egenskaber der skal opfattes som sædvanlige og naturlige for medlemmer af de enkelte kategorier. Det sociale miljø fastlægger, hvilken kategori af mennesker man kan forvente at finde på konkrete steder. Således er det forventeligt at møde børn, der opfylder bestemte kategorier på en skole. Mennesker har forhåndsforestillinger om, hvorledes individer, der opfylder kriterierne for en kategori, opfører sig. Stigmabegrebet er relevant i denne proces. Stigma er en særlig form for relation mellem en egenskab og en stereotyp klassificering af mennesker. Stigma er til stede, når individet tilskrives negative egenskaber, som er miskrediterende, som gør ham eller hende til et uegnet medlem af den eller de sociale kategorier, som individet uden sit stigma ville tilhøre. Stigmatiseringsprocessen er en proces, hvor igennem individers normale sociale identitet ødelægges som følge af omgivelsernes reaktion, kategorisering og bedømmelse. Stigmatiseringsprocessen placerer hermed mennesker i nedvurderede sociale stereotyper (Goffman, 1963). Goffman opererer med tre forskellige typer af stigma. For det første kropslige vederstyggeligheder, så som forskellige former for deformativitet og synlige handicaps, for det andet karaktermæssige fejl, så som viljesvaghed, uhæderlighed, overdrevne eller unaturlige lidenskaber, og for det tredje tribale stigmata, så som slægt, race, religion og nationalitet (Goffman, 1963).

DeRoche (2010) anvender stigmabegrebet til en analyse af, hvordan elever med generelle indlæringsvanskeligheder håndterer inklusion i en almenklasse i Canada. Hun finder, at stigmatiseringsprocesser i det inkluderende klasserum har konsekvenser for elevernes selvværd og ofte resulterer i aggressiv adfærd. Dette bindes sammen med de sociale forventninger, der skabes på baggrund af stigma. Teknologiske artefakter medfører en yderligere accentuering af stigma, da det tydeliggør elevernes udsathed og kommer til at virke som stigmamarkører. I modsætning til dette studie, fandt jeg i mit studie, at iPad'en ikke kom til at virke som en stigmamarkør, idet alle elever har samme type enhed, om end de bruger forskellige apps på enheden.

Stigmabegrebet er blevet kritiseret for at være for fokuseret på, hvordan stigma produceres i personlige interaktioner og for ikke at inddrage de strukturelle faktorer, der ligger til grund for stigmatiseringsproduktionen (Gleeson, 1999). Dette udbygges yderligere med en kritik, der går på, at Goffman ikke forholder sig kritisk til normalitetsbegrebet og ser på stigma udelukkende fra en "normalpersons" synsvinkel (Mest 1988, Titchkosky 2000). Ligeledes bliver begrebet kritiseret for at være ahistorisk (ibid). Til dette kan man igen sige, at Goffmans sigte aldrig var emancipatorisk eller fokuseret på konkrete historiske problemstillinger. Dermed kan man vælge at se dette tilsyneladende manglende kritiske, strukturelle, og historiske perspektiv som en styrke i forhold til behandlingen af empirisk materiale, da dette ikke gives en forudgående farvning fra det teoretiske perspektiv.

I Goffmans beskrivelse af stigmatiseringsprocesser ligger hovedfokus på det, han kalder mixed contacts (blandede kontakter). Blandede kontakter er social interaktion, som finder sted mellem stigmatiserede og "normale" mennesker. Netop denne vinkel synes relevant i forhold til denne afhandling, som netop har fokus på en kontekst, hvor elever, der tidligere er blevet kategoriseret som ikke normale nok til at følge undervisning i almenskolen og derfor har været placeret i specielle skoletilbud, føres tilbage til almenskolen. Derved kan de klasser, hvori jeg henter min empiri, kategoriseres som blandede kontakter i forskellig grad afhængigt af, hvor stærke kategoriseringer lærerne anvender. De blandede kontakter er hovedsted for stigmatiseringsprocesser. Stigmatiseringsprocesser er en grundlæggende social mekanisme, som aktiveres, når et individ tiltrækker sig omgivelsernes opmærksomhed, og når dette efterfølgende resulterer i social afvisning og manglende anerkendelse. Det er kendetegnede for stigmatisering, at det stigmatiserede individ reduceres til at være anderledes, og at denne anderledeshed overskygger og udraderer andre unikke personlige kvaliteter og egenskaber, som personen i øvrigt besidder. Stigmatiseringen forsyner ifølge Goffman de "normale" med en følelse af berettigelse til at behandle den stigmatiserede på en bestemt måde. I det sociale møde er det individets mission at opretholde et selv, der respekteres af andre og samtidige forsvare dette imod trusler og krænkelser, hvilket naturligvis er vanskeligt for de individer, der udsættes for stigmatiseringsprocesser. Goffman peger på flere strategier, som de stigmatiserede anvender i deres kamp for at blive anerkendt som normale, som samtidig er forbundet med frygt for at blive afsløret. For det første kan den stigmatiserede forsøge sig med forskellige "passerings"-strategier, som "slører" deres stigma. Det vil sige forskellige mulige måder at skjule en skavank på (Goffman, 1963).

For at det kan lykkes for individet at "passere", må han være i stand til at lave information control (informationskontrol). Informationskontrol er, når individet forsøger at styre de informationer om sig selv, som han afgiver. Dette er dog vanskeligt, da individet ikke kan vide, hvad de øvrige ved om ham, og han potentielt kan komme til at fremstå endnu mere upålidelig ved at tilbageholde oplysninger. I de tilfælde, hvor stigma er kendt af omgivelserne, kan den stigmatiserede forsøge sig med "den gode tilpasning". Det vil ifølge Goffman sige, at selv om den stigmatiserede ikke opfattes som normal, må han foregive at være normal med normal identitet og taktfuldt tage imod den hjælp og accept, der tilbydes

af de normale og beskytte de normale ved at undgå situationer, der kræver af de normale, at de må hykle for at opretholde ansigterne. Den gode tilpasning bliver på denne måde en subtil form for undertrykkelse af de stigmatiserede. Goffman anfører, at individer med samme stigma har en tendens til at slutte sig sammen i grupper, dette ses eks. i interesseorganisationer (Goffman, 1963).

Fitch (2003) bruger stigmabegrebet til at følge en gruppe elever med generelle indlæringsvanskeligheder og deres håndtering af inklusion og eksklusion gennem seks år, særligt som disse elever blev inkluderet fra tidligere specialtilbud. Han finder, at der er stor forskel på elevernes oplevelse af inklusionen. Hvis det lykkedes at blive en del af klasserummets fællesskab, var oplevelsen generelt positiv, mens det modsatte var tilfældet, når det ikke lykkedes at blive en del af klasserummet. I forhold til stigmatisering forsøgte eleverne generelt at skjule og korrigere deres problematikker for at undgå stigma om end med varierende succes. Jeg fandt ligeledes i mit eget projekt, at de deltagelsesmuligheder, eleverne i komplicerede læringsituationer havde, var meget afhængige af den sociale orden, der optrådte i klasserummet, herunder særligt stigmatiseringsprocesser.

Da stigma ikke er en iboende personlig og kontekstafhængig kvalitet, men derimod er kontekstafhængig og foregår i socialprocesser og sociale processer, er det potentielt muligt for alle at blive stigmatiseret i større og mindre grad. I miljøer med stærke kategoriseringer og stigmatiserende processer er det derfor rimeligt at antage, at deltagerne i høj grad vil være optaget af og angst for selv at blive stigmatiseret.

Andersen (2009) undersøger, hvordan ADHD diagnosen, forstået gennem en stigmatiseringsoptik, påvirker respondenters identitet og involveres i konstruktion, dekonstruktion og rekonstruktion af denne. Hun kommer frem til et syn på ADHD diagnose som fordrende inkluderende eksklusion. Man kan enten medicineres og inkluderes i de normals kategori, eller man kan inkluderes med andre i samme situation og ekskluderes fra det normale.

Dette har en parallel i mine analyser, hvor jeg anvender begrebet til at analysere, hvordan læreres kategoriseringspraksis kan føre til stigmatiseringsprocesser af elever i komplicerede læringsituationer, og hvordan det indsnævrer disse elevers deltagelsesmuligheder i klassens praksis og dermed får betydning for inklusionsprocesser.

I *Asylums* udvikler Goffman et begrebsapparat til analyse af totalinstitutioner. Totalinstitutioner forstås som institutioner, der søger at kontrollere alle aspekter af den mortificated (indrullerede) persons liv, fra de står op om morgenen, til de går i seng om aftenen, og etablerer regler og rutiner for alle centrale aspekter af dette liv og også håndhæver det gennem autoritet eller direkte magtanvendelse, og som ofte har sociale og/eller fysiske barrierer til kontakt med omverdenen. Der er forskellige typer totalinstitutioner, alt efter hvordan og hvorfor de indrullerede er der, men eksempler inkluderer mentalinstitutioner, fængsler, klostre, plejehjem og lignende institutioner. Skolen er, som jeg diskuterede i indledningen, ikke en klassisk totalinstitution, men deler nok karakteristika med disse til, at man kan analysere den på en lignende måde.

Totalinstitutioner er baseret på en magtassymetri mellem personale og indrullerede. Personalet har både autoritet, etableret gennem social signifikering, og reel magt til at uddele privilegier eller sanktioner overfor de indsatte. Privilegiesystemet er en væsentlig del af den måde, social orden opretholdes indenfor institutionen, idet ønskværdig adfærd over en periode belønnes med ekstra privilegier og forsøg på modstand straffes ved inddragelse af privilegier eller ved sanktioner overfor den indrullerede. Indsatte kan anlægge forskellige linjer over for dette system, men det fungerer som et dagligt orienteringspunkt, der ikke kan undgås. (Goffman, 1991)

Ved indgangen til en totalinstitution er der normalt en mortification proces (indrulleringsproces), hvor den indsatte markeres som en del af institutionen. Dette kan f.eks. være gennem tildeling af et nummer eller en særlig uniform, men denne proces mærker den indsatte som en del af totalinstitutionen. Dermed gøres den indrullerede også til et subjekt for den bureaukratiske kontrol og regulering af hverdagslivets mindste detaljer, der foregår i en sådan institution. (Goffman, 1991)

Regler, procedurer, vaner og kontrol etableres normalt for stort set alle aspekter af dagligdagen. Fra man står op om morgenen, til man går i seng igen, er hele den indrulleredes adfærd udsat for regulering gennem regler for, hvornår og hvad man spiser, hvornår man kan få lov til at gå på toilettet, hvordan man omgås de andre indrullerede og de ansatte osv. Dette skaber en form for desocialisering i forhold til den eksterne verden og de indrullerede resocialiseres således i en ny form for samhandling. Dermed kommer hele ens eksistens til at foregå inden for den rammesætning, institutionen etablerer.

Dette resulterer i forskellige slags adaptations (tilpasningsformer) og linjer, som de indrullerede anvender for at fungere inden for institutionens rammer. Primary adaptations (primære tilpasningsformer) handler om måder, hvorpå den indrullerede lærer at udvise en acceptabel adfærdsform over for personalet og de andre indrullerede. Der kan være forskellige roller, man kan tage eller linjer, man kan anlægge, der indenfor en given totalinstitution kan være acceptabel og udgøre primær tilpasning, men det springende punkt er, at den indrullerede ved en primær tilpasningsstrategi spiller efter reglerne. Secondary adaptations (sekundære tilpasningsformer) handler om at finde måder at omgå systemet inden for systemets rammer uden nogensinde at gå over i direkte modstand. Det kan for eksempel være at prøve at overtale eller sågar bestikke en ansat for at få ekstra privilegier eller finde små frirum inden for institutions mure, hvor de normalt gældende regler stiltiende kan omgås. Naturligvis kan direkte modstand også opstå, men inden for totalinstitutioners rammer er dette normalt noget, der straffes hårdt. (Goffman, 1991)

Gulløv (2004) undersøger tosprogede børn i danske børnehaver. Hun analyserer børnehaver som havende elementer af en totalinstitution med særligt fokus på, hvordan børnene udfordrer eller tilpasser sig institutionens logikker. Hun finder, at børn, der behersker sekundære tilpasningsformer, har bredere spændenum i institutionen, hvorimod de, der yder direkte og synlig modstand, risikerer sanktioner og har mindre mulighed for udvikling. Dette viser et eksempel på anvendelse af begrebsapparatet på en institution,

der ikke er en klassisk totalinstitution og det viser også, hvordan man frugtbart kan anvende disse begreber til en strukturel analyse inden for inklusionsområdet, der kan vise de underliggende betingelser for inklusions- og eksklusionsprocesser.

Frederiksen (2015) anvender begrebsapparatet til at analysere elever med læringshæmmende adfærd i folkeskolen. Denne anvendelse af begreberne har en parallel i min egen analyse, hvor jeg også kigger på elevers tilpasningsformer dog med et andet udgangspunkt. Frederiksen finder, at nogle elever, der udviser en højere grad af sekundær tilpasning, derigennem kan ende med en adfærd, der yderligere hæmmer deres egen læring. Derved sker der en sekundær eksklusion oven på den allerede eksisterende problemstilling.

Rammeanalyse

Goffmans rammebegreb (Goffman, 1974) har som formål at beskrive, hvordan individer skaber orden og mening i de mangfoldige og forskelligartede sociale situationer, de er en del af. Goffmans rammebegreb er hentet fra Gregory Bateson. Goffman skelner mellem naturlige og sociale rammer. Naturlige rammer er karakteriseret ved at være ”undirectede, unanimatede, unguided, purely physical” (Goffman, 1974, s. 22). Der er altså i høj grad tale om fysiske ramme. Sociale rammer er karakteriseret ved menneskelig fortolkning af sociale situationer.

En social ramme skal forstås som en form for mentale og bevidsthedsmæssige filtre, der organiserer den menneskelige erfaring og skaber mening i sociale situationer. Sociale rammer lægges ned over og anvendes til at forstå og fortolke sociale situationer. Igennem rammesætning af en social situation bliver det muligt for individet at orientere sig og agere. Ethvert individ har forskellige rammer, der fungerer som en form for bevidsthedsskabeloner, som bruges til at forstå, fortolke, forudsige og foregribe virkeligheden. Et individs primære rammeforståelse af en socialsituation kan være et sæt af regler eller postulater, som individet kan være sig bevidst, men er ofte og ifølge Goffman oftest ikke så organiseret, og der er i de fleste tilfælde tale om en underliggende organiseret opfattelse af forståelse og tradition (Goffman, 1974). En ramme gør en person i stand til at lokalisere, identificere, erkende og identificere konkrete hændelser i relation til rammen. Selv om et individ ikke er i stand til umiddelbart at beskrive en ramme, forhindrer det ham ikke i at anvende den. Udgangspunktet er, at når et individ er i en situation, stiller han sig selv spørgsmålet ” what is going on here? ” (Goffman, 1974, s. 25). Svaret har virkning for den følgende aktivitet. Spørgsmålet bliver starten på en rammeforståelse, der kan appellere til et svar. Forskellige individer vil kunne opstille forskellige svar fra forskellige positioner og have forskellige perspektiver på, hvad der foregår i en konkret situation.

Puroila (2002) undersøger, hvordan pædagoger i Finland konstruerer rammer til at fortolke deres egen arbejdsituation og børns læring. Disse får betydning for den praksis og interaktionsorden, der skabes og for børnenes læringsmuligheder. I min analyse af lærernes rammekonstruktion, finder jeg ligeledes, at deres fortolkninger af inklusion og deres måde at kategorisere elever i komplicerede læringsituationer på, er med til at skabe eller undergrave deltagelsesmuligheder for eleverne.

Rammeforståelsen er endvidere influeret af deltagerens funktion og rolle i den konkrete sociale aktivitet (Goffman, 1974). Goffman pointerer, at der i en situation foregår mange ting simultant, hvilket får betydning for spørgsmålet om, hvad der foregår, ligesom en situation eller aktivitet ikke starter på samme tid for alle deltagere. Når en deltager har skabt en ramme til anvendelse i en social situation, kan det forekomme, at individet oplever, at den ramme, individet først har lavet, ikke nødvendigvis er rigtig for at forstå, hvad der foregår. Individet må derfor revurdere og hermed igen rammesætte det, der foregår på en anden måde. På den måde er rammer dels med til at skabe mening og revurdere mening (Goffman, 1974).

Rammeanalyse er ligesom andre dele af Goffmans forfatterskab blevet udsat for forskellige kritikker. Denzin og Keller (1981) læste Frame Analysis gennem en strukturalistisk linse og mente derigennem at kunne reducere Goffmans forfatterskab til ganske trivielle observationer. Goffman (1981b) svarede selv på denne kritik ved at påpege, at de havde misforstået hans intentioner, og at han aldrig havde haft intentioner om at fremstille en systematisk teori og i hvert fald slet ikke skulle tolkes som strukturalist. Yderligere er rammeanalysen blevet kritiseret for ikke at være tilstrækkeligt struktureret til fuldstændigt at kunne beskrive en interaktionsorden i praksis (Chriss 1993).

En bestemt socialgruppe har ifølge Goffman ofte samme primære ramme, som konstituerer nogen som gruppe (fx lærere). Den konstituerer centrale elementer af deres kultur, forståelser, bekymringer, osv. (Goffman, 1974).

Jacobsen (2013) kritiserer rammeanalysen for at være unødvendigt abstrakt og vanskelig at anvende i praksis og for ikke tilstrækkeligt eksplicit at gøre klart, at enhver ramme jo af nødvendighed er en fortolkning, da man af gode grunde ikke kan vide, hvad der foregår i hovedet på andre mennesker. Om end disse kritikpunkter er reelle nok, fordrer disse jo blot, at den forsker, der anvender begrebsrammen, er omhyggelig med at præcisere, hvordan han eller hun anvender rammeanalysen, da der er et relativt stort spillerum.

Det er en pointe, at individer ikke kan undgå at anvende rammer, hvis de deltager i noget eller ser på noget. Anvendelsen af rammer bliver brugt til at forstille sig, hvad der er sket før, og hvad der skal til at ske. Centralt for anvendelsen af rammer er begrebet keying (Goffman, 1974). Goffman bygger her på Batesons begreb. Bateson udviklede begrebet i forbindelse med studier af aber, hvor det centrale er, at aberne, når de leger slåskamp, transformerer rammen fra rigtig slåskamp over i legen. Denne transformation eller overføring er, hvad Bateson betegner keying. Denne keying eller transformation overfører Goffman på menneskets fortolkning af sociale situationer. Det bliver herved centralt, at

forskellige individer kan have forskellig keys til den samme sociale situation. Derved kan situationer, der på overfladen ligner hinanden, tolkes på mange forskellige måder alt afhængig af, hvilken key de fortolkes ud fra.

Det betyder, at en praksis kan fortolkes væsentligt forskelligt af de involverede aktører. I relationer til keying og rammer introducerer Goffman et tredje begreb, som er out of frame activity (ude af ramme aktiviteter). Ifølge Goffman har en aktivitet altid et directional track, (hovedspor) som er det mest fremtrædende aspekt ved aktiviteten. Derudover er der også et disattended trac (bispor), som ikke har noget med hovedsporet at gøre. Det kan f.eks. være, når en person ser ud af vinduet, piller næse eller flytter sig fysisk lidt tilbage (Goffman, 1974).

Goffmans teoretisk begreb rammeanalyse har været et væsentligt begreb i analysen af empirien i denne afhandling. Begrebet bliver anvendt i de to artikler, der har primært fokus på lærerens praksis. Da der er fokus på praksis i bredeste forstand, har det været givtigt at anvende rammeanalyse. Denne analyseform kan anvendes meningsfuldt på flere forskellige typer af praksis, som kommer til udtryk i de gennemførte observationer, hvor lærerne handler i interaktion med eleverne og ting. Den fungerer yderligere til analyse af interviews med lærerne, hvor disse italesætter deres viden om og forståelse af praksis.

Det er derfor interessant, at de lærere, der optræder i empirien, alle tre tager del i praksis, som består af de samme elementer; inklusion, elever i komplicerede læringsituationer, IT-læremidler og iPads, men at de samtidig gør det på væsentlig forskellig måde og med forskellig vurdering.

Opsamling

I mine analyser har Goffmans begreber været relevante at anvende til at analysere de spil og mulige roller, det er muligt for eleverne at deltage i, lige som Goffmans rammeanalyse tilbyder væsentlige begreber til at analysere læreres kategorisering af elever i komplicerede læringsituationer, deres konstruktion af undervisning og deres perspektiv på IT. Goffman tilbyder i mindre grad begreber til at begribe, hvordan mening og læring konstrueres i fællesskaber. Den symbolske interaktionisme ser, ifølge Nortvig (2015), objekter som menneskelige konstruktioner, der træder ud af en baggrund som relevante i forhold til en given social proces. Det vil altså sige, at tingsliggørelse i dette perspektiv er en type af generel social konstruktion. F.eks. kan både en regnvejrsdag og et abstrakt begreb som e-learning tingsliggøres. Dette er et interessant perspektiv, men i forhold til den konkrete tingsliggørelse, der foregår i gruppesammenhæng i en folkeskoleklasse, har jeg fundet Wengers tingsliggørelsesbegreb mere anvendeligt, idet det fokuserer på den konkrete produktionsproces og dennes udtryk.

Praksisfællesskaber og situeret læring

Lave og Wenger (1991) arbejder ud fra en antropologisk og sociologisk tilgang til læring, hvor læring ses som et foranderligt aspekt ved hverdags- og arbejdsliv. Deres undersøgelser danner udgangspunkt for analyser, som alle foregår i læringsrum uden for skolen. Dette er en bevidst pointe for Lave og Wenger, fordi de ønsker at adskille begreberne undervisning og læring og i stedet koble læring til mening, praksis og identitet. Ligeledes argumenterer de for, at skoleuddannelser er baseret på en antagelse om, at viden kan dekontekstualiseres, hvilket er en modsætning til deres situerede perspektiv. Samtidig fastslår de, at legitim perifer deltagelse ikke er en pædagogisk form eller undervisningsteknik (Lave og Wenger, 1991). De afviser dog ikke, at deres begreber kan finde anvendelse i en skolekontekst. Dette har dog heller ikke afholdt forskere i skolens læringsrum fra at bruge teoriapparatet til deres studier. F.eks. har Charlotte Højholt (2011) studeret børn i vanskeligheder i skolen gennem denne optik. Inden for inklusionsforskningen har Laluvein (2009) studeret elevers deltagelse gennem praksisfællesskaber. Det er altså ikke en begrænsning for teoriapparatet, men snarere et greb, Lave og Wenger gør for at få et bredere syn på læring. I min afhandling bliver der fokuseret på skolen som en ramme for praksisfællesskaber, og jeg placerer mig herved i samme tradition som førnævnte eksempler.

Læring anses for at ske gennem deltagelse i socialpraksis, hvor læring defineres relationelt, som personers forandrende deltagelse i forandrende socialpraksis. Lave og Wenger anvender begrebet situeret læring, hvor læring er interageret og et uadskilleligt aspekt ved social praksis. Til at beskrive deltagelse i social praksis med læring som integreret bestanddel anvendes begrebet *legitimate peripheral participation* (legitim perifer deltagelse). Legitim, perifer deltagelse anvendes til at beskrive den proces, hvor nyttilkommende indtræder i et praksisfællesskab og er deltagende, men under tillempede former. Denne position kan bevæge sig mod mere og mere komplicerede og ansvarsfulde deltagesområder og derigennem mere deltagelse. Den perifere deltagendes position kan være en kvalificerende eller dequalificerende position. For at perifer deltagelse skal være legitim, kræver det at den, der er i en perifer position, tilknyttes legitimitet, for at denne position kan have en positiv værdi. Den perifere deltagelse kan være i både *inbound* / *outbound* trajectories (en indadgående eller udadgående bane), alt efter om deltageren er på vej ind eller ud af fællesskabet.

I Laves undersøgelse af skrædderlærlinge i Afrika (Lave og Wenger, 1991) ser det ud til, at mesterens primære opgave er at overdrage legitimitet til lærlingen i meget højere grad end at undervise dem. I min undersøgelse har spørgsmålet om at kunne få en legitim, perifer position for eleverne i komplicerede læringssituationer været centralt. Lærerne har på forskellig vis understøttet eller forhindret en sådan legitimitet. I de gruppearbejder, jeg har observeret og anlagt dette perspektiv på, er det markant, at de øvrige elever er meget villige til at knytte legitimitet til en perifer position. Begrebet praksisfællesskaber introduceres af Lave og Wenger (1991). De definerer det som "A community of practice is a

set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping community of practice” (Lave & Wenger, 1991, s. 98). Denne definition tillader et blik på en bred vifte af gruppeaktiviteter, men giver dog retning til at få en fornemmelse af praksisfællesskabers struktur.

Miriam Zukas (Andersen & Zukas, 2012) kritiserer Wenger og Laves (Wenger & Lave, 1991) udlægning af praksisfællesskaber for at være konserverende i den forstand, at det antages, at novicer, der kommer til et fællesskab, skal oplæres til at kunne det, der allerede er kendt i fællesskabet, og derved sker der ikke noget nyt i fællesskabet, det reproducerer sig selv. Der er klart en fare for, at praksisfællesskaber kan antage en sådan form, men praksisfællesskaber kan være transformative. Denne udlægning finder man støtte i ved Lave og Wengers analyse af forskellige typer af mesterlære som skræddere i Vestafrika, kødudskærere, kvartsmestre, anonyme alkoholikere og yucatec jordemødre. Her peger de netop på, at mesterlære kræver et praksisfællesskab, hvor forskellige former for perifer deltagelse er, og at praksisfællesskabet indgår i meningsforhandling med deltagerne. Når dette ikke sker, medgiver Lave og Wenger, at praksisfællesskaber kun er reproducerende (Lave & Wenger, 1991). Det er relevant om praksisfællesskaber er reproducerende eller transformative i forhold til inklusion. Hvis en gruppe af almeneleverne skal kunne inkludere elever i komplicerede læringsituationer, må praksisfællesskabet have transformativ karakter, og kunne imødekomme og stilladsere elever i særlige komplicerede læringsituationers særlige deltagelsesformer. Axel og Tanggaard (2010) peger på, at forskning, der har været inspireret af situeret læring, har udviklet sig i to spor. Det ene spor har koncentreret sig om læring, som ikke nødvendigvis er direkte resultat af formel undervisning. Der har inden for dette spor været fokus på mesterlærebegrebet, som f.eks. Steinar Kvale har beskæftiget sig med (Kvale, 1999) I forbindelse med mesterlærebegrebet har der været fokus på, hvordan lærlingen gennem deltagelse i praksisfællesskabet bevæger sig fra perifer, legitim deltager til at tilegne sig en faglig identitet. Herigennem argumenteres for, at den aktuelle opfattelse af, at undervisning fører til læring, må sættes til debat, og der må åbnes for udforskning af læringskilder i den lærendes miljø (Kvale, 1999).

Det andet spor er optaget af, hvad der sker i praksis og derfra analyseres, hvilke betingelser, der er for deltagelse i praksis i den givne aktivitet. Specielt har Ole Dreier og Charlotte Højholt være fremtrædende inden for denne position (Dreier, 1999, Højholt, 2011).

Wenger (2008) udvikler begrebet praksisfællesskaber yderligere. Det er specielt denne del af Wengers forfatterskab, som har været den væsentligste bidragsyder til min forståelse og anvendelse af begrebet praksisfællesskaber.

Praksis defineres her som handling i en historisk og social kontekst, hvor aktørerne deler en fællesforståelse, der giver handling struktur og mening (Wenger, 2008). Wenger anser læring som social praksis, som består i at være aktiv deltager i sociale fællesskabers praksis og konstruere identiteter i forhold til disse. Læring er i denne forståelse, det, der forandrer individets evne til at indgå i praksis, individets forståelse af, hvorfor det engagerer sig i

praksis og de resurser, der er til rådighed. Læring som social praksis består af komponenterne praksis med fokus på udførelse, fællesskab med fokus på tilhørsforhold, identitet med fokus på tilblivelse, og mening med fokus på erfaring. Et praksisfællesskab er konstitueret af tre dimensioner: Engagement (engagement), joint enterprise (fællesvirksomhed) og common repertoire (fælles repertoire) (Wenger, 2008). For eksempel ser jeg elever i gruppearbejde udgøre praksisfællesskaber, som kan analyseres i forhold til disse begreber, der kan have forklaringskraft i forhold til inklusions- og eksklusionsprocesser. Graden og typen af engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire har stor betydning for sådanne gruppeprocesser og deres udvikling.

Medlemmerne af et praksisfællesskab er gensidigt forbundet i relationer og engageret i handlinger, hvis mening de forhandler indbyrdes. Det er en nødvendig forudsætning for engagement, at deltagerne er en del af det, der har betydning. Gensidigt engagement er ikke blot forbundet med det enkelte individs kompetencer, men også med de andre medlemmer af praksisfællesskabets kompetencer. Således indebærer engagement at opdage, hvordan man engagerer sig, hvem der er god til hvad, hvem der ved hvad, og hvem der er lette /vanskelige at omgås. Et fælles engagement medfører ikke nødvendigvis homogenitet og er heller ikke en nødvendighed eller et resultat af praksisfællesskaber.

Fællesvirksomhed er et resultat af den forhandlingsproces, som medlemmerne af et praksisfællesskab gennemgår, når de forsøger at få en fælles forståelse og afstemme deres virksomhed i forhold til deres engagement. Fællesvirksomhed indeholder dels mål og dels gensidig ansvarlighed.

I praksisfællesskaber udvikles fælles repertoire. Fælles repertoire kan blandt andet bestå af at producere eller indføre redskaber, artefakter og repræsentationer (Wenger, 2008). Dette repertoire reflekterer en gensidig engagementshistorie og er flertydigt.

I et praksisfællesskab sker der til stadighed en meningsforhandling, hvis formål er, at medlemmerne af praksis kan opleve deres engagement i praksis som meningsfuld. Negotiation of meaning (Meningsforhandling) repræsenterer en generel betegnelse for den proces, hvorigennem aktørerne oplever deres verden og deres engagement som meningsfuldt. Meningsforhandling er en kontinuerlig proces, som foregår i relationer som udvikler, omdirigerer, afviser, modificerer eller bekræfter menneskets oplevelse og engagement i verden som meningsfuld. Meningsforhandling er et kontinuerligt samspil, med gradvis udførelse og udveksling. Det vil sige, at mening og meningsforhandling på en gang etablerer mening, samtidig med, at det konstant er med til at forandre de situationer, den giver mening og påvirke deltagerne. Meningsforhandling går igennem deltagelse og tingsliggørelse, som forudsætter og muliggør hinanden. I min analyse er meningsforhandling centralt i forhold til at analysere, hvorvidt elever i komplicerede læringssituationer har mulighed for at forhandle sig til en position i fællesskabet, og i hvor høj grad andre elever udviser sensitivitet overfor denne proces.

Carol Linehan og John McCartney (2001) kritiserer praksisfællesskaber, som de optræder hos Lave og Wenger, for ikke at indfange de komplekse og ikke nødvendigvis hensigts-

mæssige relationer dels mellem individerne i fællesskabet og dels mellem individ og fællesskab. Wenger påpeger dog selv, at praksisfællesskaber på ingen måde er magtfrie, homogene fællesskaber, og at der netop sker forhandling af magt igennem meningsforhandling, deltagelse og tingsliggørelse.

”A shared practice thus connects participants to each other in ways that are diverse and complex. The resulting relations reflect the full complexity of doing things together. They are not easily reducible to a single principle such as power, pleasure, competition, collaboration. Desire, economic relations, utilitarian arrangements, or information processing. In real life, mutual relations among participants are complex mixtures of power and dependence, pleasure and pain, expertise and helplessness, success and failure, amassment and deprivation...” (Wenger, 2008, s. 77).

Denne opmærksomhed på forhandling af magt er relevant for analyserne, jeg foretager senere, fordi praksisfællesskaberne, som er etableret i forbindelse med arbejdet med iPad'en, i alle de udvalgte cases er uhomogene og primært ledes af eleverne selv. I den konstellation bliver elever modeller for andre elever og modellerer disse. Magtdimensionen er en del af praksisfællesskaber, og det får en betydning for de deltagelsesmuligheder, som alle eleverne får, men i særdeleshed eleverne i komplicerede læringssituationer.

Deltagelse er en aktiv proces, hvor medlemmerne i praksisfællesskabet handler og indgår i samspil. Deltagelse er på en og samme tid både personlig og social. Deltagelse omfatter personens bevidsthed, krop, følelser og sociale relationer. Da deltagelse er en aktiv proces, er det kun medlemmer af sociale fællesskaber, der kan deltage. Således er det en pointe hos Wenger at forskellige elektroniske devices ikke kan være deltager, men bruges til deltagelse og tingsliggørelse. Derimod har han defineret en rolle kaldet ”stewarding” for den menneskelige aktivitet, der tager hånd om et fællesskabs teknologipraksis gennem en tilpasning af teknologien til gruppens meningskabende aktiviteter (Wenger, White, Smith 2009). Igennem deltagelse konturerer individet sin identitet. Evnen til eller mangel på at forme fællesskabers praksis er et væsentligt aspekt ved oplevelsen af at deltage. Deltagelse i skolens praksis er et centralt begreb i analysen af inklusionsprocesser, der produceres igennem elevernes interaktion.

Ifølge Wenger (2008) skal deltagelsen have substans igennem tingsliggørelse. Tingsliggørelse er praksisfællesskabers skabelse af abstraktioner, værktøjer, symboler, historie, udtryk og begreber, der tingsliggør en del af denne praksis i stivnet form (objekt status). Tingsliggørelse dækker over en lang række processer, der omfatter at skabe, designe, fremstille, benævne, kode, beskrive, fortolke, bruge, genbruge afkode og omformulere (Wenger, 2008). Deltagelse og tingsliggørelse er dualiteter, der ikke kan betragtes isoleret, og som tilsammen konstituerer mening i et praksisfællesskab. Dette benytter jeg i forhold til at analysere produktionsprocessen i forhold til de teknologiske læremidler.

Sørensen, Audon og Levinsen (2010) benytter praksisfællesskabsteorien til at analysere et videoproduktionsforløb omkring journalistik i en folkeskoleklasse. De finder, at den teoretiserede dobbelthed mellem tingsliggørelse og deltagelse i fællesskabet meget direkte

karakteriserer den meningsforhandling og interaktionsproces, der foregår i en gruppe under dette forløb. Det er særligt relevant i forhold til digitale medier, hvor teknologien muliggør en løbende genforhandling ved for eksempel at slette eller sætte nyt ind. Jeg så en lignende effekt i mit studie af et videoproduktionsforløb, hvor disse genforhandlingsmuligheder var væsentlige faktorer i elevernes skiftende deltagelsesmuligheder.

Miles (2007) har anvendt begrebsrammen til at analysere inklusion gennem kreative læringsgrupper i Nordengland. Han finder, at der i de praksisfællesskaber, der skabes omkring kreativ læring og de relaterede optrædener, kan skabes inklusionsprocesser, der opstår spontant gennem interaktionen omkring et projekt, der af eleverne opfattes som væsentligt. En parallel kan gøres til elevernes etablering af praksisfællesskaber, når de arbejder sammen om multimodale apps.

Ifølge Wenger tager udvikling af praksisfællesskaber tid, men ikke et mindstemål af tid. Pointen ved at indføre en tidsdimension er at pointere, at et praksisfællesskab skal have tid for at kunne opretholde gensidigt engagement i udøvelse af fælles virksomhed for at lære noget af betydning. Praksisfællesskaber kan med den optik betragtes som fælles læringshistorier, som er en tidslig sammenfletning af kombination af deltagelse og tingsliggørelse. Læring i praksisfællesskaber omfatter for det første udvikling af forskellige former for gensidigt engagement, hvor deltagerne opdager, hvordan man engagerer sig og finder ud af, hvad der hæmmer og udvikler gensidige relationer. For det andet omfatter læring i praksisfællesskaber forståelse og afstemning af virksomhed. Det vil sige, at deltagerne lærer at indordne deres engagement efter virksomheden og står til ansvar for at gøre en indsats for at definere virksomheden og harmonisere modstridende fortolkninger af, hvad virksomheden går ud på. For det tredje omfatter det udvikling af deltagerens repertoire og stil, så de bliver i stand til at genforhandle mening med forskellige elementer og procedure eller indføre nye redskaber, artefakter og repræsentation og herigennem finde nye udtryk og omdefinere og evt. kassere gamle. Herigennem bliver de i stand til at skabe og bryde rutiner. Læring driver i denne optik praksis, og praksis driver læring.

Anne Edwards (2005) fremfører på baggrund af et virksomhedsteoretisk perspektiv en kritik af praksisfællesskaber, fordi disse ikke interesserer sig for den kognitive kapacitetsændring, der sker hos individet. Ydermere kritiserer hun praksisfællesskaber for tingsliggørelse og mener, at man derved overser de problemer, der kan være ved at afgøre, hvorvidt eleverne hver især har lært noget, altså gennemgået en kognitiv kapacitetsændring. Der er dog ikke noget i praksisfællesskabsbegrebet, der forhindrer, at der kunne ske en kognitiv kapacitetsændring. I det læringssyn, der anvendes i denne afhandling, er individuelle kognitive ændringer ikke mit fokus. Derimod er det gennem situeret og relationel social praksis, jeg ser på øget læring i inklusionssammenhæng. Dette fordrer et bredere syn på, hvad læring er. I en sammenhæng, hvor man taler om elever i komplicerede læringssituationer, er det klart, at det ikke er så enkelt at måle en kapacitetsændring, eller blot at definere præcis, hvordan en sådan ser ud. Derimod kan man se på det relationelle aspekt, der udvikler sig i interaktionen med andre elever og lærere.

Mortier et al. (2010) har studeret inklusion i almenklasser gennem denne optik, hvor de specifikt har studeret praksisfællesskaber omkring tre inkluderede elever. I denne sammenhæng opstod fællesskaber mellem forældre og lærere, der var involverede i den inklusionsproces eleverne skulle indgå i. Ved gensidigt at indgå i meningsforhandling omkring elevernes inklusion, lykkedes det for deltagerne at etablere en mere realistisk og også mere reel model for disse elevers inklusion.

I 2014 aktualiserer Wenger sit praksisbegreb. I den forbindelse fremhæver han engagement som det mest centrale begreb ved praksisfællesskaber i dag, fordi han ser engagement som den mest centrale faktor i forhold til individers mulighed for at skabe mening og herigennem sikre sig mod den meningsløshed, der potentielt truer individet. Wenger ser meningsløshed, som potentielt sammenhængende med individets indordning, hvorimod muligheden for meningskabelse, skaber grobund for identitetsudvikling. (Wenger, 2014)

I forhold til min egen brug af begreberne benytter jeg praksisfællesskabsbegrebet til at analysere gruppearbejde i to artikler, der primært har fokus på eleverne, Gruppearbejdet udgør en særlig læringsarena, der er konstitueret omkring praksis. Gennem gruppearbejdet kan der skabes mulighed for, at eleverne udvikler fælles engagement, hvilket kan resultere i skabelsen af fællesvirksomhed og repertoire.

Således kan der i gruppearbejdssituationen forhandles og muliggøres anderledes former for deltagelse for eleverne. Dette betyder også, at iPad'en er med til at definere deltagelsesmuligheder. Produktion og tingsliggørelse ses meget tydeligt igennem de produktkrav, der findes i flere læringsforløb.

Der er mange forskellige deltagelsespositioner for elever i komplicerede læringsituationer. Disse positioner veksler mellem at være perifere, legitimerede, eller ikke deltagende i andres øjne. Det betyder, at eleverne arbejder på forskellig vis på at tilkæmpe sig en legitim position i fællesskabet, lige som det er tilfældet, at de ikke har en plads i praksisfællesskabet. Dette gør sig gældende i både den strukturerede undervisning og i pauserne, der er anderledes ustrukturerede.

Læremidler

Læremidler er en del af skolens praksis, og det er således nødvendigt at forholde sig teoretisk til dem og have et begrebsapparat til at beskrive dem. Læremidler kan opdeles på forskellig måde. Jens Jørgen Hansen (2006) opdeler læremidler i didaktiske og kontekstuelle, hvor de didaktiske læremidler på forhånd har en didaktisk intention, som f.eks. et læsebogssystem. I modsætning hertil står de kontekstuelle læremidler, som ikke oprindeligt er tænkt som læremidler, men som i mødet med lærere og elever bliver transformeret til et læremiddel. Dette kan eks. være et maleri. Hansens definition går ikke specifikt på IT-læremidler, men disse kan grupperes i de to kategorier. Et IT-didaktisk program kan

f.eks. være et fagprogram, som Matematikfessor. Blandt kontekstuelle IT-læremidler kan der f.eks. være tale om en gratis Web 2.0 resurse, som Twitter eller Glogster.

Der er dog nogle mangler ved denne form for skelnen. Må kan jo hævde, at alle læremidler, om de er didaktisk intenderede eller ej, er kontekstafhængige. Således er det muligt at forestille sig et didaktisk designet program, brugt på mange forskellige måder, lige som et ikke didaktisk designet program kan antage mange forskellige former alt efter den aktuelle kontekst. De læremidler, der er didaktisk intenderede, som f.eks. Explain Everything, der er klassificeret som en undervisningsapp, men er et præsentationsprogram uden indhold, placerer sig i en mellemposition i forhold til de to kategorier.

Jeg anvender yderligere kategorierne kompenserende og substituerende IT. I forhold til en inklusionssammenhæng i skolen har udviklingen af IT-læremidler fra begyndelsen været præget af et fokus på kompenserende teknologi, f.eks. læsestøtteprogrammer (Christensen, Andersen, Bingly & Sonne-Schmidt, 2014, Levinsen, 2008a). Et kompenserende IT-læremiddel kan defineres ved "at reducere konsekvenserne af et handicap og derved kompensere for individets personlige begrænsninger" (Florian og Hegarty, 2004).

Senere er der i forskningen blevet fokuseret på substituerende IT-læremidler. Herhjemme har specielt Karin Tweddell Levinsen arbejdet med at udvikle dette (Levinsen, 2008a). Hun fremhæver, at substituerende IT i modsætning til kompenserende IT, skal ses som en forlængelse af individet. Dette betyder, at IT-læremidler som f.eks. IT-rygsækken, kan betragtes både som et redskab, eleven benytter, som en egenskab hos eleven og som en socialaktør i sig selv. Derved bliver IT-læremidlet ikke reduceret til et redskab, der kun giver adgang til information, men fremstår derimod som en del af den sociale kontekst, hvori undervisningen tager plads. IT-læremidlet må derfor forstås kontekstuel og medtænkes som en del af det samlede pædagogiske design. Levinsen har senere argumenteret for, at substituerende læremidler også muliggør substituerende repræsentationsformer (Levinsen, 2012). F.eks. kan en elev med skrivevanskeligheder udforme en lydcollage i stedet for at skrive et digt. Lydcollagen vil i dette tilfælde repræsentere et digt, men i en substitueret form. Substituerende IT muliggør derved forskellige former for målopfyldelse og kan derved også ses som faciliterende for inklusion (Levinsen, 2012).

I forhold til kategorierne kompenserende og substituerende IT, finder jeg dem stadig relevante og informerende i forhold til min begrebsforståelse. Disse kategorier er dog blevet suppleret med flere kategorier gennem arbejdet med forskningsoversigten i kap. 3, hvor det har vist sig, at det i en inklusionssammenhæng også er relevant med kategorierne kollaborative IT-læremidler, differentierede læremidler og multimodale læremidler. Kollaborative IT-læremidler dækker over læremidler, der i en undervisningskontekst muliggør og fordrer et samarbejde mellem elever i løsningen af en opgave (Lewis et al 2005, Mavrou et al. 2010). Kategorien differentierede læremidler dækker over IT-læremidler, der i deres design har indbygget en mulighed for at løse opgaverne på forskellig måde og med varierende strukturering (Bundsgård, 2013 & Kongsgården & Midtbo 2014). Birgitte Holm Sørensen og Karin Levinsen (2014) peger på, at der er et særligt inklusionspotentiale ved IT-læremidler, der er multimodale, fordi de muliggør, at eleverne kan løse en

given opgave på mange forskellige måder og med flere forskellige strategier. Derved bliver det muligt, at eleverne arbejder med den samme opgave, det samme program på samme tid, men på forskellig måde.

Jeg havde i mit analysearbejde dog brug for mere almene kategoriseringer af læremidler og fandt i denne forbindelse Thomas Illum Hansens kategoriseringer af IT-læremidler anvendelig, da der her er en kategori, som indfanger og benævner de apps, som lærerne i mit empirisk materiale arbejder med, på forskellig måde og med forskellige IT-perspektiver.

Illum Hansen skelner mellem didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler. (Hansen, 2015).

Didaktiske læremidler er kendetegnet ved, at den didaktiske intention er indbygget i materialet. Således har det en indbygget didaktik, der på systematisk vis varetager flere opgaver i undervisningen så som mål, indhold og rammesætning af aktiviteter. F.eks. lærebogssystemer og fagportaler.

Semantiske læremidler er kendetegnet ved, at de har et betydningsindhold, men ikke en didaktisk intention. Lærerens didaktisering af materialet i en konkret undervisningssammenhæng transformerer indholdet til at få status af læremiddel. F.eks. videoer, hjemmesider, skønlitteratur.

Funktionelle læremidler har ikke en indbygget didaktik, men er kendetegnet ved at fungere som redskaber, der håndterer indhold og arbejdsproces i undervisningen. F.eks. søgninger, produktion, analyse og processtyring.

Det er værd at bemærke, at der har været et markant skift i opfattelsen af læremidlers rolle i løbet af de sidste 30 år (Hansen, 2015). Traditionelle, analoge læremidler er ofte blevet udsat for en ganske skarp kritik, der så dem som muligvis brugbare til en rendyrket effektiviserende undervisning, men uden potentiale til at skabe bredere eller på nogen måde interessant undervisning. Derimod er IT-baserede læremidler ofte bærere af en optimisme, der tilskriver dem alverdens potentiale simpelthen på grund af deres teknologiske status. Der er dermed en risiko for at falde ind i en diskurs, der ikke kigger tilstrækkeligt omhyggeligt på det specifikke læremiddel og dens brug i en specifik social praksis. Yderligere kan man sige, at lige meget hvordan man inddeler læremidler på et abstrakt plan, får det altid et indbygget læringssyn og paradigme gennem brug i et specifikt læringsforløb situeret i en social kontekst (Koshmann 1996). Dermed bliver man altid nødt til at kigge på det læringssyn, der kommer til udtryk i den konkrete situation, og hvilke samarbejdsmuligheder og deltagelsesmuligheder dette skaber. I Koshmans optik er der alt for mange IT-læremidler, der orienterer sig mod læringssyn, der er individualistiske eller behavioristiske.

I denne afhandling har jeg fokus på at se, hvordan læremidler kan hjælpe eller hindre deltagelse for elever i komplicerede læringssituationer. Dette betyder, at jeg analyserer læremidlerne ud fra de former for praksis, de indgår i, hvordan de indgår i relationer med elever og lærere, og hvilke muligheder for rollesætning de skaber.

Perspektiver på læreres praksis med IT

Lærere og elevers praksis med IT-læremidler står centralt i analyserne. Valg af IT-læremidler har i den observerede praksis været foretaget af lærerne og deres bagvedliggende teknologiforståelse. Deres konkrete valg og anvendelse af IT-læremidler har haft en central betydning for den praksis, der har udspillet sig. Lærere har i de sidste mange år været pålagt at anvende skiftende teknologi, og som der blev gjort rede for i det foregående kapitel, føler mange lærere sig ikke godt rustet til at forbedre deres undervisning gennem anvendelse af digitale devises.

Cathrine Hasse (2012) arbejder med teknologiforståelse i lærer- og sygeplejerskeprofessionerne. Cathrin Hasse arbejder ud fra et kulturhistorisk perspektiv, hvor udgangspunktet er, at nye teknologier ændrer vaner, værdier, handleviden og institutionsliv. Cathrine Hasse skelner mellem teknologikendskab og teknologiforståelse hos lærerne. Teknologikendskab er karakteriseret ved at vide, hvad der sker, og hvordan man bruger en given teknologi, hvorimod teknologiforståelse udover kendskab også indebærer, at man er klar over, at teknologi som artefakt også er med til at ændre den sociale kontekst og relationerne i denne. Hasse argumenterer på denne baggrund for, at teknologiforståelse er i en fortløbende læreproces at kunne tilegne sig og analysere en situeret, lokal teknisk handleviden med andre former for social og kulturel forståelse, som gør professionsuddannede i stand til at hjælpe hinanden med at identificere og kvalificere muligheder for anvendelse og innovation af og alternativer til teknologiske løsninger, der forandrer praksis i en professionskontekst. (Hasse, 2012)

En måde praksis bliver omformet af teknologi kan ses gennem at anlægge et didaktisk perspektiv på teknologianvendelse (Sørensen, Audon & Levinsen 2010; Sørensen & Levinsen 2014). Generelt ser de teknologi, særligt Web 2.0 og multimodale læremidler som givende lærerens rolle som ”didaktisk designer” nogle nye muligheder. Dette omstrukturerer også forholdet til eleverne, da disse ofte har intuitive kompetencer, der kan benyttes i et didaktisk design. Dermed bliver didaktikken mere dynamisk i sin karakter. Læreren er den overordnede didaktiske designer, men eleverne kan i nogle tilfælde fungere som individuelle didaktiske designere i forhold til deres egen produktionsproces.

Arstorp & Schrøder (2012) påpeger, at der er en vifte af måder, hvorpå lærerne engagerer sig i de nye teknologier frem for forskellige niveauer af kompetencer og præsenterer alternativt fire perspektiver på læreres teknologiforståelse, der kan informere en analyse af deres praksis omkring IT-læremidler og særligt, hvordan deres holdning til IT påvirker deres anvendelse af den. Perspektiverne er opstået på baggrund af Technucation projekt, der har til formål at højne niveauet for IT-forståelse i professionsuddannelserne. De perspektiver, lærerne har på teknologi, er ikke umiddelbart kategoriserbare, idet lærerne kan have flere perspektiver på samme tid. De kan også bevæge sig ind og ud af de forskellige perspektiver over tid. I stedet for en niveaubaseret skala gående fra novice til ekspert giver denne kategorisering et fokus på den situerede sociale praksis, læreren benytter teknologien i (Arstorp & Schrøder 2012).

De fire perspektiver er:

1. Et intuitivt perspektiv på brugen af teknologi: læreren tilvælger teknologi, når han eller hun føler, den understøtter undervisningen, og fravælger den, når dette ikke er tilfældet. Læreren har en kritisk, men positiv holdning til teknologi og tilstrækkelig viden og didaktiske kompetencer til at bruge den.
2. Et tøvende perspektiv på brugen af teknologi: læreren undlader at bruge teknologien, fordi han/hun ikke føler, han/hun har den nødvendige viden eller ikke stoler på, at teknologien vil virke til formålet. Han/hun har ikke tillid til teknologien eller til egne færdigheder med den.
3. Et integrerende perspektiv på brugen af teknologi: læreren underviser med teknologi på samme måde som med analoge undervisningsmidler. Teknologien bliver brugt som erstatning for en eksisterende praksis, men uden at udvikle denne praksis.
4. Et effektiviserende perspektiv på brugen af teknologi: læreren føler, at teknologien gør deres arbejde enklere og hurtigere. Dette påvirker elevernes interesse, som stiger. (Arstorp & Schröder, 2012).

Når jeg har valgt at anvende disse perspektiver i min analyse, er det fordi de fokuserer på læreres praksis. Det er dog bemærkelsesværdigt, at der i de fire kategorier er en bevidst fravælgelse af, hvad lærerne faktisk kan med teknologi, og at det skulle være muligt for en enkelt lærer at bevæge sig ind og ud af samtlige fire perspektiver. Dermed kan dette teoriapparat synes at være lidt i modsætning til Dreyfus og Dreyfus' teori, hvor deltagerne bevæger sig fra novicer til eksperter (Dreyfus & Dreyfus, 1999). Jeg finder, at dette er et problem, fordi de fire perspektiver dermed overser, at lærerne er nødt til at have et vist kendskab til den teknologi, de arbejder med, for at kunne bringe den hensigtsmæssig i anvendelse, lige som deres holdning til teknologi må have indflydelse på deres praksis. Denne kritik genfindes hos Kirsten Remvig (2016), som stiller spørgsmål til, hvorvidt det er muligt, at en lærer kan skifte imellem alle fire perspektiver, da disse synes modsætningsfyldte.

Således spørger Kirsten Remvig (2016), om det er muligt at forestille sig, at en lærer i en kontekst kan forholde sig tøvende til IT, hvilket jo minder meget om en novice og i en anden kontekst forholde sig intuitivt, hvilket jo minder meget om en ekspert. Hun stiller derved spørgsmål til, både hvorvidt der er tale om en reel bevægelse væk fra kompetenceniveauer, og hvorvidt de fire perspektiver kan forstås så dynamisk og fleksible, som de beskrives hos Arstorp & Schröder. Kirsten Remvig (2016) foreslår i stedet, at de fire perspektiver reduceres til to, den intuitive lærer og den tøvende lærer, som så kan påvirkes af et incitament af effektivisering og motivation. Jeg vælger dog at bibeholde de fire perspektiver med det forbehold, at de ikke er helt så fleksible, som Arstorp & Schröder lægger op til. Lærerne i min undersøgelse skifter rent faktisk perspektiv i deres praksis og de fire perspektiver kan anvendes til at indfange dette perspektivskifte, til trods for at der ikke på noget tidspunkt kan findes en lærer, der skifter mellem alle fire perspektiver, og

at kombinationen mellem tøvende og intuitivt heller ikke forekommer. Derimod forekommer kombinationerne: tøvende / integrerende, effektiviserende/integreret/ intuitivt og effektiviserende/intuitivt.

Arstorp, & Schröder (2012) fokuserer ikke på, hvordan lærerens engagement i IT-læremidler kan have indflydelse på inklusion, et forhold som står i centrum for min analyse. Mine empiriske analyser viser, at der tegner sig et omrids af et inklusionsperspektiv. Et inklusionsperspektiv, som fokuserer på, hvordan læreren bruger IT-læremidler til at muliggøre faglig såvel som social deltagelse for elever i komplicerede læringssituationer og i høj grad hænger sammen med lærerens rammesætning, kategorisering og relationer til eleverne.

Affordance

I mine analyser har jeg anvendt begrebet affordance. Affordance blev valgt, fordi det som analytisk begreb kan indfange, hvilke handlemuligheder iPad'en og de apps, den er bærer af giver, og hvordan disse modtages og bruges af eleverne i deres interaktion med teknologien og hinanden. Det er muligt at skelne mellem iPad'en og de apps, der bruges, idet de har forskelligt potentiale i forhold til deltagelsesmuligheder. Apps'ene har primært et potentiale gennem den didaktisering og den undervisningspraksis, de benyttes i, mens devicen har et potentiale gennem sin mobilitet og det faktum, at den ikke fungerer som en fysisk markør for anderledeshed. Mit fokus inkluderer begge disse aspekter, og det er ikke altid muligt i praksis at adskille de to (Meyer 2013 og Cumming, 2014).

Begrebet stammer oprindeligt fra psykologen James Gibson (1979), og er konstrueret til at beskrive det interaktionspotentiale, et givet miljø tilbyder dyr og mennesker. ”The Affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill (Gibson, 1979, s. 127). Gibson (1979) betoner, at affordance refererer til både miljø og dyr, og det betoner herved det komplementære forhold. Et objekts affordance skal sættes i forhold til den, der anvender det, og derved udgør objektet ikke en fast og ens størrelse for alle. ” An affordance is neither an objective property nor a subjective property, it is both” (Gibson, 1979, s.129). Affordance som begreb vil ophæve dikotomien mellem subjekt og objekt. Således peger affordance både på miljø og den, der observerer. Gibson skelner mellem fastgjorte objekter og flytbare objekter og peger på, at disse som udgangspunkt har forskellig affordance. Forskellige designs tilbyder derved forskellig adfærd, for forskellige dyr.

Martin Oliver (2005) fra London Knowledge Lab har rettet en skarp kritik af affordancebegrebet. Han hævder, at det er blevet brugt i så mange forskellige sammenhænge og er kommet så langt fra sin oprindelse, at det er næsten meningsløst og i hvert fald har tabt sin analytiske styrke. Går man tilbage til begrebets oprindelse i det økologiske studie

af sansning, mener Oliver, at der er tale om en fysisk proces, der udspiller sig i evolutionære tidshorisonter, som det ikke er muligt at tilpasse til en hurtigt skiftende teknologisk kontekst. Oliver inddrager dog ikke de relationelle aspekter af affordancebegrebet, og han kommer dermed ikke rigtig omkring, hvordan og hvorvidt begrebet kan fungere til at mediere mellem bruger og artefakt og danne del af en analyse i en social kontekst.

Inden for teknologi bruges begrebet affordance til at indfange, hvordan forskellige medier tilbyder og indbyder til forskellig brug. Begrebet blev introduceret til forskningsfelt af Norman (1988). I hans fremskrivning af begrebet var der i højere grad fokus på, at et bestemt objekt /device/program var iboende egenskaber, som var uafhængige af brugerens forudsætninger i form af viden, færdigheder og kultur. ”The perceived and actual properties of the thing, primarily those fundamental properties that determine just how the thing could possibly be used” (Norman 1988, s. 9). Denne definition af begrebet har indvirket på anvendelsen af begrebet affordance. Forskning inden for teknologi har haft fokus på at afdække, hvilken affordance et bestemt system havde, uanset om det var novice eller ekspert, der anvendte det. Et eksempel på dette er Churchill og Churchill (2008), som gennem et casestudie peger på, at håndholdte devices har følgende fem affordances i forhold til undervisning; ”as a multimedia-access tool, connectivity tool, capture tool, representational tool and analytical tool.” (Churchill og Churchill, s.1). Således bruges affordancebegrebet primært til at indholdsbestemme et bestemt artefakt, og her ved falder det relationelle ved begrebet i baggrunden.

Anden forskning inden for teknologifeltet har argumenteret for en tilbagevenden til Gibsons relationelle forståelse af affordance (Bærentsen & Trettvik, 2002). For netop at betone, at relationen mellem artefakt og bruger er betinget af de færdigheder og erfaringer, som brugeren har udviklet. Bærentsens og Trettviks (2002) argument for brugen af affordance uden det relationelle perspektiv er, at Gibson primært fokuserer på den perceptuelle side af begrebet og ikke på virksomheden, den er koblet til, hvilket de ser sammenhængende med Human Computer Interaction forskningens ønske om at have et begreb, der kan legitimere, at brugeren ved, hvad der skal gøres ved blot at se på programmet/interfacet. Bærentsen og Trettvik argumenter for, at affordancebegrebets relationelle element vil stå stærkere, hvis det kobles med virksomhedsteori. Dette muliggør en analyse af affordance på forskellige niveauer, således at motiver, mål, og enkeltstående operationer holdes begrebsmæssigt adskilt.

Margaret Carr (2000) anvender affordance begrebet til at undersøge, hvordan elever og ting påvirker hinanden i en hatteproduktion. Hun arbejder ikke med IT, men anvender affordance begrebet til at se på teknologier, som i dette tilfælde er papir, sakse og skabeloner. Hun sætter affordance begrebet ind i en teoretisk ramme om situeret læring og praksisfællesskaber, hvor hun anvender Wenger. Særligt relevant for denne afhandling er dog, at hun argumenterer for, at social praksis er en nødvendig del af en definition af affordance, da brug af artefakter sker i en socialt situeret kontekst, der altid allerede indeholder socialt konstruerede fortolkninger.

I denne afhandling anvender jeg en relationel læsning af affordancebegrebet med et fokus på affordance som situeret i en social kontekst. Det vil sige, at jeg undersøger, hvordan artefakterne interagerer med brugere, der befinder sig i en konkret social situation med tilhørende sociokulturel forforståelse. Forskellige elever vil afhængigt af deres erfaringer og færdigheder opleve, at iPad'en lægger op til forskellig typer af brug i forskellige situationer, ligesom lærere vil se forskellige muligheder i teknologien på baggrund af forskellige motiver og perspektiver. Det samme gør sig naturligvis gældende for forskellige apps. Derfor er udgangspunktet for brugen af begrebet, at et bestemt objekts affordance altid indgår i relation med den subjektive mening, som brugeren lægger i objektet. Affordance antages derfor at referere både til artefakt og aktør, som her er elever, på en og samme gang og indfanger herigennem komplementariteten mellem eleverne og omgivelser. Det er værd at pointere, at den måde, jeg bruger affordancebegrebet på, er meget fokuseret på samspil og kontekst og i mindre grad på detaljerede elementer i teknologien.

Opsamling

I dette kapitel har jeg gennemgået de væsentligste teoretiske begreber, som jeg anvender i mine analyser. Jeg startede med at gennemgå Goffmans begrebsapparat, som jeg opdelte i tre underområder: Hverdagssociologi, der vil blive benyttet til analysen af detaljerede interaktioner i læringsfællesskaber. Afvigingsociologi, hvor jeg bruger stigmabegrebet til at tale om elever i komplicerede i læringssituationer og rammeanalysen, som jeg bruger til at analysere vilkårene, der skabes for læringsfællesskabers dannelse. Lave og Wengers teorier om situeret læring, og Wengers uddybelse af praksisfællesskaber bliver brugt til at strukturere analysen af gruppearbejde i mine observationer og spiller sammen med den mikrosociologiske analyse af de enkelte interaktioner og den bredere interaktionsorden skabt gennem lærerens rammesætning.

Disse to hovedteorier danner altså sammen en fortolkende cirkel, der ligger til grund for mine analyser. Lærers praksis fortolkes gennem rammeanalyse, hvilket giver mig et blik på den måde, undervisningssituationen struktureres på, hvordan eleverne kategoriseres, og en samhandlingsorden dannes. Dette sker for eksempel gennem vilkårene for gruppedannelse, hvem der sættes sammen med hvem, eller hvad der betragtes som mulige løsninger på stillede opgaver. Dette skaber forskelligartede muligheder for dannelsen af praksisfællesskaber inden for undervisningssituationer, der ligeledes har forskellige deltagelsesmuligheder for elever i komplicerede læringssituationer. Disse praksisfællesskaber kan analyseres gennem Wengers begrebsapparat. Inden for disse praksisfællesskaber opstår dog mangeartede interaktioner både relaterede og ikke relaterede til det egentlige læringsmål, men som under alle omstændigheder har relevans for de deltagelsesmuligheder og meningsskabelser, der er til stede samt de roller, det er muligt for eleverne i læ-

ringsfællesskabet at indtage. Disse interaktioner kan analyseres gennem Goffmans detaljerede mikrosociologiske begrebsapparat særligt gennem hverdagssociologien. For eksempel er der ofte forskellige former for ansigtsarbejde, der foregår. Dermed er der mulighed for at udøve et teoretisk dobbeltgreb i analysen ved at kombinere disse to begrebsapparater.

Det er dog vigtigt at gøre sig klart, at teoretiske valg har betydning for, hvad man kan og ikke kan se i sine analyser. Dette betyder også, at man må gøre sig klart, at man fravælger teori, og ikke blot at man tilvælger. Under udarbejdelsen af min teoretiske ramme har jeg fravalgt to perspektiver, der måske kunne have informeret projektet på en anden måde. Det ene er et individbaseret perspektiv på læring, som man finder hos f.eks. Vygotski. Det ville have gjort det nemmere, at tale om læring for individer og udvikling af individuelle kapaciteter. Jeg har også kun i begrænset omfang beskæftiget mig med et magtperspektiv. Der er elementer af tænkning omkring magt i en institutionel kontekst i kapitel otte, men det er ikke noget, jeg forfølger langt. Det er oplagt, at der findes en magtdynamik både mellem elever og lærere, men i ligeså høj grad eleverne imellem. Dette ville have givet et interessant perspektiv på de interaktioner, jeg har observeret, der kunne have kastet lys på nogle andre aspekter af den sociale interaktion, ligesom den ville have udvidet mit perspektiv på institutionelle logikkens indflydelse.

Alle de undervisningsforløb, jeg har observeret, har iPad som en bestanddel. Der er altså tale om brug af digitale læremidler, og det er centralt for mit projekt, hvordan disse indvirker på inklusionsprocesser i klasserummet. Derfor har jeg inddraget forskellige kategoriseringer af læremidler for at kunne begrebsliggøre de forskelle mellem læremidler og deres anvendelse, jeg har mødt i mit feltarbejde. Yderligere har det været nødvendigt at inddrage en kategorisering af læreres perspektiver på brugen af IT, idet denne har vist sig at variere meget i empirien og have konsekvenser for inklusionsprocesser og deltagelsesmuligheder. Her har jeg holdt mig fortrinsvist til Arstorp & Schröders fire kategoriseringer af, hvordan lærere forholder sig til IT, som jeg har kunnet genkende fra min empiri, om end de ikke har haft helt samme fleksibilitet, som forfatterne hævder. Slutteligt har jeg diskuteret begrebet affordance, som jeg bruger til at tale om relationen mellem iPad'en, eleverne, og læreren, hvilket giver mulighed for at analysere forskellige IT-læremidlers virkemåde i forskellige læringsituationer.

I artiklen "Fra inkluderende undervisning til inkluderende praksisfællesskaber" bruger jeg praksisfællesskabsbegrebet som det centrale omdrejningspunkt. Jeg inddrager også læremiddelteorien til at analysere iPad'ens rolle i et gruppearbejde i en folkeskoleklasse med IT-læremidler. I "Jeg har aldrig prøvet at være den første før" går jeg ud fra en hverdagssociologisk analyse af det etnografiske materiale, som jeg sammenkobler med en analyse af læringsfællesskabet og iPadens affordance i det konkrete læringsforløb omkring videoproduktion. Artiklen "Inklusion og IT" er baseret på en rammeanalyse af læringsituationen koblet med teori, om lærerens perspektiver på IT til at undersøge læreres praksis med IT læremidler, og hvilken indvirkning det får for elever i komplicerede læringsituationer. I artiklen "Jeg kan ikke arbejde alene" bruger jeg en rammeanalyse kombineret

med stigmabegrebet og affordance til at analysere, hvordan læreres forskellige optikker får betydning for elevernes deltagelsesmuligheder. I mine supplerende analyser af interaktioner uden for den strukturerede undervisning (kapitel syv), benytter jeg begreberne for- og bagscene, rollesætning og teatermetaforen generelt. Yderligere analyserer jeg elevernes deltagelsesformer gennem praksisfællesskaber med særligt fokus på legitim og perifer deltagelse. I kapitel otte anvender jeg begreberne omkring totalinstitutioner til at analysere institutionelle logikker, der får indvirkning på praksis i klasserummet. Dette bruges til at foretage en parallellæsning af de tidligere analyser og udfordre det. Således kan man altså se, at jeg gennem mine forskellige analyser spænder over forskellige dele af det samlede teoriapparat afhængigt af, hvilket formål der er tilstede kredsede omkring iPad som læremiddel og dens muligheder i forskellige læringsforløb for elever i komplicerede læringsituationer. Med dette klargjort vil jeg nu fortsætte med at gøre min metodologiske position klar.

5. Metodologiske refleksioner

Formål og struktur

Formålet med dette kapitel er at præsentere de metodologiske begreber og refleksioner, som ligger til grund for dette forskningsprojekt. Når jeg benytter terminologien metodologiske refleksioner frem for et konventionelt metodebegreb er dette gjort bevidst. Det vil være en del af min grundposition, som vil blive klargjort i dette kapitel, at kvalitativ forskning, særligt når det tilnærmer sig til etnografien, som jeg gør, af nødvendighed må være refleksiv (Alvesson & Sköldberg 2008). Dette gælder ikke blot i indsamlingen og tolkningen af det empiriske materiale, men også i forhold til grundlæggende metodologiske begreber og tilgange.

Alvesson & Sköldberg (2008) beskriver fire metodologiske retninger inden for reflekterende forskning: empirinære metoder, hermeneutik, kritisk teori og postmodernisme. Disse knyttes til fire temaer, der karakteriserer disse retningers mest fremtrædende bidrag til den reflekterende forskning:

1. En systematisk fremgangsmåde med klart definerede teknikker til behandling af empirisk materiale. Dette kendetegner grundet teori, etnometodologi og i bredere forstand alle etnografiske metoder. Dette tema er knyttet tæt til min brug af både interaktionsmetode og etnografi og er således et af hovedtemaerne i mine metodologiske refleksioner.
2. Forskning som en grundlæggende tolkende aktivitet, der er bevidst om sin egen status som tolkende. Dette kommer først og fremmest til udtryk i hermeneutikken. Et hermeneutisk perspektiv er en væsentlig del af min analysestrategi.
3. En bevidsthed om politiske, ideologiske, og magtmæssige faktorer. Dette karakteriserer den kritiske teori og forskere så som Foucault. Dette perspektiv er medtænkt i en parallellæsning af det etnografiske materiale på baggrund af institutionel etnografi, for at klargøre, hvordan læreres praksis er underlagt strukturelle strukturer.
4. Refleksion i forhold til problemer omkring repræsentation og autoritet. Dette kendetegner mange postmodernistiske retninger. I min metodologiske redegørelse står refleksioner over etnografisk autoritet og repræsentationsformer centralt.

Fremstillingen af et metodekapitel kan lede forestillingen hen på, at forskningsprocessen er foregået som en lineær proces, hvilket på ingen måde er tilfældet. Der har været overvejelser frem og tilbage i forhold til ændringer i metoden, forsøg på analysestrategier, der

er blevet forkastet og nye afprøvet, etiske dilemmaer og overvejelser og validitetskriterier, der er blevet overvejet og afprøvet. Man kunne hævde, at det netop er igennem denne interaktive og komplekse proces, der kombinerer mødet med den gryende empiri, de metoder, der benyttes til dens indsamling og teoretiske overvejelser om dens fortolkning og gyldighed, at kernen i et kvalitativt forskningsprojekt, som mit ligger. Jeg vil i dette kapitel søge at præsentere de væsentlige dele af denne proces, som den er foregået i produktionen af den foreliggende afhandling.

Kapitlet indledes med at placere dette forskningsprojekt i en etnografisk forskningstradition. Dernæst præsenteres de to skoler, hvorpå feltarbejdet er udført og en oversigt over det udførte feltarbejde. Dette gøres for at bidrage til en overskuelighed af de, som feltarbejdet har bevæget sig igennem, og som senere uddybes. Herefter beskrives og diskuteres adgangen til feltet og et indledende pilotprojekt. Disse fører videre til refleksioner over min forforståelses betydning for de følgende observationer, som uddybes i afsnittet om deltagende observationer. Da feltarbejdets observationer blev suppleret af interviews, kommer overvejelser i forbindelse med disse i forlængelse af afsnittet om deltagerobservation. Fremstillingen af empirien gennemgår flere forskellige faser og typer af gennemskrivning. Dette behandles i afsnittet om fremstillingsform. Når man undersøger praksis, som indbefatter andre mennesker og i særdeleshed sårbare mennesker, er det nødvendigt at forholde sig etisk til dette. Dette gøres i afsnittet om etiske overvejelser. Herefter udfoldes projektets overordnede analysestrategi. Kapitlet afsluttes med diskussion om projektets validitet.

Etnografi og klasserumsforskning

Metodisk er denne afhandling inspireret af to hovedretninger: etnografien og klasserumsforskningen. Etnografi dækker et meget bredt og forskelligartet forskningsfelt, som benyttes i en række akademiske discipliner fra dens oprindelige hjem i antropologien og sociologien over organisationsstudier til menneske-maskininteraktion (Hammersley and Atkinson 2007). Antropologien har med sit klassiske feltarbejde studeret fremmede kulturer igennem langvarige ophold i felten, som har til formål at blive deltagende i de studeredes kultur og herigennem opnå en helhedsforståelse af den studerede praksis. De første etnografiske studier i moderne forstand blev foretaget i 1910'erne af Franz Boas blandt amerikanske urfolk og på Trobriandøerne af Bronislaw Malinowski en polsk-engelsk videnskabsmand, der var strandet i Polynesien på grund af første verdenskrig. Dette førte til to forskelligartede antropologiske traditioner på hver sin side af Atlanten, men de var forenet i et metodologisk ståsted baseret på langvarige feltstudier af fremmede kulturer ved hjælp af deltagerobservation (Barnard 2000).

Det klassiske antropologiske arbejde blev omfortolket i 1920'erne, hvor sociologer begyndte at studere hjemlig kultur gennem etnografisk feltarbejde. Specielt Chicago skolen er væsentlig at nævne i denne forbindelse. Ligesom inden for den antropologiske tradition argumenterer forskere inden for denne etnografiske forståelsesramme for, at tidsperspektivet er en væsentlig faktor. Goffman udtaler ganske bastant, at et feltarbejde må vare minimum et år for at sikre, at forskeren vil opnå et tilstrækkelig familiært forhold til feltet og for at sikre at materialet vil indeholde uventede og tilfældige observationer (Goffman, 1989). Det er rimeligt at sige, at i hovedparten af det 20. århundrede var de fleste praktiserende etnografer af den opfattelse, at feltarbejde burde være af lang tidsmæssig varighed. Dette er dog blevet modereret en del i de sidste årtier særligt som etnografien har spredt sig til mange nye akademiske discipliner (Hammersley and Atkinson 2007). I modsætning hertil kan der også opstilles et interaktionistisk perspektiv baseret på analysen af specifikke sociale sekvenser, der måske ikke engang er indsamlet via direkte feltarbejde, f.eks. af en videooptagelse. I et sådant perspektiv har tidsperspektivet ikke nogen særlig betydning, udover at det giver mere data at analysere. Således tillægges længden af besøget i felten ikke i sig selv nogen intrinsisk værdi (Järvinen og Mik-Meyer 2005).

Inden for den særlige genre af etnografien, som udgøres af pædagogisk etnografi/ uddannelsesetnografien (fx Madsen, 2003 Borgnakke, 2013 Spindler, 1982) oplødes dette tidsperspektiv en smule ved at betone, at forskeren dels kan det talte sprog og dels er bekendt med levevis og kultur. Lige så vel som at det pædagogiske forskningsfelt har metodiske refleksioner i forhold til studier i samme kultur (Borgnakke, 2013). Borgnakke argumenterer dog fortsat for det langstrakte feltarbejde i pædagogisk etnografi, men ikke at det skal være i årevis, så dog måneder og halve til et helt år, fordi "det er gennem det lange ophold i felten at det bliver muligt for forskeren at arbejde i samme kontekst, rytme, tid og hverdagsrutiner som de observerede aktører." (Borgnakke, 2013 s. 13). Flere argumenterer for, at feltarbejdet må vare den tid, et givent forløb tager. Dermed bliver det feltets aktivitet, der bliver afgørende for feltarbejdets længde, men vurdering af, hvornår et forløb er slut, er forskerens subjektive vurdering og er derfor følgelig muligt at debattere. (Jeffrey, 2008, Borgnakke, 2013). Silverman(1985) indtager dog en radikalt anden position ved at kalde al observation forskning, så længe det indebærer observationer af hændelser og handlinger i naturlige situationer og erkender den gensidige afhængighed af teori og empiri. Interaktionistisk etnografi er ligeledes væsentligt mindre optaget af tidsperspektivet, da det centrale er de interaktioner, der forekommer (Järvinen og Mik-Meyer, 2005). Det vil i praksis sige, at fra et interaktionistisk perspektiv kan et observationsforløb være af arbitrær længde. Det indsamlede empiriske materiale kan under alle omstændigheder analyseres i et mikroperspektiv ud fra de enkelte interaktioner, der forekommer. Det er klart, at bliver man længere, får man flere interaktioner at analysere, men dette betyder ikke, at man ikke meningsfuldt kan analysere mindre empirimængder med stor nytte. Man kan her drage en parallel med Hastrup's begrebsættelse af "betydningsfulde hændelser" (Hastrup 2010). Hastrup argumenterer i en etnografisk sammenhæng for, at

al bearbejdelse af empirisk materiale indebærer en selektion og tolkning, der fører til, at nogle elementer gives status som havende betydning eller som hændelse i det hele taget og dermed genstandsobjekt for analyse. Således er der ikke en grundlæggende forskel imellem de to retninger, men derimod er der en forskel på, hvilke kriterier der er for selektion af ”betydningsfulde hændelser”. F.eks. kunne man i et etnografisk perspektiv udvælge en specifik opgaveproduktion som en ”betydningsfuld hændelse”, mens man i et interaktionistisk perspektiv kunne udvælge en specifik dialogsekvens, der foregik under produktionen som en hændelse.

Ægteparret Spindler, som med deres etnografiske arbejde (Spindler, 1982) i amerikanske og tyske skoler, regnes for at være grundlæggende for uddannelsesetnografi, har fokuseret på lange ophold i uddannelseskontekster, hvor forskeren har benyttet sig af forskellige former for etnografiske metoder som deltagelse, observation, interviews, fotografering, lyd og billeder. Igennem det etnografiske arbejde i skoler peges der bla. på, hvordan lærerens selvopfattelse, får betydning, og etnicitet får betydning for elevernes deltagelsesmuligheder. (Spindler 1982).

Madsen(2003) definerer pædagogisk etnografi som ”forskning der benytter sig af etnografiske metoder til studiet af pædagogiske spørgsmål, der især drejer sig om skolens betydning, undervisning, læring og dannelse. Pædagogisk etnografi er studier i fysisk, socialt og kulturelt afgrænsede felter” (Madsen, 2003, s.25). Walford (2008) peger i lighed på, at uddannelsesetnografi er kendetegnet ved forskning, som er koncentreret om undervisning og læring, men adskiller sig fra Madsen, ved at favne et langt bredere spektrum, eksempelvis karakteriseres forståelsen af narkomaners indbyrdes læring i et forsøg på at implementere et forebyggelsesprogram i forhold til HIV og aids i slummen i Deli som uddannelsesetnografi (Dhand, 2009). Han benytter situeret læring til at beskrive de interne relationer mellem misbrugere, der indgår i ”mesterlærerrelationer” mellem mere og mindre erfarne heroinmisbrugere.

Etnografisk forskning er karakteriseret ved, at forskeren bevæger sig ind i sociale verdner, i et forsøg på at forstå handlinger, værdier og meninger i den sociale kontekst, hvor forskningen foregår. Således er den etnografiske metode drevet af et ønske om at forstå det liv, der leves i en konkret kontekst, hvilket fordrer, at forskeren er åben for at lære fra de individer, der er i den givne kontekst/kultur, lige såvel som forskernes forståelse af feltet er væsentligt for, hvad det er muligt for forskeren at se og forstå. Etnografisk forskning trækker på en lang række forskellige metoder til at generere data, hvor selve feltarbejdet spiller ind på, hvilke metoder der er anvendelige og i hvilken form. Deltagerobservation, forskellige former for feltnoter, samtaler, interview, lydoptagelser, foto og video er blandt de mest anvendte metoder. Det er væsentligt at fremhæve, at det etnografiske feltarbejdes metoder først fastlægges i mødet med feltet og udvikles undervejs (Walford, 2008). Inden

for uddannelsesetnografien er der foretaget mange studier i grundskolen af, hvordan skolen og lærer i deres møde med eleverne skaber forskellige deltagelsesmuligheder for eleverne og forskellige typer af kategorisering og forståelse af eleverne, som vanskeliggør deltagelse, og som dels indvirker på elevernes egne forståelser af sig selv og hinanden, og dels står i modsætning til elevernes egne forståelser af sig selv og hinanden. (Spindler, 1982, McDermott, 1993, Finnan, 2013).

Klasserumsforskning benytter sig af etnografiske metoder som deltagerobservation og interview, men er primært optaget af det levede liv, som det udspiller sig i klasseværelset. Klasserumsforskning er optaget af at udforske klasserummet og de interaktioner, der forekommer der. Metodisk adskiller klasserumsforskningen sig ved, at tidsperspektivet er væsentligt mindre, og at deltagerne ofte er mere afgrænsede, som eks. en klasse i dansk undervisning, lige som at fokus ofte er udvalgt på forhånd (Borgnakke, 2013). Lindblad og Sahlström (2003) udpeger to spor i klasserumsforskningen, hvor det ene er et naturvidenskabeligt spor, som er optaget af at undersøge, hvilke metoder der er mest effektivt, og som kan anvendes som guidende for lærerens praksis. Det andet spor er optaget af, hvad der sker af interaktioner i klasserummet, og hvordan disse interaktioner udspiller sig. I dette spor er ambition således at forstå og afdække, hvad der sker i klasserummet. I klasserumsforskning er der i denne tradition foretaget flere studier der på forskellig vis sætter fokus på, hvordan forskellige grupper af elever marginaliseres i klasserummet (Jensen, 1984, Staunæs, 2004, Ball, 1981, Bergqvist, 1990).

Et yderligere perspektiv, som jeg bruger til at foretage en parallellæsning i kapitel 8, er institutionel etnografi. Institutionel etnografi tager udgangspunkt i menneskers hverdagsliv og de problemer, der udspiller sig i denne konkrete sociale praksis. Den har dog ikke som mål at nøjes med at beskrive problematikker, som tilhørende en bestemt gruppe individer, men forstår individuelle handlinger og problematikker, som sammenkoblet med grundlæggende institutionslogikker, der rækker ud over de konkrete situationer og personer, som er involverede. De lokale erfaringer analyseres og sættes ind i en translokale forståelsesramme, hvor fokus er på at afdække, hvordan folks hverdagserfaringer er gennemsyret af, organiseret af og bidragende til, at sociale relationer koordinerer aktiviteter på adskillige lokaliteter. Derigennem bliver en væsentlig del af en institutionel etnografisk analyse at opdage og kortlægge disse relationer, således at det bliver tydeligt, hvordan social aktivitet er bundet sammen og koordineret på tværs af lokaliteter, til trods for at dette ikke nødvendigvis er erkendt af de involverede individer (Campbell & Gregor, 2004). Således er socialaktivitet en del af at generere fælles fænomener/praksisser, selv om disse ser ud til at være/opstå uafhængigt af hinanden. Dette betyder, at der arbejdes med to typer af data. For det første data er der data, som er indsamlet i den lokale praksis, som anvendes til at analysere, hvordan mennesker oplever og erfarer deres verden, og som åbner for en forståelse af, hvad mennesker i den lokale position oplever som problemer og for det andet er der data, som sammenkobler eller går i dialog med samme

type af oplevelser og problemer over flere forskellige lokationer (Campbell & Gregor, 2004). Denne type data kan eks. være forskellige styringsdokumenter, policydokumenter eller andre tekstliggjorte diskurser.

Institutioner er som begreb i institutionel etnografi centralt. Begrebet henviser ikke til konkrete fysiske institutioner, men derimod til fællesskaber, der hænger sammen i kraft af nogle socialt praktiserede logikker (Gulløv, 2004). Derved er institutioner snarere en sammenhæng og koordinering af praksis i et kompleks af relationer, som former dele af magtordningen, organiseret omkring en bestemt funktionalitet, og derved kan institutioner forstås som koordinering af en fremherskende relationel tilstand. Smith (2002) beskriver, at institutioner kan forstås som noder eller knuder på magtordninger, som koordinerer tråde af handlinger ind i et handlingskompleks. Institutionslogikker er et abstrakt udtryk for de sammenhænge, der kan forklare udformningen af den konkrete praksis. Institutionslogikker kan ikke umiddelbart studeres, men må fremanalyses. Derved er institutioner mødestedet for individuelle handlinger og grundlæggende institutionslogikker, der rækker ud over de konkrete situationer og de personer, der involveret i dem. Til at indfange den koordinerede praksis i translokale institutioner anvender Smith begrebet sociale relationer (Smith, 2005). Sociale relationer referer ikke til en relation mellem to personer, som eks. lærer og elev, men referer derimod til, hvorledes individer gør og erfarer i en given praksis i en given lokalitet, som er hægtet ind i sekvenser af handlinger, som involverer og koordinerer flere lokaliteter, hvor andre er involveret i praksis. (Smith, 2005). I Smiths begrebsapparat er der specielt fokus på en bestemt type af relationer som er ”ruling relations”. Disse er relationer, som koordinerer menneskelig aktivitet mellem og udover lokale praksisser. Ruling relation er forskellige former for diskurser, styrelsesformer og medier, som i tekstliggjorte former har indflydelse på translokale praksis. Smith er i sin brug af begrebet ruling relations inspireret af Foucaults diskursforståelser. Tekstbaseret viden spiller i forhold til ruling relations en væsentlig rolle, idet tekster ofte udgør nervesystemet i forhold til at koordinere praksis translokalt. Disse tekster er ofte tekster, som praktikere inddrager i deres arbejdsliv i mere eller mindre bevidst former. Tekster optræder i praksis, koordinerer praksis og frembringer nye tekster.

Institutionel etnografi er således interesseret i institutionelle processer, der tager udgangspunkt i enkeltindividernes oplevelse af praksis, og igennem afdækning af sociale relationer og ruling relations fremanalysere, hvordan de enkelte praksisser indgår i bredere translokale institutionelle praksisser (Smith, 2005).

Denne udredning om etnografisk uddannelsesforskning, klasserumsforskning og institutionel etnografi har haft til formål at danne grundlag for at positionere mit metodiske arbejde. Jeg har lavet feltarbejde på to folkeskoler i tre 6.klasser. Som det fremgår af nedstående skema, har jeg dels lavet et pilotprojekt hen over tre uger, hvor jeg fulgte hver klasse i alle deres timer og pauser i en uge hver. Ifølge Glesne (2011) er et pilotprojekt en

måde for forskeren at afklare sine metoder og forskningsspørgsmål, lige som det muliggør en konfrontation med ens egen positionering og forforståelse, og de vanskeligheder disse kan medføre. På baggrund af dette pilotstudie omformede jeg min tilgang til det senere feltarbejde, hvilket beskrives nærmere i et senere afsnit. Derudover har jeg fulgt et undervisningsforløb i hver klasse i faget dansk og desuden lavet observationer i de pauser, der lå før, undervejs og efter dansktimerne. I 6. z fulgte jeg et romanlæsningsforløb i 6 uger og i 6. x og v et filmforløb i fire uger. 6. x, og 6. v var parallelklasser og havde lokale ved siden af hinanden. Deres dansktimer lå forskudt, så det var muligt at følge de to forløb samtidig. Længden af disse feltstudier blev bestemt af længden på de konkrete forløb, hvilket betød at alle tre forløb blev henholdsvis en og to uger længere end oprindeligt planlagt. Jeg vendte tilbage til alle tre klasser og genoptog mit feltarbejde efter tre måneder. Der tilbragte jeg to uger på skole 1 og tre uger på skole 2 og fulgte igen eleverne i deres dansktimer og deres pauser. I disse timer var der ikke planlagt længere sammenhængende forløb. Jeg var i feltarbejdet optaget af, hvilke praksisser der udspillede sig, når lærer og elever arbejder med iPad'en som læremiddel, og jeg var optaget af at forstå, hvilken betydning denne praksis havde for elever i komplicerede læringsituationers deltagelsesmuligheder i undervisningssituationer, men samtidig var jeg optaget af, hvordan praksis udspillede sig i elevernes pauser, og hvilke deltagelsesmuligheder praksis etablerede i disse, og hvordan og om den ene praksis greb ind i den anden. I de tre længere forløb, jeg fulgte, blev jeg optaget af at se udviklingen af deltagelsespositioner og forhandlinger, som udviklede sig undervejs i disse forløb, som var karakteriseret ved meget og forskelligartet gruppearbejde. De tre sidste feltarbejdes forløb var mere fragmentariske, og jeg var også her optaget af, hvilke deltagelsesmuligheder og forhandlinger eleverne i komplicerede læringsituationer deltog i, når undervisningsformen i højere grad var organiseret omkring individuelt arbejde både med og uden iPads, såvel som jeg iagttog elevernes praksis i pauserne. Jeg benyttede mig af en vifte af etnografiske metoder som deltagende observation, logbog, interview, samtaler, foto og lydfiler (hvilket vil blive uddybet senere) til at indsamle data. Når jeg vælger at kategorisere mit feltarbejde som en fusion mellem pædagogisk etnografi/uddannelsesetnografi og klasserumsforskning er det, fordi jeg i lighed med pædagogisk etnografi/uddannelses etnografi er interesseret i at studere pædagogiske spørgsmål, der drejer sig om skolens og undervisningens betydning for elevernes deltagelsesmuligheder, læring og derigennem inklusion og de processer, der udspiller sig mellem lærer og elever og eleverne imellem, og jeg er således optaget af mikrosociologiske processer. Samtidig bevæger jeg mig i fysisk, socialt og kulturelt afgrænsede felter (Madsen, 2003). Jeg har været optaget af at forstå, hvordan deltagerne forstår og agerer i deres praksis, og jeg har fulgt deltagerne rundt i forskellige typer af praksis, lige som jeg har benyttet mig af en mangfoldighed af etnografiske metoder. Dog er dette feltarbejde også rundet af klasserumsforskningen, fordi jeg primært har deltaget i klasserens dansktimer og også været optaget af de interaktioner, der er foregået i undervisningen. Et springende punkt er tidsdimensionen, som diskuteres ovenfor. I alt har jeg tilbragt 18 uger i de tre 6. klasser og været en del af bevægelse over tid i et skoleår. På den anden

side er 18 uger ikke nødvendigvis nok til at opfylde kravet om tid til at blive en del af den praksis og kultur, der pågår. Derfor fastholder jeg at karakterisere mit feltarbejde som tilnærmet pædagogisk etnografi med elementer af klasserumsforskning. Som nævnt giver min interaktionistiske teoriramme også rig mulighed for analyse af kortere forløb, der indsamles under feltarbejde uden at fordre den fulde etnografiske autoritet, der kan opnås gennem et længere besøg i felten (Geertz, 1989). Det er dog klart, at der er sociale processer, der udvikler sig over tid, og som derfor kun kan italesættes på baggrund af længere feltarbejde. I mit feltarbejde kunne jeg f.eks. se, at eleverne igennem undervisningsforløb forhandlede og afprøvede forskellige deltagelsespositioner. Ligeledes var der udvikling i elevernes forhold til de teknologiske artefakter. I min analyse af pauserne kunne jeg også spore, at elevernes deltagelsespositioner kunne gennemgå betydelig udvikling, men også at de for nogle elevers vedkommende forblev statiske.

De to skoler

Feltarbejdet er udført på to forskellige skoler i tre 6. klasser i samme kommune. Kommunen er en større provinskommune. Der har i årene op til feltarbejdet været store reorganiseringer af skolernes struktur i kommunen, hvilket har betydet, at eleverne samles på udvalgte skoler i 7-klasse. Det har haft konsekvenser for antallet af elever og lærere på de øvrige skoler. Kommunen har haft en meget markant inklusions- og digitaliseringsstrategi, hvilket har betydet, at alle specialklasser og alle specialskoler er blevet lukket, og at eleverne fra disse tilbud enten er blevet tilbageført til folkeskolens almenklasser eller anbragt på en ny oprettet central specialskole, der fysisk er placeret i yderkanten af kommunen. Parallelt med denne omstrukturering har kommunen indkøbt iPads til alle elever og lærere på mellemtrinnet i kommunen. Alle lærere på kommunens skoler deltager løbende i kurser, der søger at bibringe viden om iPads i undervisningen. I forhold til brugen af IT generelt, bliver Skole 1 betragtet som en af kommunens spydspidser, mens Skole 2 betragtes som noget mere perifer.

I det følgende vil der være en kort beskrivelse af de to skoler og de tre klasser, der optræder i undersøgelsen.

Skole 1

Skole 1 er placeret midt i byen, og på skolen går der 1350 elever. Den er bygget i 70'erne og består af flere fløje, som udgør afdelinger fx indskoling og mellemtrinnet. Til udskolingen er der flere fløje og underafdelinger. Skolen er bygget op af lange gange som munder ud i store fællesrum, hvor der er lokaler placeret rundt om. Fra fællesrummene er der flere udgange til udendørsarealer; skolegårde, boldbaner og idrætsanlæg. På de lange gange er der døre ind til flere grupperum og lærerarbejdsrum. På skolen er der også et stort bibliotek, SFO, kantine, svømmehal og sportshal. Det er altså en meget stor skole,

og i den tid jeg var der, lykkedes det mig flere gange at miste orienteringen. Efter at jeg havde været på skolen i et stykke tid, oplevede jeg skolen som logisk opbygget efter et kvadratisk mønster. I den 6. klasse, hvor feltarbejdet foregår, er der 25 elever, da feltarbejdet starter. To elever flyttede i løbet af skoleåret med deres familier til en anden kommune og flyttede derfor skole. I denne klasse var der tilbageført to elever fra specialpædagogiske skoletilbud, og i klassen var der i øvrigt stor diversitet, både hvad angår etnicitet, forældrenes uddannelsesbaggrund og faglig spredning. Skolens politik i forhold til elevernes anvendelse af iPad er, at eleverne må anvende den i timerne, når læreren finder det relevant og i alle pauser. Argumentet for dette er, at når nyhedens interesse har lagt sig finder brugen et naturligt leje. Eleverne bestemmer selv, om de i pauserne vil være i deres klasse, på skolens fællesarealer eller på skolens udearealer.

Skole 2

Skole 2 ligger i en mindre landsby i yderkanten af kommunen. På skolen, som er bygget i 50'erne, går der 370 elever. Den er bygget op omkring et stort fællesrum, hvor en del af det er lavet til bibliotek. I fællesrummet serveres der havregryn af en servicemedarbejder hver morgen. Fra fællesrummet giver adgang til fire gange. På den ene gang er der klasseværelser, hvor mellemtrinnet har til huse, og en anden gang er reserveret til indskolingen. Ned ad den tredje gang er der placeret faglokaler, og ned ad den fjerde gang er der lærerværelse, møderum, pedelkontor og vejlederkontor. Ved skolens hovedindgang, der fører ind til skolens fællesrum ligger skolelederkontoret. På skolen er der en lille asfalteret skolegård, en stor boldbane og et lille skovområde. Skolen er meget overskuelig at finde rundt på. I de to klasser, jeg deltager i, er der henholdsvis 22 og 24 elever. I begge klasser er der to elever, der er tilbageført fra specialpædagogiske skoletilbud til almenskolen. Elevsammensætningen på denne skole er karakteriseret ved, at ca. halvdelen af eleverne kommer fra store landbrugsfamilier, og den anden halvdel kommer fra lavindkomstfamilier. Bebyggelsen omkring skolen består af store gårde og en lille bykerne med småhuse. Der er en jævn fordeling af piger og drenge i klasserne, og i begge klasser er der fagligt niveaumæssig spredning. Der er stort set ingen elever af anden etnisk oprindelse end dansk. Denne skole, skole 2, har en mere restriktiv politik i forhold til elevernes brug af iPads end skole 1. Eleverne må anvende dem i timerne, når læreren beder dem om det og i de korte pauser. I de store pauser må eleverne ikke anvende iPads, og klasselokalerne med iPads i bliver låst af i disse pauser. Argumentet er, at eleverne ikke selv kan styre brugen af iPads, og at de ikke kommer ud og får luft, hvis de sidder over iPads'ene og derved ikke er klar til timerne.

Oversigt over feltarbejdets faser

Herunder følger en oversigt over de feltarbejdsaktiviteter, jeg har foretaget som del af dette projekt. Skemaet følger en kronologisk rækkefølge, der skal klargøre, hvornår og hvordan feltarbejdet er forløbet og dermed give læseren et overblik.

| Tid | Aktiviteter | Deltager | Sted | Form |
|------------------------------------|---|--|--------------------|---|
| April - maj 2014 | Mail, Møde med 2 skoleledere | 2 skoleledere | Skole 1 Skole 2 | Logbog |
| Juni 2014 | Kontakt og møde med klasselærerne | Tre lærere | Skole 1 Skole 2 | Logbog |
| August 2014 | Forældrebreve og til-ladelse til deltagelse for eleverne. | Forældre i 6. x, 6.v og 6. z. | Skole 1 Skole 2 | Brev |
| 25. - 29. august 2014 | Pilot Hele skoledagen. | 6. z og alle deres lærere (6) | Skole 1 | Feltnoter ana-logt og på iPad. Video |
| 1. - 5. septem-ber 2014 | Pilot Hele skoledagen. | 6. x og alle deres lærere (5) | Skole 2 | Feltnoter ana-logt og på iPad. Video |
| 8. - 12. septem-ber 2014 | Pilot Hele skoledagen. | 6. v og alle deres lærere (4) | Skole 2 | Feltnoter ana-logt og på iPad. Video |
| 22. september – 14. novem-ber 2014 | Deltagende obser-vation Skole 1, en klasse. Alle dansktimer. 2 interviews med læreren, inter-views med to ud-valgte elevgrupper | 6. z og deres dansklærer (1) | Skole 1 | Feltnoter på iPad Foto Lydfiler Undervis-ningsoplæg Elevprodukti-oner |
| 24. november - 19. december 2014. | Deltagende obser-vation på skole 2. Alle dansktimer. 2 klasser. 2 x 2 inter-views med lærerne, interviews med to | 6. x og 6. v og de-res dansklærere (2) | Skole 2 | Feltnoter på iPad Foto Lydfiler Undervis-ningsoplæg |

| | udvalgte elevgrupper | | | Elevproduktioner |
|----------------------|--|--------------------------------------|---------|---|
| Februar 2015 | Møde med klasselærer fra 6. z | Klasselærer fra 6. z | Skole 1 | Logbog |
| Marts 2015 | Møde med klasselæreren fra 6. v og 6. z | Klasselærer fra 6. v og 6. x | Skole 2 | Logbog |
| 16. - 27. marts 2015 | Deltagende observation skole 1, en klasse. Alle dansk-timer. 1 Interview med lærer. | 6. z og deres dansklærer (1) | Skole 1 | Feltnoter på iPad Foto Lydfiler Undervisningsoplæg Elevproduktioner |
| 13. – 30. april 2015 | Deltagende observation skole 2. To klasser. Alle dansk timer. 2 x 1 interviews med lærerne | 6. x og 6.v og deres dansklærere (2) | Skole 2 | Feltnoter på iPad Foto Lydfiler Undervisningsoplæg Elevproduktioner |

I alt er der tale om 18 ugers feltarbejde fordelt på de to skoler. Herunder var der fokus på 3 lærere og 71 elever, af hvilke 6 var tilbageført fra specialpædagogiske skoletilbud. Disse blev fulgt igennem 3 længerevarende undervisningsforløb og yderligere gennem daglig undervisning af mere episodisk karakter. Dertil kommer 9 lærerinterviews, 3 elevinterviews og en række mere uformelle samtaler.

Adgang til felten

For at få adgang til at undersøge, hvordan lærere og elevers praksis med IT-læremidler og hinanden får betydning for de faglige og sociale deltagelsesmuligheder, der etableres for elever i komplicerede lærings-situationer i skolen, måtte jeg opsøge skoler, hvor sådanne praksisser måtte antages at finde sted. Igennem min ansættelse på læreruddannelsen og i dennes efter- og videreuddannelse og ved at følge med i debatter i lærerens fagblad ”Folkeskolen” havde jeg kendskab til flere kommuner, som arbejdede med at tilbageføre elever fra specialskoler til almenskolen, samtidig med at de satsede på en øget anvendelse af digitale læremidler. Disse kommuner havde til fælles, at de havde indkøbt et stort antal iPads til lærere og elever.

Jeg var interesseret i at finde en kommune, hvor jeg kunne følge to 6. klasser på to forskellige skoler. Jeg kontaktede pr. mail skolelederen på tre skoler i en større provinskommune, hvor jeg gjorde rede for mit projekts forskningsinteresse, tidsperspektiv, og hvilke karakteristika klasserne, jeg søgte, skulle have. Jeg skrev således, at jeg var interesseret i klasser, der havde fået udleveret iPads og havde elever, der var tilbageført fra specialområdet. Alle tre skoleledere svarede positivt tilbage, at de havde lærere og klasser, der kunne være interesseret i at deltage, men den ene skole kunne tilbyde, at jeg foretog feltarbejdet i en 8. klasse frem for en 6. klasse, da 6. klassen på daværende tidspunkt var involveret i et kommunalt udviklingsprojekt. Jeg fravalgte på denne baggrund den ene skole. Jeg ønskede at foretage mit feltarbejde i 6. klasser, fordi jeg havde en antagelse om, at undervisningen i 6. klasse var kendetegnet ved, at basal færdighedstræning var overstået, og at eksamensfokuseringen endnu ikke var indtrådt. Jeg havde endvidere en forestilling om, at undervisningen kunne indeholde en begyndende refleksion over elevernes opfattelse af sig selv, og at eleverne kunne forholde sig til relevansen af undervisningens form og indhold, samtidig med at eleverne ville kunne italesætte deres oplevelser og være i stand til at sige til og fra i forhold til min tilstedeværelse. Dette vil jeg vende tilbage til i afsnittet om etiske overvejelser. Jeg aftalte efterfølgende et møde med hver af de to skoleledere, hvor jeg fortalte om mine forestillinger om projektet, og de fortalte om deres skole og deres strategier vedrørende inklusion og digitalisering. Ligeledes ytrede de begge deres bekymring i forhold til lærernes tidsforbrug, da projektet skulle starte op samtidig med den nye skolereform og lærernes nye arbejdstidsaftale. Skolelederne og jeg blev enige om, at lærerne skulle tilbydes vikardækning af deres timer, hvis det blev nødvendigt, når lærerne skulle deltage i interview med mig, således at lærerne ikke skulle opleve, at min tilstedeværelse medførte merarbejde. Skolelederen fra skole 2 fremlagde, at lærerne på sjette klassetrin havde betinget sig, at begge 6. klasser kunne deltage, hvilket jeg accepterede. Derfor er der tre deltagende 6. klasser frem for de oprindeligt tænkte to klasser, hvilket efterfølgende skulle vise sig at berige projektet, med et mere fyldigt og varieret materiale. Efterfølgende kontaktede jeg lærerne pr. mail, og jeg aftalte et møde på hver skole. Disse møder havde til formål at etablere kontakt og give lærerne mulighed for at pege på tidspunkter, hvor de fandt det muligt, at jeg deltog i undervisningen. Jeg havde et ønske om at begynde med et pilotprojekt, og derefter følge et længere forløb i hver klasse og derudover følge undervisningen i en periode, hvor der var mere kortvarige forløb. Lærerne var alle en smule usikre på, hvordan det kommende skoleår ville forløbe, da den nye skolereform skulle implementeres. De to lærere på skole 2 havde som udgangspunkt bestemt sig for, at de længere forløb i de to 6. klasser skulle foregå parallelt, men ikke sammen, hvilket muliggjorde, at jeg kunne planlægge at følge to forløb i de samme uger. Det længere forløb på skole 2, blev planlagt til at vare 3 uger, men strakte sig over fire uger, og forløbet på skole 1 var planlagt til at vare 4 uger, men kom til at vare 6 uger. Lærerne indvilligede i at udsende en beskrivelse af projektet til forældrene i de involverede klasser og samtidig indhente tilladelse til elevernes deltagelse, herunder tilladelse til interview, video optagelser og foto. Disse blev indhentet, dog med forbehold fra en elev,

der havde øreimplantater, hvis forældre ikke ønskede, at jeg tog fotos af ham. Således blev der etableret adgang til feltet via de voksne. Dette betød, at jeg efterfølgende måtte arbejde med at etablere informeret samtykke fra eleverne, hvilket vil blive behandlet i følgende afsnit om pilotprojektet.

Pilotprojektet

Jeg valgte at indlede mit feltarbejde med et pilotprojekt, hvor jeg var en uge i hver af de tre 6. klasser, og hvor jeg fulgte eleverne i alle deres timer og pauser. Ifølge Glesne (2011) kan et pilotprojekt bruges til at afklare forskerens metodiske valg og reflektive positionering inden et større feltarbejde. Måske endnu mere væsentligt kan det bruges til at tilspidse og omforme projektets fokus og design på baggrund af et ganske vist begrænset møde med felten.

Der var flere formål med dette pilotstudie. For det første ønskede jeg at etablere en relation til feltets deltagere, både børn og voksne, og herigennem minimere den uro, jeg ved min blotte tilstedeværelse, måtte skabe. I pilotprojektet præsenterede jeg mig selv og fortalte, at jeg skulle deltage i klassernes undervisning og pauser over tre perioder. Jeg fortalte, at jeg var forsker, og at jeg var interesseret i at se og lære om, hvordan undervisning forgik, når både elever og lærer havde iPads. Jeg fortalte ligeledes, at jeg ville skrive noter, tage billeder, optage video og lave lydoptagelser, når jeg var der. Jeg sagde til eleverne, at de var velkomne til at se de billeder, jeg tog. Ligeledes fortalte jeg eleverne, at jeg meget gerne ville lave interviews med nogle af dem, og at det selvfølgelig kun var, hvis de selv ville. Man kan forholde sig kritisk til, hvorvidt eleverne har deltaget frivilligt, og om de har deltaget på et informeret grundlag, og hvorvidt de har haft mulighed for at trække sig ud af deltagelse. (Mere her om under etiske overvejelser). Eleverne var meget imødekomende og nysgerrige på, hvilken iPad jeg havde, hvem jeg ville tale med, og hvornår og hvor længe jeg ville være i klasserne. Pilotprojektet etablerede faktisk en startende relation til både elever og lærere, der resulterede i en let adgang ind i feltet, da jeg kom tilbage for at gennemføre feltarbejdet.

For det andet ønskede jeg med pilotprojektet at afsøge, hvordan og hvilke elever der kunne observeres at være i komplicerede læringsituationer og derved kunne udgøre elever, som jeg ville have særlig fokus på at følge i undervisningen, specielt når eleverne blev delt i grupper og arbejde rundt omkring på skolen. Det viste sig i to af klasserne at være muligt at få en fornemmelse af, at der var nogle elever, der i højere grad og oftere så ud til at være i komplicerede læringsituationer, hvorimod det i den tredje klasse ikke på samme måde var muligt at observere, hvilke elever der ofte var i komplicerede læringsituationer, da det syntes mere bevægeligt, og det skærpede min opmærksomhed på i højere grad at iagttage, hvilke lærings- og praksisfællesskaber der kunne observeres i klassen som helhed, og at disse gav forskelligartet mulighed.

For det tredje var det hensigten med pilotprojektet at få en foreløbig fornemmelse af, hvordan lærere og elever brugte iPad'en både i undervisningen og for elevernes vedkommende også i pauserne. På skole 1 havde eleverne adgang til deres iPad hele dagen, hvor skole 2 havde regler om, at eleverne kun måtte anvende iPad'en i undervisningen og de korte pauser. Det gik op for mig, at der var stor variation i, hvordan og hvor meget de tre lærere anvendte iPad'en i deres undervisning, hvor læreren på skole 1 anvendte den i alle timer, anvendte den ene lærer på skole 2 den hyppigt, hvor den tredje lærer på skole 3 anvendte iPad'en relativt sjældent. Det skærpede mit fokus på og min interesse for, hvordan lærernes perspektiver og anvendelse skabte forskellige former for undervisning og dermed også deltagelsesmuligheder for eleverne. Eleverne i alle tre klasser anvendte iPad'en i frikvartererne på en anden måde, end de gjorde i undervisningen, hvilket skærpede min interesse i at forstå og undersøge, hvad denne praksis indebar, lige som det vakte min undren over, hvilken praksis eleverne, som ikke deltog i praksis med iPad, så deltog i. For det fjerde havde pilotprojektet til hensigt at gøre mig opmærksom på, hvordan min egen forforståelse skabte muligheder og grænser for, hvad jeg kunne observere, og hvordan jeg forstod det, jeg observerede. Dette var et væsentligt udbytte pilotprojektet, som jeg vil uddybe i et kommende afsnit.

For det femte ønskede jeg at afprøve forskellige metoder til at indsamle data, herunder ønskede jeg at afprøve videoobservation, fordi jeg havde en forhåbning om, at jeg kunne indfange elevernes interaktion med hinanden. I pilotprojektet blev det dog hurtigt klart for mig, at video ikke fungerede, da jeg ikke hurtigt nok kunne skifte fokus, lige som jeg ikke kunne decentrere min opmærksomhed på flere forskellige processer på en gang. Dette er en kendt problemstilling for den visuelle etnografi og således en erfaring, jeg deler med andre forskere (Pink 2007).

I forhold til min reflektive position som forsker, fik jeg gennem mit pilotstudie et ekstra fokus på elevernes positionering i den sociale kontekst, hvilket førte mig til praksisteorien, der er central i mit begrebsapparat. Ligeledes forstærkede dette gruppeaspektet i mit forskningsdesign frem for synet på elever individuelt. Jeg blev også klar over en uventet grad af diversitet i lærernes syn på elever i komplicerede læringssituationer, hvilke førte til en ændring i forskningsdesignet, der kom til at inkludere flere interviews for at være sikker på at indfange dette aspekt. Data fra pilotstudiet kan ikke bruges i det endelige studie, og dette har jeg også undladt at gøre (Glesne, 2011). Derimod var det med til at informere og danne baggrund for det større feltarbejde. Dette større feltarbejde danner baggrund for de følgende afsnit.

Forforståelse

Når man som jeg arbejder med at undersøge et felt, hvor man selv har været professionel, er det væsentligt at reflektere over sin forforståelse af feltet, fordi det har afgørende betydning for, hvilken position man får mulighed for at indtage i feltet, lige som det potentielt får betydning for, hvad man er i stand til at iagttage, og hvordan det iagttagede bliver

kategoriseret (Gulløv & Højlund, 2003). Gulløv & Højlund (2003) peger på at forskere, der forsker i deres egne tidligere profession har lettere end andre forskere ved at skaffe sig adgang til feltet, samt at fremstå som legitime deltagere. Dette var også tilfældet for mig, da jeg fik positiv respons fra de skoler, jeg kontaktede med det samme. Jeg har været skolelærer og senere lektor på læreruddannelsen og efter- og videre-uddannelsen af lærer og har i den forbindelse været i kontakt med mange skoler og lærer, hvilket sandsynligvis har skaffet mig den lette adgang.

Coghlan & Casey (2001) peger på, at forskere, der forsker i deres egen organisation, skal være refleksive i forhold til tre områder. Før det først har forskeren viden om og erfaringer fra feltet, også levet erfaring, hvilket betyder, at hun kender til hverdagslivet på eks. en skole. Forskeren kender jargonen, kender tabuer ved, hvad der kan tales om, og hvad der ikke kan tales, og hvad der optager aktørerne i feltet. Dette kan på den side ses som en fordel, når forskeren trækker på sin erfaring til at stille spørgsmål til praksis, men på den anden siden kan forskeren komme til at applikere de forståelser aktøren præsenterer, fordi de stemmer overens med forskerens egne erfaringer. For mig betød det, at jeg måtte arbejde bevidst med at distancere mig til min forforståelse. Jeg havde en forforståelse af, hvad det vil sige at være lærer og kunne meget let genkende de kategoriseringer nogle af lærerne foretog af eleverne som f.eks. svag og stærk elev, elev med god og dårlig forældreopbakning, samtidig med at jeg igennem mit arbejde med det specialpædagogiske område på læreruddannelsen har været stærkt kritisk over for folkeskolens eksklusionspraksis. Det blev nødvendigt for mig at bevidstgøre mig om, at jeg ikke skulle assistere og hjælpe eleverne i deres faglige arbejde. I de tilfælde, hvor eleverne bad mig hjælpe dem med at løse faglige opgaver, henviste jeg til, at jeg jo ikke var lærer, så det nok var bedre for dem at spørge deres lærer. Det godtog eleverne, ofte med grin eller en smart bemærkning om, at de heller ikke var sikre på, at jeg kunne klare opgaverne. I de tilfælde grinede vi sammen. I pilotprojektet valgte jeg indimellem at gå med lærerne op på lærerværelset og få en kop kaffe, dette, blev jeg dog opmærksom på, var problematisk. Coghlan & Casey (2001) påpeger, at forskerne i eget felt må forholde sig refleksivt til, at forskeren meget nemt risikerer at ende i en dobbeltrolle, hvor hun dels er forsker, men på den anden side også kommer til at indtage en rolle som professionel. I mit tilfælde var dette specielt problematisk i forhold til min tidligere profession som lektor på læreruddannelsen, hvor jeg meget let faldt i at vurdere, hvad læreren gjorde, og hvorvidt undervisningen kunne struktureres anderledes. Lærerne efterspurgte ligeledes denne vurdering og spurgte efter ændringsforslag til deres praksis. Jeg blev under pilotprojektet opmærksom på, at disse forventninger blev tydeligst, når jeg var sammen med læreren påf. eks. lærerværelset. Jeg ønskede ikke at indtage denne rolle og bestemte mig for i stedet at sige lidt om, hvad jeg havde set og spørge ind til lærernes begrundelse for at have taget forskellige beslutninger i undervisningen. I det efterfølgende feltarbejde blev jeg i klassen eller på fællesarealerne, hvor eleverne holdte deres pause. Dels for at forfølge min forskningsinteresse, men også for at undgå denne dobbeltrolle. Dette resulterede dog indimellem i, at lærerne blev sammen med mig i et stykke tid af pausen. I disse tilfælde var det væsentligt sværere

at skubbe konsulentrollen fra sig, dette blev dog bedre, som feltarbejdet skred frem, og jeg kunne spørge interesseret ind til lærernes overvejelser om deres praksis. Coghlan & Casey (2001) udpeger som det tredje område, at forskeren må reflektere over, hvordan hun bibeholder sin forskerposition, når der er divergerende og potentielle konflikter i forhold til organisationens politik. Dette var i pilotprojektet og gennemgående i hele feltarbejdet en væsentligt refleksion, da en ny skolereform og ny arbejdstidsaftale for lærerne blev implementeret i det skoleår, jeg foretog mit feltarbejde, og lærerne på begge skoler dels var nervøse for, at det ville forringe deres arbejdsliv og dels var i opposition til skoleledere, kommunalpolitikker og forligskredsen, der havde vedtaget loven. Jeg blev flere gange konfronteret med, at dette eller hint skyldtes disse ændringer og opfordret til at forholde mig normativt til både skolereform og arbejdstidsaftale. Jeg valgte at lytte til, hvad lærerne sagde, og når jeg blev bedt om at forholde mig til den aktuelle situation, svarede jeg, at jeg syntes det måtte være en omtumlet tid for lærerne og eleverne, men at det ikke var mit hovedfokus med at være på skolen. Herigennem forsøgte jeg at anerkende lærernes situation, men samtidig påpege, at jeg var optaget af noget andet.

Jeg har således i min forståelse af feltet været under indflydelse af viden om erfaring med dels lærerpraksis og dels praksis som læreruddanner. Det har været væsentligt for mig at forholde mig refleksivt til denne forforståelse, for at kunne få mulighed for at se og forstå lærere og elevers praksis på en ny måde, men samtidig har disse forforståelser hjulpet mig med at kunne identificere de logikker, der ligger bag en del af praksis. Gulløv & Højlund (2003) påpeger i denne forbindelse, at det er væsentligt for forskeren at være opmærksom på, at hun befinder sig i et spændingsfelt mellem ”at ville gøre noget for børnene frem for at undersøge denne trang til at gøre noget ” (Gulløv & Højlund, 2003, s. 98). Det har i perioder været vanskeligt for mig at håndtere sympatier og antipatier i forhold til den observerede lærerpraksis. For at prøve at imødegå dette har jeg søgt at fokusere på og spørge ind til de enkelte læreres begrundelser for deres praksis. Ligeledes har det været svært at håndtere mine sympatier over for de studerede elever i visse situationer, hvilket jeg har måtte reflektere over løbende. Tidligt i mit forskningsprojekt søgte jeg at afklare mine forforståelser omkring IT og inklusion i en kort fritskreven tekst. Gennem dette kom jeg frem til en positionering, hvor jeg så IT-læremidler som potentielt både inkluderende og ekskluderende. Jeg så inklusionspotentialen som bundet til et differentieringspotentialer i selve artefakten, hvilket er en forståelse, jeg har måttet modificere.

Min egen forforståelse af inklusion var meget præget af en etisk diskurs. Jeg så og ser for så vidt stadigvæk inklusion som en etisk fordring af skolen, der skal sikre både faglig og social deltagelse for alle elever. Derved kom jeg i høj grad ind med et blik fokuseret på lærerens praksis, da jeg så læreren som den endelige garant for skabelse af denne deltagelse. Sat lidt på spidsen var min indgangsposition, at lærerens praksis var det væsentligste element i inklusion. Dette har jeg også måttet modificere. Jeg så, at elevernes interne interaktioner også i mange tilfælde kom til at spille en afgørende rolle. Ligeså vel som jeg har kunne observere, at design i læring (elevernes didaktisering af opgaven) mange gange kan tage prioritet over design for æring (lærerens didaktisering af opgaven), hvilket nogle

gange kan skabe nye deltagelsesmuligheder. Der er således en kompleks interaktion mellem læringspraksis, sociale interaktioner både mellem elever og lærere og elever imellem og det valgte læremiddel, der ikke kan reduceres til en simpel algoritme. I min endelige positionering ser jeg inklusionspotentialet som båret af relationen mellem elever, artefakter og lærerpraksis bundet sammen i et mikrosystem.

Deltagerobservation

Deltagerobservation er det mest grundlæggende værktøj i det etnografiske arsenal. Det involverer i sin klassiske definition et tidsmæssigt tilstrækkeligt ophold i felten, hvor man opbygger relationer til deltagerne, der kan give en et indblik i den situation, der gør sig gældende, og som man som udenforstående prøver at tilnærme sig gennem det etnografiske arbejde (Spradley, 1980). I min tilgang til felten har jeg fortrinsvis søgte at forholde mig i forskerrollen mere som observatør end deltager. Dette er dog ikke helt ukompliceret, når man indtræder som voksen med lærerbaggrund i en folkeskoleklasse. Således tog det noget tid at etablere min positionering. I mit tilfælde ville det sige at blive en tilstrækkelig almindelig del af klassens liv til ikke at have en betydelig indflydelse på det, der foregik, således at interaktioner med elever og lærere kunne foregå på en tillidsfuld måde, og deres interne interaktioner ikke blev synderligt farvet af min tilstedeværelse.

Feltarbejdet forgik i efteråret 2014 og foråret 2015. Det bestod i efteråret 2014 af tre forløb på henholdsvis seks uger og to parallelle forløb på fire uger. I foråret 2015 var der ligeledes 3 forløb, hvoraf det ene varede 2 uger og to parallelle forløb af 3 uger. Jeg ankom til på skolerne, når timen før dansk sluttede, eller et kvarter før timen startede om morgenen i de tilfælde, hvor dansk var placeret først på dagen. I timerne sad jeg oftest og observerede ved et bord bagerst i klassen med front mod læreren. Jeg var primært observerende, men når eleverne henvendte sig til mig, svarede jeg, og når de gerne ville vise mig apps og billeder på deres iPad, kiggede jeg på dem og talte med dem om det, og når de gerne ville se de billeder, jeg havde taget, viste jeg dem det. I nogle få tilfælde blev jeg opfordret til at deltage mere aktivt, som f.eks. da en gruppe piger havde lavet en quiz i appen Kahut. I de tilfælde valgte jeg at deltage på linje med eleverne. I de mange tilfælde, hvor eleverne skulle arbejde i grupper forskellige steder på skolen, som på gange, i grupperum, på biblioteket, i kælderen, og på udendørslokaliteter, valgte jeg en gruppe at følges med, i de tre længere forløb valgte jeg primært at følge bestemte grupper, hvori de elever, jeg antog, var i komplicerede læringssituationer, var deltagere. Jeg assisterede grupperne i det omfang, jeg blev bedt om det, primært som en, der skulle holde ting, som eleverne skulle bruge i deres arbejde. Når jeg observerede elevernes arbejde, forholdt jeg mig primært passivt, men deltog gerne med latter, når grupperne indimellem eksploderede af grin over noget, en af dem sagde eller gjorde. Jeg afholdt mig fra at blande mig i elevernes arbejdsform eller arbejdsindsats. Når grupperne kiggede deres arbejde igennem, opfordrede de mig ofte til at se med. I de tilfælde gjorde jeg det. I pauserne og før skoledagen

begyndte, opholdt jeg mig der, hvor eleverne var, dvs. i klassen, på fællesarealer og udenfor. I nogle tilfælde hægtede jeg mig på grupper af elever, der gik udenfor. I de tilfælde, hvor de skulle spille fodbold, var det enkelt at følge grupperne, men i de tilfælde, hvor de eks. legede ”monsterleg” og spredte sig over et større areal, placerede jeg mig, hvor jeg kunne få bedst overblik. Andre gange blev jeg på fællesarealer, hvor jeg satte mig og betragtede det, der foregik. I de tilfælde var der tit elever, der kom over og satte sig og snakkede med mig, på skole 2 var det ofte de elever, der var blevet tilbageført fra specialskoler. I perioder af feltarbejdet var der mange elever på skole 1, der blev i klasselokalet og spillede onlinespil mod hinanden på iPad’en. I de tilfælde blev jeg i klassen og observerede. Her var der stort set ingen, der tog notits af mig. Nogle gange kom læreren hen til mig i pauserne, og i de tilfælde benyttede jeg mig af muligheden for at spørge nysgerrigt ind til oplevelser og begrundelser for praksis. Jeg har altså både haft en passivt observerende rolle, særligt mens der har været klasseundervisning. Delvist deltagende har jeg været under gruppearbejdet, hvor jeg har været assisterende med praktiske gøremål. Mest deltagende har jeg været i pauser, hvor lærere og elever ofte har henvendt sig direkte og de få gange, hvor eleverne har bedt mig om at deltage i en specifik aktivitet, f.eks. en quiz. Når jeg havde valgt at arbejde med deltagerobservation, var det, fordi jeg var interesseret i at observere, hvordan eleverne interagerede dels med hinanden, men også med lærer-midlet, og jeg var fokuseret på at indfange de ændringer, der skete eleverne imellem og lærer-midlets betydning eller rolle i disse ændringer, lige som jeg var interesseret i at få indsigt i de praksisser, som lærerne var en del af, og som de havde intentioner med.

Derudover var jeg også interesseret i at få indsigt i de forståelser, lærerne havde af elever i komplicerede lærings-situationer og deres praksis og forståelse af IT-læremidler, og hvordan de tilskrev mening og betydning til hændelser, handlinger og elever. På denne måde havde jeg flere forskellige fokuspunkter for mine observationer. Jeg havde generelt en bred observationsposition. Det vil sige, at jeg ikke havde specifikke forudgivne foki for mine observationer. Derimod var situationen og de konsekvenser, der blev givet af den forhåndenværende lærerpraksis med til at skabe en kontekst for mine observationsfokus. F.eks. var fokus i gruppearbejdssammenhænge på de sociale interaktioner i grupperne.

Jeg har i forhold til mit syn på deltagerobservation været inspireret af både etnografien og interaktionisme, der begge benytter den som metode, men med forskellig vægtning af dens elementer. I etnografi ligger der er en fordring om at balancere imellem nærhed og distance (Hastrup, 2010), hvor forskeren på den ene indlever sig i og deltager i felten og på den anden side distancerer sig og observerer. Hovedpointen i den etnografiske fordring er at forsøge at forstå, hvad de observerede forstår, og hvordan der tilskrives mening, opleves og føles fra dennes perspektiv. Etnografien er blevet kritiseret for netop denne fordring, og der er blevet stillet spørgsmåstegn ved, hvorvidt dette overhovedet er muligt (Clifford & Marcus 2010).

Historisk set var etnografiske studier baseret på en forestilling om etnografisk autoritet, der kom fra at have været lang tid i felten som deltagende observatør (Geertz 1989, Clifford & Marcus 2010). Dette var netop en af hovedårsagerne til de flestes insisteren på tidsperspektivet i etnografiske studier. Fordi man havde været der og været der længe, havde man autoritet til at tale om det, der fandtes på det fremmede sted. Skabelsen af etnografisk autoritet har dog vist sig ofte at være en konstruktion baseret mere på litterære og narrative kneb end på videnskabelig rigoritet (ibid.). For eksempel, skabte det stor furor, da det blev opdaget, at Malinowskis personlige dagbøger opstillede et meget anderledes billede af hans feltarbejde, end hans publicerede værker gav til kende (Malinowski 1989; Geertz 1989).

Jeg vil som sådan ikke afvise denne kritik, men mener, at det via ophold i felten er muligt at få en forståelse for de praksisser, der udspiller sig ved at fokusere på både verbale og nonverbale interaktioner og ved at forholde sig spørgende til deltagerens oplevelser af praksis, lige som det er muligt at iagttage, hvordan deltagerne forhandler mening. Når jeg også har været inspireret af en interaktionistisk tilgang til deltagerobservationer, er det, fordi jeg har været optaget af at få indsigt i de praksisser, der udspiller sig i en bestemt institutionel kontekst, nemlig skolen, og skolen som institution rammesætter nogle bestemte praksisser som mulige og andre som begrænsende, og det har netop været disse praksisser, der har været undersøgelsens fokus og ikke deltagerens hverdagsliv eller deres deltagelse i praksisser uden for skolen. (Järvinen og Mik-Meyer, 2005). Deltagerobservationer i et interaktionistisk perspektiv fokuserer på aktørernes samhandling og på den måde, praksis udspiller sig, ofte med et stærkt fokus på talehandlinger. Dette fokus har jeg ikke haft, og selv om en del af mit datamateriale har bestået af lydmateriale, har jeg kun fundet det anvendeligt, når de var understøttet af nedskrevne observationer. Jeg har således været optaget af gennem deltagende observation at studere elever og læreres praksis, med IT-læremidler, med et særligt fokus på elever i komplicerede læringssituationer i en institutionel sammenhæng og observere, hvordan praksis har ændret sig over tid og i at observere, hvordan aktørerne har forhandlet og tilskrevet mening til den praksis, de var en del af.

Som jeg har beskrevet, har jeg haft en intention om at være deltagende observatør, men rollen som deltagende observatør er på ingen måde statisk, lige som jeg ikke alene har kunnet definere min rolle. Gulløv og Højlund (2003) påpeger, at feltet til dels vælger roller til en, men det er muligt at optræde og nedtræde sin deltagelse, og at observatørrollen igennem et feltarbejde udvikler sig og forhandles og genforhandles.

I pilotprojektet var eleverne meget nysgerrige på, hvad jeg skulle, og hvem jeg skulle tale med, lige som de gerne ville se de billeder, jeg tog. Lærerne var i pilotprojektet optaget af, hvordan jeg ville foretage observationer, og hvornår jeg ville interviewe dem, og hvornår det kunne lade sig gøre. Lige som de gerne ville høre min mening om skolereform,

inklusion og IT. Jeg havde der fokus på at distancere mig fra den konsulentrolle, som de voksne i felten tilskrev mig. Da jeg efterfølgende vendte tilbage var min rolle væsentligt mere som deltager i en praksis, eleverne var ikke så optagede af, hvad jeg skrev, optog eller tog billeder af. Derimod var de mere interesserede i at småsnakke med mig og fortælle småhistorier om deres hverdagsliv om eks. fodboldkampe og rideundervisning og vise mig nogle apps på deres iPads. Lærerne anerkendte i større udstrækning, at jeg var observatør, frem for konsulent og anerkendte, at jeg ikke skulle med på lærerværelset (men kunne ikke holde ud, at jeg ikke fik kaffe, så ofte havde de en kop kaffe med tilbage til mig efter pause). Lærerne på begge skoler valgte dog indimellem at blive i starten af pausen og ville gerne tale med mig der, hvilket gav mig mulighed for at spørge ind til deres praksis og høre de kategoriseringer og tolkninger, de lavede. I nogle tilfælde fortalte de private ting om egne børn og spurgte til mit liv. På den måde bar denne fase præg af at være en relativ naturlig del af praksis, hvor jeg vekslede mellem deltagelse og observation.

I anden del af feltarbejdet, som foregik i foråret 2015, blev jeg på skole 2 af to elever inddraget i en mere deltagende rolle, som jeg fandt det vanskeligt at navigere i. Den ene, en pige, stod og ventede, når jeg kom om morgenen og holdte sig tæt op ad mig i de pauser, hvor jeg var på skolen, hvilket på skole 2 var det meste af dagen, da jeg fulgte to forløb. Den anden, en dreng, opsøgte mig også i pauserne og fortalte om noveller, han skrev på og læste op af dem og viste mig klip fra en YouTube-kanal, som han havde lavet. Det var elever, hvis gruppearbejde jeg havde observeret i den første del af feltarbejdet. Her blev jeg inddraget i en rolle som ven, og det var vanskeligt at holde en distance. Dette betød altså, at jeg i sammenhængen havde en aktiv rolle i forhold til disse elevers interaktioner, hvilket kan være uundgåeligt i visse situationer. Netop denne situation aktualiserede og tydeliggjorde, at forskning med udsatte og sårbare elever kalder på nogle etiske overvejelser, som vil blive diskuteret i et kommende afsnit.

Feltnoter

I feltarbejdet benyttede jeg mig af flere forskellige måder at producere feltnoter på. I pilotprojektet startede jeg med at skrive feltnoter i en notesbog, dette vakte stor undren hos eleverne, som jo skrev på deres iPad. Jeg afprøvede at skrive på min iPad og dette syntes at virke mindre forstyrrende, og jeg fortsatte derefter med at lave feltnoter på min iPad.

Disse noter beskrev jeg, hvad jeg så, og hvad der skete, så detaljeret som muligt. De tolkningsmæssige ideer, der opstod undervejs, placerede jeg i en særlig kolonne, så de ikke skyggede for det, jeg observerede.

Noterne gennemlæste jeg om aftenen og omskrev til episoder, hvilket betød, at jeg udfyldte huller og lavet meget sporadiske noter om til episoder, så det kom til at fremstå som en helhed. (Emerson, Fretz & Shaw, 1995) Derudover lavede jeg lydoptagelser af udvalgte gruppers gruppearbejde. Til dette brugte jeg iPad'en. De første par gange tænkte jeg, at det var smart, fordi jeg derved kunne koncentrere mig om at observere uden at skulle tage feltnoter. Dette viste sig dog ikke at fungere. Jeg forsøgte derefter at lave lydoptagelser af gruppearbejde og samtidig lave feltnoter. Jeg transskriberede disse lydoptagelser, når jeg kom hjem og supplerede dem med beskrivelser fra feltnoterne. I mine beskrivelser, som jeg konstruerede på baggrund af feltnoterne, lod jeg mig inspirere af Geertz begreb ”thick description” dvs. ”tykke beskrivelser” (Geertz 1973). For Geertz er det essentielle i nedskrivningen af etnografiske observationer, at man beskriver situationerne med en detaljerighed, der gør det muligt for en udenforstående at fange lidt af den særegne stemning, der gjorde sig gældende i situationen. Der er altså tale om fyldige litterære beskrivelser, hvor mere er mere, og normale akademiske stringenskrav må vige for at give plads til at lade empirien udfolde sig.

Disse beskrivelser blev suppleret af de produkter, som eleverne havde lavet, og som de delte med mig på iPad. Derudover tog jeg fotos i undervisningen og i pauserne for at fastholde oplevelserne. Dette gjorde jeg ligeledes på iPad'en. Det viste sig dog senere, at der var et yderligere potentiale i denne form for noter, da det ved granskning viste sig, at der var mønstre i nogle elevers fysiske placering, lige som de fastholdt, understøttede og udbyggede de skrevne feltnoter. Derved føjede dette empiriske materiale faktisk en ny analytisk dimension og forståelse til mit forskningsfelt. (Pink 2007). Derudover sendte lærerne mig deres opgavebeskrivelser, hvis de var digitale, i de tilfælde, hvor læreren skrev opgaveoplægget på tavlen, tog jeg foto af det. Det gjorde, at jeg havde de præcise opgaveoplæg, som jeg kunne bruge til at sammenholde og sammenskrive med de øvrige feltnoter.

Interview og samtaler

I løbet af mit feltarbejde foretog jeg 9 interviews, tre med hver lærer og tre interviews med grupper af elever. Derudover havde jeg mange samtaler undervejs i feltarbejdet med både lærere og elever. Disse tre forskellige former for interviewsbidrager på forskellig vis til at forstå lærere og elevers praksis med IT-læremidler og hinanden og forstå, hvordan denne praksis får betydning for de faglige og sociale deltagelesmuligheder, der etableres for elever i komplicerede læringsituationer.

De første tre interviews, jeg havde med de tre lærere, var semistrukturerede interview, (Glesne, 2011) hvor jeg havde forberedt en interviewguide, og hvor jeg havde til formål at undersøge, hvordan de forstod og oplevede deres egen praksis med IT-læremidler og

kategoriserede elever i komplicerede læringsituationer, lige såvel som jeg var optaget af, hvordan lærerne karakteriserede inklusion, og hvilken betydning dette havde for den måde, de fortalte om deres praksis på. Interviewguiden var den samme til alle tre lærere. De to efterfølgende interviews med de tre lærere var forskellige fra hinanden, da jeg tog udgangspunkt i den praksis, jeg havde observeret hos de tre lærere, som var meget forskellige. Jeg var interesseret i at udforske, forståelser, begrundelser og mening med den praksis, jeg havde observeret. Ligeledes kunne det være formuleringer eller begrundelser, som lærerne havde italesat, som jeg gerne ville have elaboreret. Således blev interviewspørgsmålene genereret ud fra den observerede praksis (Glesne, 2011). Et eksempel på dette er, at en af lærerne havde fortalt mig, at han havde sammensat grupperne til et filmprojekt af trygge makkerpar. Dette begreb kunne jeg ikke forstå, hvad dækkede over, og i flere interview vendte han tilbage til dette begreb og udfoldede dets praktiske konsekvenser.

Disse interviews var som udgangspunkt semistrukturerede, men forskellige fra hinanden, lige som de bevægede sig forskellige steder hen. De tydeliggjorde, at

”interviewet kan begrebsliggøres som et socialt møde, en samtale imellem dialogpartnere, der sammen producerer tekstede fortællinger om den interviewedes virkelighed og de måder vedkommende betydningssætter dem” (Staubæs & Søndergaard, 2005, s.54).

Disse interviews blev på skole 1 gennemført efter lærerens arbejdstid i et mødelokale, og på skole 2 blev de ligeledes gennemført i et mødelokale på skolen, men i lærernes arbejdstid, hvor en vikar passede lærerens undervisningsforpligtigelse.

De mere uformelle samtaler, jeg havde med lærerne i pauserne (i de tilfælde de blev hængende i klassen) var mere uformelle og kan med lidt god vilje karakteriseres som mere etnografisk inspireret, fordi de var koncentreret om her-og-nu-oplevelser og betydningstilskrivelser i den foregående praksis. Det er værd at sige, at man i etnografiske sammenhæng har svært ved at skelne mellem, hvad der er samtale, og hvad der er interview. Etnografiske interviews kan defineres som alle de situationer, hvor man som observatør bevidst prøver at føre en samtale med en informant gennem spørgsmål hen mod forståelsen af den ramme, man har under observation (Spradley, 1979). Derfor er der ikke nogen hård adskillelse mellem samtale og interview, mens man foretager deltagerobservation. Der er dog etiske overvejelser at gøre omkring, hvordan man positionerer sådanne forsøg på ”interviews” i felten således, at man ikke manipulerer sine informanter.

I forhold til at interviewe eleverne valgte jeg at interviewe de grupper af elever, som jeg havde fulgt tættest i deres arbejde med det længere forløb. Jeg valgte at interviewe dem sammen, fordi jeg regnede med, at det dels ville virke nivellerende for den asymmetriske magtsituation, lige som jeg forventede, at de kunne supplere og opfordre hinanden til deltagelse. Det blev i alt til tre interviews. Disse blev foretaget, efter jeg havde fulgt deres

arbejde og dansktimerne. Jeg spurgte dem alle, om de ville deltage, og hvis de ikke havde lyst undervejs, kunne de sige til, så ville vi bare stoppe. Alle ville gerne deltage, hvilket kan hænge sammen med, at det dels var i timerne, og at blive interviewet af mig blev opfattet som en pause, og at de efterhånden var meget vant til, at jeg var tilstede. Disse interview tog udgangspunkt i den praksis, jeg havde observeret, og jeg spurgte ind til konkrete episoder og oplevelser og forståelser af disse. Disse interviews er primært brugt til at gøre give en højere grad af detaljering til mine ”tykke fortællinger” (Geertz 1973).

Alle interviews blev transskriberet for at lette tilgangen til det empiriske kildemateriale og lette sammenligninger på tværs af interviewene. Jeg transskriberede selv elevinterviewene og tre af interviewene med lærerne. De øvrige interviews blev transskriberet af en forskningsassistent. I transskriptionen blev pauser medtaget. Senere er jeg flere gange vendt tilbage til de oprindelige lydfiler, for at genkalde mig situationen og betoningen i det fortalte.

Fremstillingsform

Når forskellige former for feltnoter, som er genereret i et feltarbejde, bliver bearbejdet til tekst, gennemgår de forskellige transformationer. Igennem disse forskellige transformationer foretager forskeren forskellige valg om, hvad der er vigtigt og skal fremskrives, og hvad der er mindre vigtigt, og som i den færdige tekst bliver udeladt, lige som visse observationer bliver udvalgt til yderligere analyse, og andre forbliver upubliceret i forskernes materialer. Som før nævnt gennemlæste jeg om aftenen og omskrev til episoder, hvilket betød, at jeg udfyldte huller og lavet meget sporadiske noter om til episoder, så det kom til at fremstå som en helhed. I dette arbejde skete der en rekonstruktion af hændelser, hvor jeg elaborerede på hændelsen, som den fremstod i noterne, huskede tilbage på hændelsen og fyldte på beskrivelsen. Da dette var et meget stort arbejde, udvalgte jeg de episoder/situationer, som jeg vurderede var tophistorierne fra dagen observationer.

Efter feltarbejdet var afsluttet, og jeg skulle arbejde med teksterne igen med fokus på analyse og fremstilling, gennemgik teksterne igen en transformation. I denne proces skulle jeg tage beslutninger om, hvordan jeg ville formidle de erfaringer og indsigter, jeg havde opnået gennem et medium, som får sit eget liv, og som Dalsgård (2010) pointerer, er skrivestilen et valg med konsekvenser, fordi der i skrivestilen sker en formgivning af stoffet, samtidig med at formgivning er en integreret del af forskerens erkendelsesproces. I denne formgivelsesproces har jeg valgt forskellige fremstillingsformer, som giver læseren forskellige muligheder for indlevelse og forståelse af stoffet.

I artiklen ”Fra inkluderende undervisning til inkluderende praksisfællesskaber” og i artiklen ”Jeg har aldrig prøvet at være den første før” præsenteres det empiriske materiale i en narrativ form, hvor det fortællende jeg kun er tilstede igennem den skrevne form, måden, der fortælles på, og i udvælgelsen af begivenheder, men på to forskellige måder. I ”Fra inkluderende undervisning til inkluderende praksisfællesskaber” har jeg arbejdet med at

beskrive både handling og interaktioner og de følelsesmæssige udtryk, eleverne viser. I artiklen ”Jeg har aldrig været den første før” er teksten præsenteret som scener i et teaterstykke, hvor elevernes dialog fremstår central, kun suppleret af regibemærkninger. Denne dialog er en komprimeret fremstilling af dels af transskriptioner lydoptagelser og dels af nedskrevne observationer. Den fremstillingsform, som ofte betegnes fieldnotes tales (Emerson, Fretz & Shaw, 1995), er kritiseret ved at selektere og fremskrive det empiriske materiale efter en narrativ struktur, der ønsker at skabe suspense (Emerson, Fretz & Shaw, 1995), som ikke nødvendigvis er tilstede. Jeg er lydhør overfor denne kritik, men mener faktisk, at der i mit materiale og i skole- og hverdagsliv i øvrigt er historier, oplevelser og erfaringer, som i rigt mål overgår mange forestillinger, og jeg finder, at denne fremstillingsform har en berettigelse, fordi den i høj grad giver læseren en følelse af, hvad der er på spil, og det bliver muligt at fremskrive og betone sejre og nederlag for elever i komplicerede læringsituationer, som ellers meget let overses.

I artiklen ”Jeg er ikke god til at arbejde alene” anvender jeg en empirifremstilling baseret på en alvidende fortæller. Fortælleren ved, hvordan lærerne, der optræder i empirien, kategorisere, oplever og forstår forskellige dele af praksis, hvordan praksis udspiller sig i klasserummet, og hvordan et undervisningsforløb slutter flere dage, efter at den genfortalte episode er foregået. Denne fremstillingsform kan kritiseres for at sammenblende flere niveauer af empirisk materiale, men dette er samtidig dens styrke set ud fra analysens fokus om at analysere lærer og elevs praksis med IT-læremidler, fordi det netop er en pointe, at praksis er en sammenblanding af det, der siges og tænkes, og at de forskellige niveauer i empirien står i et dialektisk forhold til hinanden.

I artiklen ”Inklusion og IT” er fremstilling af empirien foretaget i lærerskildringer. Disse skildringer er en sammenskrivning dels af observationer af praksis og dels af lærerinterviews, som har til formål at give en forståelse af konkrete dele af praksis. Disse fremstiller ikke et narrativt forløb, men inviterer læseren ind i tre læreres forestillinger og forståelse af deres praksis. Der er anvendt et implicit fortæller-jeg, da der anvendes formuleringer som ”hun fortæller, hun oplever”, hvilket gør, at forskeren er implicit til stede som den, der fortælles til. Denne skrivestil er ikke uproblematisk, da den ikke ekspliciterer, hvor og hvordan udtalelserne kommer frem. Der er derfor ikke altid en klar kontekst, der understøtter tolkningen af udsagnene og den implicite jeg-fortæller gives autoritet til at fremstille informanternes udsagn, hvor det er nyttigt for den overliggende fortælling. Fremstillingsformen har dog den særlige styrke, at den indfanger det aspekt, at praksis både består i det, der gøres, men også i det, der tænkes og siges.

I kapitlerne ”Når klokken har ringet” og ”Jeg skal lige låse op for saksene” har jeg arbejdet med en episodisk fremstillingsform (Emerson, Fretz & Shaw, 1995), som, gennem forskellige vignetter tilsammen fremskriver blikke på, hvordan elever i komplicerede læringsituationer og deres lærere, arbejder på og kæmper med at skabe et rum for deltagelse og

position. Disse er skrevet i tredje person, fordi jeg har ønsket, at elevernes handlinger skulle fremstå centrale, og at det igennem beskrivelserne er muligt at vise, hvad der er på spil for disse elever. En enkelt vignette har dog en tydelig jeg-fortæller, da jeg som forsker selv er aktiv i episoden.

Jeg har arbejdet med en varieret skrivestil i min præsentation af empirien, som på forskellige måde skulle gøre det muligt for læseren at træde ind i det mikrokosmos, som jeg igennem min deltagelse i felten har været en del af. Udvalget af empirien er min, betoningen af vigtige hændelser og personer beror også på mine valg, og intentionen har været at vise læseren forskellige facetter af praksis, som den er oplevet. Min skrivestil i fremstillingen af empirien opstiller altså på forskellig vis et krav om etnografisk autoritet. Enten gennem en alvidende fortæller eller gennem den udvælgelsesproces, der ligger til grund for den præsenterede og stiliserede empiri, der naturligvis ikke kan betragtes som neutral. Det er derfor essentielt at sammenlæse min empirifremstilling med de eksplicite forforståelser, teoretiske og metodologiske valg, jeg har søgt at redegøre for i dette og andre afsnit. Dette accentuerer endnu engang behovet for refleksivitet både i læsningen og i produktionen af kvalitative forskningsredegørelser (Alvesson & Skoldberg 2008).

Etik

Når man forsker i andre menneskers praksis og får adgang til at være en del af denne praksis, fordrer det, at man forholder sig etisk til sin egen forskning. Kampman (2003) peger på, at etik er en eller bør være en integreret del af forskningsprocessen. Når man studerer børn, bliver man nødt til fra starten at gøre sig klart, om det er i deres interesse, at de bliver studeret, hvorvidt det strengt taget er nødvendigt at inkludere dem i ens forskning og hvorvidt ens forskning kan have utilsigtede konsekvenser for deres liv. Dette gælder særligt for sårbare børn, og man skal være meget forsigtig med, at man ikke utilsigtet gør deres situation værre f.eks. gennem en tydeliggørelse af deres forskellighed og udsathed. Dette afsnit vil koncentrere sig om de etiske overvejelser, jeg har haft i forbindelse med dette forskningsprojekt. For det første har jeg haft overvejelser om, hvorvidt de deltagende elever rent faktisk har været klar over, hvad de har deltaget i og deres mulighed for at sige fra. Kampman (2003) henviser til den dobbelthed, der ligger i på den ene side, at de voksne skal beskytte børn og på den anden side en opprioritering af, at børnene selv har ret til at blive hørt. Et dilemma, der genspejles i mit projekt, hvor jeg på den ene side indhenter forældrenes tilladelse til at observere og interviewe deres børn og på den anden side forsøger at klargøre over for eleverne, at de gerne måtte sige fra, hvis de ikke havde lyst til at tale med mig eller have, at jeg observerede dem i f.eks. et gruppearbejde.

Et andet etisk spørgsmål, jeg har forholdt mig til, er i forbindelse med observering af en praksis, hvor nogle elever observeres som marginaliserede. Her må jeg stille spørgsmålet om, hvorvidt det er etisk forsvarligt blot at betragte, og hvorvidt det også er problematisk

at intervenere, fordi jeg som forsker forlader feltet igen og ikke kan forudsige, om en intervention ville skabe bedre betingelser eller føre til det modsatte. I samme retning kan man stille spørgsmålstegn ved, om jeg ved at fokusere på de elever, der var blevet tilbageført fra specialskoler til almenskolen, var medvirkende til at understøtte eller modvirke deres deltagelse. Det er klart, at jeg har overvejet dette og er kommet frem til, at jeg ved ikke alene at fokusere på disse elever, men i stedet på de processer, de interagerer i sammen med andre, i mindst muligt omfang har peget disse elever ud, lige som jeg ikke har interviewet disse elever alene, men sammen med andre elever i relation til et konkret projekt. Det forhindrede dog ikke, at nogle af disse elever var meget glade for at opsøge mig i deres pauser. Som nævnt tidligere var dette specielt tilfældet på den ene skole, hvor to elever var meget opsøgende overfor mig. Dette stillede mig i nogle etiske dilemmaer, fordi jeg oplevede, at de positionerede mig som en ven og ikke som en forsker. I øvrigt er dette en kendt oplevelse for andre, der har lavet feltarbejde med udsatte deltagere. (Nordentoft & Kappel, 2011). Nordentoft & Kappel, (2011) peger på, at de udsatte deltagere, som indgik i deres forskningsprojekt, følte sig hørt og værdsat, og at deres fortællinger kunne bidrage til noget. Jeg havde en lignende oplevelse, da jeg jo havde tid, gerne ville tale med eleverne og gav udtryk for, at det, de kom med, var værdifuldt. Jeg var som sådan ikke indrulleret i den kategoriserings- og stigmatiserings-praksis som var tilstede i praksis. Det etiske dilemma, der var forbundet med dette, var, at jeg jo ikke var deres ven, jeg var ikke en blivende del af praksis, og hvorvidt dette har været klart for disse elever, er jeg stadig tvivlende overfor, selv om jeg fortalte dem dette i flere omgange, at jeg var der i en periode, og at jeg jo skulle skrive om det, jeg så.

Jeg har anonymiseret alle de deltagere, der optræder i empirien i denne afhandling. Alle navne og steder er ændret, og for de elever og lærere, der optræder i artiklerne, er der ikke konsistens i deres navne. De klasser, jeg har indsamlet empiri i, eksisterer ikke mere. I den kommune, hvor jeg har indsamlet empirien, samles alle 7. klasseseleverne på en stor skole og grupperes i nye klasser. Det er for de elever, der optræder i denne afhandling, sket i august 2015, hvilket minimerer muligheden for genkendelse af både elever og lærere.

Analysestrategi

Mit arbejde med at analysere og fortolke mit empiriske materiale var præget af bevægelse og har ikke været en lineær proces, selv om det i denne fremstilling, vil blive fremstillet sådan, for at det er muligt for læseren at følge de bevægelser, der har været. I min analysestrategi har jeg overordnet været inspireret af to retninger. For det første har jeg trukket på en hermeneutisk tilgang til at fremstille en overordnet tolkningsramme og dels på en interaktionistisk tilgang til at analysere mikroelementerne i materialet. Til sammen har disse gjort det muligt at udvikle en analysestrategi til at åbne og forstå materialet.

Den hermeneutiske vinkel har jeg anvendt til at foretage flere læsninger af materialet, hvorigennem jeg dels har skabt mig en et helhedsindtryk, fundet foreløbige temaer, læst igen og dels omgrupperet disse temaer. Principielt vil en hermeneutisk analysestrategi fordrer mange og forskelligeartede læsninger, der fører til fortsat erkendelse, og som ikke når et slutpunkt (Ricoeur,1981). I denne sammenhæng er der tale om empirisk materiale, der er givet en narrativ form gennem nedskrivning og gentagen bearbejdning. Den hermeneutiske ramme må derfor tage fremstillingsprocessen til efterretning, hvilket forudsætter multiple læsninger på forskellige niveauer. Det fordrer også selvrefleksion og kritik både af grundmaterialet og af dens litterære bearbejdninger. Den hermeneutiske cirkel er altså bred og må gå fra forforståelse til materiale til bredere kontekst flere gange, før man kan føle sig beredt til at foretage et analytisk greb (ibid.).

Den interaktionistiske tilgang har jeg anvendt for at tydeliggøre, at jeg fokuserer på, at betydning skabes i interaktion mellem mennesker eller mellem mennesker og ting, og at betydning er et relationelt fænomen, som er kontekstafhængig (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Dette betyder også, at det er i konkrete situationer taget fra feltarbejdet, der udspiller specifikke relationer mellem aktører i det sociale rum, at jeg finder grundstoffet i hovedparten af mine analyser.

Analyseprocessen kan ses som en måde, hvorpå jeg har forsøgt at skabe struktur i mit empiriske materiale. Jeg har indsamlet et multifacetteret materiale, der har krævet en analyseform, der trækker på forskellige strategier. Højest har jeg vægtet mine feltobservationer, da disse udgør langt den største del af materialet. Dette er suppleret med interviews, billedmateriale, opgaveformuleringer og elevprodukter, der inddrages på forskellig vis i analysen. Denne analyseproces har gennemgået flere forskellige faser, der i praksis ikke var hermetisk adskilt. Den første fase bestod af tre gennemlæsninger af det empiriske materiale. I denne proces er jeg gentagne gange gået frem og tilbage mellem teori og empiri for at klargøre begrebs betydning, finde det mest relevante begreb i en given sammenhæng eller finde måder at se data fra en ny vinkel. For eksempel kom jeg til inddrage begrebet affordance og den tilhørende teori på baggrund af min anden læsning af empirien omkring et gruppeforløb om videoproduktion. Jeg så her lige pludseligt et møde mellem læremidlet og eleverne, der gav nogle nye overvejelser, jeg ikke tidligere havde begrebsliggjort (Ehn & Löfgren 2006).

Den første læsning skete sideløbende med feltarbejdet, hvor jeg arbejdede med at sammenskrive og transskribere og gennemlæse feltnoteren, og igennem denne proces fik jeg en første fornemmelse af materialet og dets temaer. Jeg kiggede også alt det indsamlede billedmateriale igennem og samlede det i en mappestruktur kategoriseret efter deltagerne. Det empiriske materiale er i dens rå form fuld af muligheder, der ofte formår at overraske eller overrumple en selv. Da jeg kiggede billederne igennem, blev jeg eksempelvis slået

af, hvordan man kunne se tydelige mønstre i elevernes fysiske positionering. I de refleksioner, jeg havde gennem denne første formning og strukturering af dette materiale, begyndte temaer og analytiske pointer at komme op til overfladen, stadig i ganske rå formater, men den første læsning satte alligevel en dagsorden for de følgende læsninger og for udviklingen af min teoretiske position. Et andet eksempel på, at materialet kan overrumple, er, jeg blev slået af en for mig stor diskrepans i nogle af de opgaver, eleverne var blevet stillet, hvilket gav anledning til analytisk og teoretisk refleksion.

Efter feltarbejdet var afsluttet, indledte jeg næste læsning af hele materialet. I denne læsning grupperede jeg materialet efter undervisningsaktiviteter og pauseaktiviteter. Dernæst grupperede jeg undervisningsaktiviteterne efter lærerstyrede aktiviteter, individuelle aktiviteter og gruppeaktiviteter. Disse grupperede jeg igen efter, om de inddrog IT-læremidler eller ej. Jeg arbejdede i denne læsning også med kontrastering (Ehn & Löfgren 2006), hvor jeg satte modsætninger op mod hinanden og brugte dette til at skærpe mit syn på meningsfulde forskelle i de forløb, jeg havde observeret. F.eks. satte jeg forløb, hvor samme deltagere havde en placering inde i læringsfællesskabet op mod forløb, hvor de havde en placering udenfor læringsfællesskabet for at berige min forståelse af mulige forskelle.

I samme læsning forsøgte jeg at læse efter personer. Hvor interagerede de elever, der var kategoriseret som værende i komplicerede læringsituationer, hvem interagerede de med og i hvilke type af aktiviteter? Her foretog jeg en gruppering af aktiviteter med og uden iPad. I denne læsning, lavede jeg også en gruppering efter, hvornår lærerne optrådte i materialet. Jeg søgte gennem læsning at se kendetegn på, hvornår deltagelse var mulig for eleverne, og hvornår det var mere vanskeligt, og hvorvidt der var interaktion med iPad'en i disse situationer.

I den tredje læsning af materialet havde jeg fokus på lærerens interaktion med eleverne i komplicerede læringsituationer. Var der særlige kendetegn ved disse interaktioner, hvor var de sammenlignelige og hvor var de væsentligt forskellige fra hinanden? I denne læsning tematiserede jeg også dele af materialet efter, hvor lærerne gav udtryk for deres forståelse af praksis i forhold til kategorisering af eleverne, anvendelse af iPads og inklusion.

Ud af disse tre læsninger udvalgte jeg fem temaer og omskrev dem til underspørgsmål i forhold til mit forskningsspørgsmål, der lød: Hvordan får lærere og elevers praksis med IT-læremidler og hinanden betydning for de faglige og sociale deltagelsesmuligheder, der etableres for elever i komplicerede læringsituationer? Det er værd at bemærke, at jeg ved tredje læsning havde opnået en grad af tidslig distance fra felten. Når man kommer direkte fra feltarbejdet, er man meget tæt på sine observationer, og det kan være svært at abstrahere fra det, man lige har set, og som har optaget ens tanker. Efter en periode, når man vender tilbage til empirien med friske øjne, åbner der sig nye tematiske muligheder, man

ikke oprindeligt havde set (Ehn & Löfgren 2006). Et tema, der på den måde kom frem med tidlig distance, og som jeg anvendte i en artikel, var forskellen mellem design for og i læring.

De fem spørgsmål blev efter tredje læsning således:

1. Hvordan kan lærerens didaktisk arbejde med iPad'en etablere en læringsplatform, hvor praksisfællesskaber kan udspille og udvikle sig, og hvilken indflydelse har eleverne på at udvikle disse fællesskaber i en inkluderende retning?
2. Hvilken rolle spiller iPad'en for inklusion af elever i komplicerede læringsituationer i gruppearbejde, når der arbejdes med videoproduktion?
3. Hvordan er praksis, med IT-læremidler og inklusion forskellig i de tre observerede klasser, og hvordan kan denne forskellighed forstås i relation til lærerne, og hvordan påvirker det elevernes deltagelsesmuligheder?
4. Hvilken sammenhæng er der mellem læreres inklusionspraksis, og perspektiver på IT, og hvilken betydning har dette for anvendelse af IT-læremidler og elevernes sociale og faglige deltagelse i skolen?
5. Hvilke praksisser med artefakter udspiller sig for elever i komplicerede læringsituationer, når der er frikvarter i skolen, og hvordan har disse praksisser betydning for og indflydelse på elevernes deltagelsesmuligheder?

De fire første punkter blev udgangspunkt for afhandlingens fire artikler og det sidste for kapitel syv ”Når klokken har ringet”. For at kunne analysere den udvalgte empiri i forhold til de fem spørgsmål måtte jeg udvælge teoretiske begreber, der var empirisk sensitive. Jeg fandt i Wengers teori om praksisfællesskaber og i Goffmans afvigingsociologi og hverdagssociologien begreber, der kunne indfange og tolke det materiale, min empiri bestod af. Teoriapparatet er beskrevet i kapitel 4 og det er oplagt, at der er en nær sammenhæng mellem analysestrategi og teori. Disse to valg er ikke blevet gjort i isolation, men udgør snarere et samlet perspektiv på kvalitativ teori og metode, der ligger til grund for denne afhandlings opbygning. På baggrund af kritisk diskussion i relation til mine artikler, blev et yderligere spørgsmål rejst, der fokuserer på relationen mellem den praksis, jeg har kunnet observere i klasserummet og de institutionelle logikker og translokale relationer, som de indgår i. F.eks. i hvor høj grad strukturelle logikker kunne udgøre mulighedsbetingelser for specifikke praksistyper. Dette spørgsmål var:

6. Hvilke sammenhænge mellem kulturelle logikker og translokale relationer kan spores i den observerede praksis omkring undervisningsforløb, og hvordan forholder disse sig til lærernes handlerum for udvikling af praksis?

Dette blev udgangspunkt for afhandlingens kapitel otte, ”Jeg skal lige læse op for saksene”.

Validitet

Der er ført en del diskussioner om, hvorvidt og i givet fald hvordan kvalitativ forskning inden for human- og samfundsvidenskaberne kan generaliseres, lige som det kan diskuteres, hvorledes kvalitativ forskning kan kvalificeres som valid. Disse diskussioner gennemføres på et relativt abstrakt plan, hvor det eksempelvis diskuteres, hvorvidt genstandsfeltet fra det naturvidenskabelige område kan sammenlignes med genstandsområdet inden for human- og samfundsområdet, lige som diskussioner om generaliserbarhed foretages.

Fra flere forskellige sider argumenteres (Kristiansen & Krogstrup, 1999, Flyberg, 2015, Halkier, 2011) der for, at der ved forskellige udvælgelsesmetoder og læsninger af det empiriske materiale er muligt at generalisere ud fra kvalitative data. F.eks. kan man konstruere Weberske idealtyper til at beskrive akser for sociale fænomener, der ikke i sig selv er eksisterende, men som gør det muligt at generalisere ved at definere yderpunkter i det sociale rum. Ligeledes kan casestudier siges at have generaliserbarhed, hvis de ses som ærketyper for ofte gentagne sociale situationer, og denne påstand kan underbygges. Det er dog ikke klart, om generaliserbarhed behøver være et mål for kvalitativ forskning.

Kirsten Hastrup(2010) argumenterer for, at kvalitativ forskning dækker så bredt og forskelligartet et forskningsfelt, at det er problematisk at opstille generaliserings- og valideringskriterier, der dækker på tværs af alle disse felter. Hun peger på, at der inden for det etnografiske felt er særlige validitetsforhold, som man bør eksplicitere som forsker inden for dette felt. For det første er det væsentligt at fremskrive ens vidensinteresse, altså hvad det er for et perspektiv, man som forsker arbejder ud fra. Dette er væsentligt, fordi det får betydning for, hvad man kan se, og hvad der kommer til at stå uden for forskerens synsfelt. Således kan man f. eks. sige, at jeg havde fokus på de interaktioner, der opstod mellem elever i komplicerede læringsituationer, de øvrige elever og iPad'en samt lærernes betydning for og forståelse af disse interaktioner. Dette betød også, at jeg f.eks. ikke som udgangspunkt så på de strukturelle faktorer, som lærernes arbejde var underlagt eller på elevernes kognitive kapacitetsændring. Således er det første skridt for at sikre validitet, at det ekspliciteres, hvad der ses efter under observationerne. Dette betyder ligeledes, at selvrefleksivitet og refleksivitet omkring den bredere kontekst er kritiske validitetsfaktorer (Clifford & Marcus 2010).

Således er det nødvendigt at klargøre forskerens forforståelse af feltet, fordi dette vil have indflydelse på, hvad det er muligt for forskeren af se, eller hvad hun skal arbejde med at kunne komme til at få mulighed for at se. For dette forskningsprojekt er denne beskrevet dels i kapitel et og dels i dette kapitel under afsnittet om forforståelse.

For det andet peger Hastrup(2010) på, at der inden for humanvidenskaberne er en stor variation af metoder, som knytter sig til de enkelte fags vidensprojekt. Derved kommer

feltarbejdet til at stå centralt i etnografisk forskning. Validiteten i feltarbejdet vurderes forskelligt af forskellige forskere. Som nævnt tidligere knytter flere etnografiske forskere validitet sammen med feltarbejdets længde (Goffman, 1989, Borgnakke, 2013 og Spindler, 1982). Hvor det langvarige feltarbejde med kontinuerlige observationer, med gentagelser i sig selv, medfører validitet. Hastrup peger på, at feltarbejdet er kendetegnet ved ”at lokalisere de forestillinger, der forbinder kendsgerninger, erfaringer, handlinger, fortællinger og tavsheder med hinanden og som skaber en fornemmelse af fællesskab samt et vist mål af forudsigelighed i det sociale felt” (Hastrup, 2010 s. 403). Hastrup (2010) fremhæver, at feltarbejdet i sig selv kommer til at være en bærende vidensstrategi for det etnografiske arbejde. Som jeg nævnte før, er dette dog i sig selv problematisk, da det forudsætter en etnografisk autoritet, der kommer fra ren tilstedeværelse og ikke forholder sig kritisk til de fremstillingsformer og litterære kneb, der ofte benyttes til at konstruere denne autoritet (Geertz 1989, Clifford & Marcus 2010). Det er dog unægteligt, at længere feltarbejde på et rent praktisk plan ofte associeres med højere validitet.

Spørgsmålet om, hvorvidt tidsperspektivet i mit projekt gør det muligt at leve op til validitetskravet om tid, har jeg diskuteret tidligere i dette kapitel. Jeg finder selv, at der var gentagelser af typer af interaktioner, socialsituationer, der lignede hinanden, kategoriseringspraksisser, og forestillinger om inklusion, som blev gentaget flere gange af lærerne og en gentagelse af typen af IT-læremidler, der blev anvendt samt en gentagelse i måderne, lærerne anvendte IT-læremidler, og disse gentagelser, som hænger sammen med tidsudstrækningen i observationsforløbene, gør, at der er tale om et mættet feltarbejde, der positionerer sig som validt. Det etnografiske feltarbejdes validitet kan styrkes ved, at der inddrages mange forskellige typer af relevant data (Hammersley & Atkinson 2007). I indeværende kapitel er der redegjort for, at jeg har indsamlet og anvendt en vifte af data-materialer som observationer, interviews, lydoptagelser, foto og elev- og lærerproduktioner. Disse har på forskellig vis informeret mine analyser.

Hvorvidt der kan være tale om at generalisere ud fra indeværende forskningsprojekt, forholder jeg mig meget forsigtigt til. Jeg vil argumentere for, at det igennem projektet bliver muligt at forestille sig de problemer, udfordringer og succeser, det er muligt at opleve som en tilbageført elev fra en specialskole til en almenskole i en praksis, som er centeret omkring iPad'en som læremiddel. Lige som dette studie giver et indblik i, hvordan lærere i sådanne praksisser kategoriserer, afprøver, udfordres, fastholder og udvikler praksis. Hvis andre finder lignede bevægelser i deres studier vil det være muligt at pege på indeværende studie og derigennem øge generaliseringen, lige som jeg selv peger på studier, der grænser op til enkeltelementer i dette studie i min forskningsoversigt i kapitel tre, for herigennem at gøre dette studie mere generelt.

6. Artikler

Dette kapitel indeholder afhandlingens fire artikler. Nedenfor præsenteres de kort.

Artikel 1

Emtoft, L.(2015). Fra inkluderende undervisning til inkluderende praksisfællesskaber. *Cursiv*, 1, 313-331. (Peer-reviewed og udgivet).

Artiklen fokuserer på, hvordan lærerens didaktiske arbejde kan skabe en læringsplatform med iPad'en, hvor praksisfællesskaber hos eleverne udspiller og udvikler sig. Den fokuserer også på, hvordan dette praksisfællesskab for at være inkluderende, stiller krav til eleverne om at kunne lede hinanden og derigennem muliggøre faglig og social udvikling for elever i komplicerede læringssituationer. Artiklen analyserer tre cases, der udspiller sig i en 6. klasse, med teoretisk hovedfokus på Etienne Wengers begreber mening, deltagelse og tingsliggørelse.

Artikel 2

Emtoft, L. (2016). ”Jeg har aldrig prøvet at være den første før.” (I aktivt publiceringsforløb ved ”*Studier i læreruddannelse og profession*”)

I artiklen undersøges, hvilken rolle iPad'en spiller for inklusion af elever i komplicerede læringssituationer, nærmere bestemt i gruppearbejde, hvor der arbejdes med videoproduktion. Artiklen analyserer et videoproduktionsforløb i en 6. klasse, hvor en specifik gruppe af elever følges. Teoretisk er hovedfokus på Erwing Goffmans teatermetafor og Etienne Wengers praksisfællesskaber.

Artikel 3

Emtoft, L. (2016). ”Jeg er ikke god til at arbejde alene.” (Indsendt til peer-review ved tidsskriftet ”*Nordic studies in education*”)

I denne artikel undersøges det, om der er en sammenhæng mellem tre læreres anvendelse af IT- læremidler og elevernes sociale og faglige deltagelse i skolen. I artiklen analyseres tre cases fra tre forskellige 6. klasser, hvor fokus er på lærernes forskellige kategoriseringer af eleverne samt deres tilrettelæggelse af undervisningen med IT-læremidler. Teoretisk er hovedfokus på Erwing Goffmans rammeanalyse og stigmabegreb. Derudover anvendes James Gibsons affordancebegreb til at begrebsliggøre læremidlets betydning.

Artikel 4

Emtoft, L. (2016). Inklusion og IT. *Specialpædagogik*, 3(36), 2-18. (Peer-reviewed og udgivet)

I denne artikel bliver der gennem tre lærerskildringer undersøgt, hvordan skolepraksis i klasser, der arbejder med IT-læremidler og inklusion iscenesættes forskelligt, hvordan

denne forskellighed kan forstås i sammenhæng med de rammeforståelser, den enkelte lærer har, og hvordan det påvirker elevernes deltagelsesmuligheder. Lærerskildringer udgøres af interviews og observationer af tre lærere i tre forskellige 6. klasser. Teoretisk tages der udgangspunkt i Erving Goffmans rammeanalyse til at fokusere på lærernes forskellige teknologiforståelser og forskellige inklusionsforståelser og disse forståelsers betydning for elever i komplicerede læringssituationers sociale og faglige deltagelsesmuligheder.

Fra inkluderende undervisning til inkluderende praksisfællesskaber

– IT-perspektiver på inklusion

Af Laura Mørk Emtoft

Resumé

Artiklen undersøger i et teoretisk og empirisk perspektiv, hvordan iPad'en som læremiddel kan udvikle mere inkluderende læringsmiljøer, og hvordan didaktisk arbejde kan skabe en læringsplatform med iPad'en, hvor praksisfællesskaber udspiller og udvikler sig. Inklusion behandles teoretisk som et fænomen, hvor aspekterne tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og præstation indgår (Farrell, 2004) med det formål at betone inklusion ud fra både et socialt og et fagligt sigte. Undersøgelsen af praksisfællesskaber belyses teoretisk med afsæt i begreberne: mening, deltagelse og tingsliggørelse fra Etienne Wenger (2010). Et danskfagligt forløb i 6. klasse med to drenge i komplicerede læringsforløb danner baggrund for det empiriske materiale, hvor drengenes faglige og sociale deltagelsesmuligheder analyseres. Analysen peger på, at gruppearbejde kan etablere praksisfællesskaber, hvor eleverne kan lede hinanden. Dette skaber en ny pædagogisk situation for inklusion.

Nøgleord: inklusion, iPad, folkeskolen, mellemtrin, praksisfællesskaber, deltagelse og læringsledelse.

Indledning

Siden 2011 har der været store ændringer på inklusionsområdet i Danmark. Der har været omfattende ændringer af lovgrundlaget for specialundervisning (Undervisningsministeriet, 2012: Inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning og tilpasning af klagereglerne til en mere inkluderende folkeskole), hvilket har betydet, at støttemulighederne til elever med særlige behov er blevet mere restriktive. I 2013 blev der indført en ny skolereform, som bl.a. har som intention at øge andelen af elever, der er inkluderet i folkeskolen (Undervisningsministeriet, 2014a: *Folkeskoleloven*). Dette har betydet lukning af mange specialklasser samt medført større diversitet i elevsammensætningen i almenskolen.

Artiklen fokuserer på, hvordan lærerens didaktiske arbejde kan skabe en læringsplatform med iPad'en, hvor praksisfællesskaber udspiller og udvikler sig. Den fokuserer også på, hvordan dette praksisfællesskab for at være inkluderende, stiller krav til eleverne om at kunne lede hinanden, og derigennem muliggøre faglig og social udvikling for børn i komplicerede læringsituationer. Artiklen sætter fokus på gruppearbejdssekvenser i en 6. klasse, hvor der arbejdes med app'en Explain Everything¹, og særligt to forløb fra et længerevarende feltarbejde er udvalgt, hvor to drenge, Emil og Jakobs², deltagelses- og inklusionsmuligheder analyseres.

iPad som aktør i inkluderende læringsfællesskaber

Internationale og nationale forskere har ikke en entydig definition på inklusion (Tetler, 2000; Farrell, 2004; McLeskey, 2007; Assarson, 2009; Ainscow, Dyson, Goldrick & Wesr, 2011), men er enige om, at det er et komplekst fænomen, hvori flere aspekter indgår: tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og præstation (Farrell, 2004). I denne definition vægtes deltagelsesmuligheder, som udfolder sig på forskellige niveauer og har fokus på faglig progression. Dog er en kritisk betragtning, at denne definition i lighed med andre definitioner af inklusion mangler indholdsbestemmelser af de enkelte komponenter. Der fokuseres således hverken på kvaliteten eller kvantiteten i forhold til tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og præstation. Derfor kobler denne artikel forståelsen af inklusion med deltagelsesmulighederne i et praksisfællesskab for derigennem at søge at bringe mere indhold ind i forståelsen af inklusion (Levinsen, 2008; Miles, 2007).

Socialstyrelsen har i deres definition af inklusion fokus på både individ og kontekst. Inklusionsunderstøttende tiltag er handlinger, der har inklusion som mål. At have inklusion som mål dækker både at opnå inklusion og undgå

eksklusion. Inklusionsunderstøttende tiltag sigter mod, at såvel individets som fællesskabets interesser imødekommes. Herunder hører blandt andet at sikre, at der ikke er kontekstuelle faktorer, der hæmmer deltagelsen, så som sociale, fysiske, læringsmæssige, samfundsmæssige eller kulturelle barrierer eller fordomsfulde holdninger og handlinger (Socialstyrelsen, 2013).

Ved at sammenkæde inklusion og praksisfællesskaber flyttes fokus fra det individ, der skal inkluderes, til konteksten og de praksisprocesser, hvori inklusion foregår, og artiklens forståelse af inklusion ligger derved op ad Socialstyrelsens definition.

Forskning om brug af iPads i en inklusionssammenhæng er relativ ny i Danmark. Inden for de seneste år har flere kommuner iværksat forsøg med iPads og inklusion i både daginstitutioner og skoler. Meyer (2013) har forsket i implementeringen af iPads i 7. kl. i Vejle kommune og peger på et inklusionspotentiale i forhold til brug af iPads i skolen. Meyers undersøgelser viser, at iPad 'ens mobilitet muliggør flere deltagelsesmuligheder for elever i komplicerede læringsituationer. Dels fordi iPads kan medbringes til forskellige lokationer på og uden for skolen, og dels fordi de forskellige delingsystemer gør at eleverne eksperimenterer med forskellige løsninger af en given opgave. Derudover kan elever med særlige støttebehov, som fx læse- og skrivestøtte, betjene sig af den samme device, som de øvrige elever, og oplever derved ikke iPad'en som stigmatiserende – fordi den er en fælles artefakt.

Meyers undersøgelse betoner derudover, hvordan iPad'en let kan tilpasses til de enkelte elevers behov og derved muliggøre undervisningsdifferentiering, men peger på, at iPad'en ikke er en afløser for andre typer af læremidler, men derimod et supplement. Dette synliggøres i hendes undersøgelse ved, at både lærere og elever betjener sig af flere typer læremidler på én gang. Jahnke og Kumar (2014) har ligeledes forsket i implementeringen af iPads. De har fulgt implementeringen i Odder Kommune og peger på, at iPads frembringer nye samarbejdsformer blandt eleverne, bl.a. fordi der er hurtige delingsmuligheder. Undervisningsdifferentiering syntes at blive en lettere opgave for læreren, fordi iPad'en gør det nemmere at opstille individuelle mål for løsning af en given opgave. Opgaverne bliver med brugen af iPad'en mere multimodale, hvilket vil sige en kombination af flere forskellige repræsentationsformer, som fx lyd, tekst og billede, hvilket eleverne fremhæver som interessant.

Internationalt er der også en stigende interesse i forskning³ om iPads og elever med særlige behov. Forskningen har især været koncentreret omkring elever med ADHD og autisme. Flere forskere (Flores et al., 2012; Kagohara, Sigafos, Achmadi, O'Reilly & Lancioni, 2012) peger på, at iPad'en kan bruges som kommunikationsredskab for denne gruppe af elever, og at iPad'ens mobilitet gør den

brugbar for elever, der har brug for kompenserende programmer, såsom læse- og skrivestøtte. Et enkelt studie (Kurcikova, Messer, Critten & Harwood, 2014) peger på en særlig type undervisningsapps, som er kendetegnet ved at være multimediale, have åbne løsningsmuligheder og muliggøre deltagelse i opgaver for elever med forskellige typer af særlige behov.

Særlige behov og særlige læremidler

Ifølge Tetler (2009) og Kirkebæk (2010) hænger inklusion og specialpædagogiske indsatser sammen med dét perspektiv, der anlægges på "særlige behov". De peger på, at der er tre hovedstrømninger af sideordnede perspektiver på "særlige behov". Det er individperspektivet, det sociale perspektiv og det relationelle perspektiv. Individperspektivet har fokus på "særlige behov", som individuel patologi. Individets særlige behov betragtes som en skade, der er iboende i barnet (Tetler, 2009; Kirkebæk, 2010). Konsekvensen kan være, at der i pædagogiske sammenhænge fokuseres på kompenserende individuelle strategier, som udspringer af diagnoseforståelsen. Et typisk eksempel på dette inden for anvendelse af IT-kompenserende programmer, er programmet TEACCH til børn med autismespektrumforstyrrelser. Det sociale perspektiv ser "særlige behov" som samfundsskabte. Det er strukturer i samfundet og samfundets institutioner, som skaber udsatte og utilpassede elever (Tetler, 2009; Kirkebæk, 2010). I forhold til brugen af IT-læremidler vil kompenserende redskaber gøre det muligt at indgå i læringsfællesskaber, som kan give et frigørende potentiale. Det relationelle perspektiv (Tetler, 2009) forsøger at gøre op med den enstrengede årsagsforklaring og ser problemet som situeret. I det relationelle perspektiv er det relationen mellem den enkelte og dennes omgivelser/situation, der analyseres og handles på baggrund af. Den pædagogiske indsats retter sig mod både individ og kontekst. I forhold til IT-baseret læring vil et arbejde med åbne, skabende programmer, som gives mening i interaktion med deltagerne, være oplagt. I denne optik synliggøres, at et bestemt perspektiv på særlige behov afføder et særligt repertoire af metoder og materialer. Det vil dog senere i denne artikel fremgå, at materialer i sig selv også ser ud til at kunne skabe særlige og nye kategoriseringer af eleverne, og at bevægelsen fra kategorisering til materiale kan vendes om.

Fra inkluderende undervisning til inkluderende praksisfællesskaber

I debatten om inklusion har inkluderende undervisning været toneangivende (fx Molbæk & Tetler, 2015; Hedegaard-Sørensen, 2013; Kjær & Østergaard, 2013).

I inkluderende undervisning er fokus rettet mod, hvordan læreren leder og tilrettelægger undervisningen for at skabe et inkluderende miljø. Ansvaret for inklusion er lærerens. Udvikling af klasseledelse har ifølge Molbæk og Tetler (2015) udviklet sig gennem tre "generationer", som går fra klasseledelse med fokus på disciplin, hvilket orienterer sig mod "classroom management", til klasseledelse med fokus på den gode lærer og undervisning orienteret mod læringsledelse, over til klasseledelse med fokus på inklusion og differentiering, som orienterer sig mod faglig og social deltagelse. Dette genfindes også i lovgivningen (se Undervisningsministeriet, 2014b: *Bekendtgørelse om folkeskolens prøver*), hvor der er fokus på faglig og social deltagelse gennem skolens undervisningsformer med par-, gruppe- og projektarbejde samt gruppeprøver.

Molbæk og Tetler konkluderer, at alle tre generationer af klasseledelse kan bidrage til en mere inkluderende skole, og dermed at læreren skal og kan lede klassen frem mod mere inkluderende miljøer. Det er grundlæggende synspunktet, at en hvis strukturering af klasserummet, lærerens læringsledelse i forhold til klare mål, differentierede opgaver, feedback og relationer til eleverne, alle er væsentlige faktorer i at skabe mere inkluderende læringsmiljøer i skolen. I Molbæk og Tetlers fremstilling er der dog ikke fokus på betydningen af, at eleverne kan lede hinanden som en del af et inkluderende læringsmiljø, og der er heller ikke fokus på, hvilken betydning læremidlet spiller for ledelse og inklusion, som er denne artikels point. I denne artikel argumenteres for, at læremidlet har en betydning for, hvorvidt undervisningen bliver differentieret, og hvordan læringen bliver ledet af eleverne selv. Derigennem etableres en ændring af fokus fra inkluderende undervisning til også at inddrage inkluderende praksisfællesskaber, hvor elever og materialer ser ud til at være væsentlige komponenter for etableringen af inkluderende læringsmiljøer.

Gruppesarbejde som praksisfællesskab

Karin Levinsen (2008) anvender praksisfællesskaber til at sandsynliggøre, hvordan IT bliver en central aktør i elevernes samarbejde og faglige performance, og hvorledes dette skaber muligheder for inklusion. Steven Miles (2007) anvender praksisfællesskaber til at analysere, hvordan gruppekonstellationer og individuel kreativ performance kan have en socialt inkluderende effekt på unge, der er marginaliserede i forhold til det almene skolesystem. I artiklen analyseres gruppearbejde som praksisfællesskaber, fordi gruppearbejdet udgør en særlig læringsarena, der er konstitueret omkring praksis, og som indrammer elevernes faglige og sociale performativitet. Praksisfællesskaberne udgør derved en mulig arena for inklusion, som er knyttet til deltagelse og praksis i de faglige og sociale

aktiviteter, hvorfor måden, hvorpå relationer skabes og udvikles blandt eleverne i arbejdet med iPad'en som medspiller, er relevant at analysere. Det er derfor relevant at finde analytiske begreber, der kan bruges til at synliggøre de processer, der er medetablerende af et inkluderende praksisfællesskab.

Til dette har jeg fundet det givtigt at arbejde med dele af Wenger og Laves' (Wenger & Lave, 2003) teori om praksisfællesskaber. Praksisfællesskaber defineres som handling i en historisk og social kontekst, hvor aktørerne deler en fælles forståelse, der giver handling, struktur og mening (Wenger & Lave, 2003). Der er tre begreber i forhold til praksisfællesskabet, som i denne forbindelse synes specielt relevante, fordi de tilsammen danner grundlaget for mening som erfaring. Det er meningsforhandling, deltagelse og tingsliggørelse (Wenger, 2010). Meningsforhandling repræsenterer en generel betegnelse for den proces, hvorigennem aktørerne oplever deres verden og deres engagement som meningsfyldt. Meningsforhandling er en kontinuerlig proces, som foregår i relationer som udvider, omdirigerer, afviser, modificerer eller bekræfter menneskets oplevelse og engagement i verden som meningsfuld. For at det kan være muligt, kræver det en social oplevelse af at leve i verden som et medlem i sociale fællesskaber og aktivt engagement i sociale foretagender, hvilket repræsenteres ved deltagelsen. Deltagelse refererer både til en deltagelsesproces og til relationer til andre, der afspejler denne proces. I praksisfællesskaber kan aktørerne være mere eller mindre deltagende.

Lave og Wenger (2003) skelner mellem henholdsvis fuldt deltagende og perifert legitime deltagende. Det centrale i den perifere legitime deltagelse er, at denne skaber en åbning til at få øgede forståelser igennem deltagelse i et praksisfællesskab. De aktører, som er perifere legitime deltagere, kan være i indadgående eller udadgående baner, hvilket betyder, at de kan være på vej til at blive fuldgyldige medlemmer af praksisfællesskabet, eller at de kan være i gang med at forlade fællesskabet. Ifølge Wenger (2010) skal deltagelsen tilegne sig substans igennem tingsliggørelse.

Tingsliggørelse er praksisfællesskabers skabelse af abstraktioner, værktøjer, symboler, historie, udtryk og begreber, der tingsliggør en del af denne praksis i stivnet form (objektstatus). Tingsliggørelse dækker over en lang række processer, der omfatter at skabe, designe, fremstille, benævne, kode, beskrive, fortolke, bruge, genbruge, afkode og omformulere (Wenger, 2010). Carol Linehan og John McCarthy (2001) kritiserer imidlertid praksisfællesskaber, som de optræder hos Lave og Wenger, for ikke at indfange de komplekse og ikke nødvendigvis hensigtsmæssige relationer mellem dels individerne i fællesskabet og mellem individ og fællesskab, altså de ikke-konstruktive sider ved praksisfællesskabet. Wenger påpeger selv, at praksisfællesskaber på ingen måde er magtfrie, homogene

fællesskaber, og at der netop sker forhandling af magt igennem meningsforhandling, deltagelse og tingsliggørelse, hvilket også er tilfældet ved tilkommende novicer, og at der herigennem kan ske fornyelse i praksisfællesskabet (Wenger, 2010).

Denne opmærksomhed på forhandling af magt er relevant for denne artikels analyse, da praksisfællesskaberne, som består af elever, er uhomogene og primært ledes af eleverne selv. I den konstellation bliver elever modeller for andre elever og modellerer disse. Magtdimensionen er således en del af praksisfællesskaber, og det får en betydning for deltagermulighederne i sådanne, på godt og ondt.

Introduktion til empiri: Diktat og indbydelse i inkluderende praksisfællesskaber

Det empiriske materiale for denne artikel er indsamlet i en 6. klasse i en provinskommune i forbindelse med undersøgelse af IT-læremidlers indvirkning på inklusion. Empirien er indsamlet med afsæt i etnografisk metode, hvilket medfører at data er blevet indsamlet gennem deltagerobservationer, lydoptagelser og interview (Glesne, 2011; Hastrup, 1992; Madsen, 2003). Opholdet varede i 8 uger sammen med en 6. klasse og deres dansklærer. Jeg var sammen med klassen i alle deres dansktimer og i frikvarterene.

Det empiriske materiale er struktureret, så eleverne indledningsvis præsenteres, derefter følger beskrivelser af observationerne af eleverne først enkeltvis derefter i gruppesammenhæng, hvor iPad'en er en artefakt, som eleverne benytter til opgaveløsningen.

I klassen er der to drenge, som er overflyttet fra specialklasser til almenklassen. Drengene hedder Emil og Jakob og er på hver deres måde i komplicerede læringsituationer. Emil har gået i specialklasse til 4. klasse, hvorefter specialklassen lukkede, og Emil blev inkluderet i almenklassen. Emil er diagnosticeret med ADHD, og begrundelsen for placeringen i specialklassen var manglende koncentration og udadreagerende adfærd. Da Emil startede i almenklassen, var hans faglige niveau to år under det almene niveau i dansk. Han ligger to år efter i underkanten af middel ifølge nationale test i dansk. Emil er meget glad for sin iPad og bruger den i timerne, hvis det er muligt, og spiller også på den i frikvarterene. Han spiller alene. Jakob har i lighed med Emil gået i specialklasse, før han blev inkluderet i 6. klasse. Jakob har dog kun været i almenklassen i 6. klasse og har på indeværende tidspunkt været der i 5 måneder. Jakob er blevet hjemmeundervist i et halvt år, før han kom til klassen, efter en episode med vold på den forrige skole, han gik på. Jakob er diagnosticeret med generelle indlæringsvanskeligheder. Jakobs faglige niveau ligger omkring 3. klasse. Jakob sidder stille i undervisningen og smiler. I pauserne søger Jacob fællesaktiviteter såsom

bordtennis og fangelege. Han deltager on-off i disse lege og står ofte og betragter de andre børn. Hvis han spørger, om han må være med, siger de andre børn ja, men det er sjældent, at de på eget initiativ inviterer Jacob til at deltage.

I den aktuelle 6. klasse benyttes iPad'en som læremiddel. Klassen har ingen faste læremidler i dansk. Undervisningen er for det meste struktureret med fælles oplæg, mål for dagen og struktureret gruppearbejde, hvor iPad'en benyttes. I gruppearbejdet er der tilknyttet et produktkrav, fremvisning og evaluering af produktet fælles i klassen. Det er kendetegnende for gruppearbejdet, at det har en kort tidsmæssig varighed, og at opgaven kan løses på mange forskellige måder og med forskellig faglig dybde og bredde.

I det følgende vil der blive præsenteret tre forskellige observationer. Disse er valgt for at illustrere den kontrast, der er mellem måden, de to drenge fungerer på fagligt og socialt ved klasseundervisning og gruppearbejde. Den første er med de to drenge, Emil og Jakob, som skal løse en opgave alene. Denne sekvens skal illustrere, hvordan disse to drenge har vanskeligt ved at deltage i en læringsaktivitet og gennemføre en opgave alene. Andre feltobservationer viser til gengæld, at gruppearbejde organiseret omkring en iPad giver radikalt anderledes deltagerformer for de samme to elever. Det er to af disse læringsituationer, som vil blive gjort til genstand for analyse i denne artikel, fordi det heri potentielt er muligt at finde komponenter, der kan understøtte inklusion og det modsatte. I forløbet arbejder klassen med romanen *Momo* af Michael Ende, som er en fantasyroman. I Emils gruppe skal der laves en personkarakteristik, og i Jakobs gruppe et hørespil. Opgaverne er ikke de samme, men har flere ligheder. Begge opgaver tager udgangspunkt i en bog, og præsentationen skal produceres ved brugen af app'en Explain Everything. Opgaven skal løses på 1,5 time og derefter fremlægges.

På baggrund af disse to empiriske nedslag struktureres analysen igennem tre analysetemaer: meningsforhandling, deltagelse og tingsliggørelse. Et fjerde tema retter sig mod en analyse af lærerens forholden sig til iPad'ens betydning for hendes kategorisering af eleverne.

Observation 1: Når en elev er for lidt

Eleverne skal skrive et brev individuelt. De bestemmer selv, om de vil skrive det i hånden eller på iPad. Jakob går i fællesrummet og sætter sig ved siden af en anden dreng. Han har sin iPad med. Efter 20 minutter er han ikke kommet i gang. Læreren Karen kommer hen til ham og taler med ham om opgaven og tjekker, at han har forstået, hvad den går ud på. Det har han ikke helt, og han har ikke rigtig nogen idéer til, hvad brevet skal indeholde. Karen foreslår, at de to drenge skal arbejde sammen om løsningen. Jakob smiler, og de to drenge går i gang med at

diskutere, hvad brevet skal indeholde. Jakob og hans makker får løst opgaven. Emil sidder alene ved sit bord med iPad'en fremme. Han er ikke kommet i gang. Karen spørger, om han har bestemt sig for modtageren af brevet, og det har han. Emil starter med at skrive modtageren. Han går i stå, da Karen bliver hentet af en anden elev. Emil får ikke skrevet mere, men sidder og surfer rundt på sin iPad resten af timen. Da klassen skal fremlægge brevet, er Emil syg.

Observation illustrerer, at det er vanskeligt for de to drenge at løse en opgave alene. Det er karakteristisk for dem begge, at det er svært at komme i gang. Grundene til disse vanskeligheder er forskellige for de to drenge, da læringsforudsætningerne er forskellige, men resultatet er det samme, nemlig mangel på deltagelse. Jakob får tilbudt nye deltagelsesmuligheder, da læreren forslår, at han arbejder sammen med en anden dreng. Emil får ikke samme mulighed og får heller ikke løst opgaven, og dermed er den faglige læring, som ligger i denne opgave, heller ikke tilegnet.

Observation 2: Indbydelse til deltagelse

Karen introducerer eleverne til en fælles opgave. Eleverne skal læse et kapitel højt for hinanden og derefter udarbejde en multimodal personkarakteristik på app'en Explain Everything på baggrund af det læste kapitel. Emils gruppe består af Emil og to andre, en pige som hedder Alma og en anden dreng. Karen har bestemt grupperne og rollerne til oplæsningen. Karen fortæller, at gruppen er sat sådan sammen, fordi en elev er god til at sætte arbejdsprocesser i gang, den anden elev er god til at agere foran skærmen, og Emil kender mange funktioner på iPad'en, der kan bruges, når der skal laves en præsentation. Læreren har bestemt, at Alma skal være oplæser, den anden dreng overskriftsmester og Emil referent.

De tre elever finder et grupperum at arbejde i. Alma læser op, og da Emil kort efter skal referere det læste, er han ret opgivende og siger, at han ikke kan huske det hele. Den anden elev siger, at han ikke skal sige det hele. De to andre elever begynder at lave et referat, og efter et stykke tid begynder Emil at byde ind. Da Emil begynder, bekræfter den ene elev det han siger. De tre elever begynder at lave præsentationen. Almas iPad bliver produktions-iPad. De to andre elever begynder at producere slides med tekst. Emil sidder og leder efter billeder, de kan bruge til præsentationen. Han viser dem mange billeder. Når gruppen enes om et, airdropes det til Alma, som sætter det ind i præsentationen. Emil viser de to andre en funktion, hvor billedet bliver tåget. De enes om, at det ene billede i præsentationen skal være sådan, og alle tre børn rykker sammen om iPad'en, mens Emil overtager produktions-iPad'en. Bagefter giver han den til Alma. Gruppen færdiggør præsentationen og viser den i klassen.

Karen er ikke tilfreds, da gruppen ikke har brugt de multimodale lyd- og tegnemuligheder, der er i app'en. Det samme er tilfældet for flere grupper, og grupperne får derfor en time til at forbedre produktet. Konkret mangler gruppen at gøre brug af lyd- og tegnefunktionen. Gruppen sidder sammen i en sofa. Alle tre børn har deres iPad med. Almas iPad bliver igen produktions-iPad. De to elever diskuterer, hvad de kan tegne og læse op. De foreslår, at Emil kan læse noget op, men han afslår. De to børn spørger Emil tre gange, om han vil tegne eller indtale, og alle tre gange afviser han. Til sidst lægger Alma iPad'en over i skødet på ham og siger, at han skal tegne et hjerte. Emil siger, at det kan han ikke, men hun insisterer. Den anden elev siger, at han også er dårlig til at tegne hjerter: "Ja! de ligner nærmest numser". Emil tegner, og den ene elev speaker, og Alma styrer optagerfunktionen. Hun siger: "Når jeg siger: 'Nu', så speaker du, og Emil tegner. Når du er færdig med at tale, så stopper Emil". Bagefter diskuterer alle tre højlydt resultatet og enes om, at det er ret godt. De to elever ser produktet igennem. Emil sidder med sin iPad og afprøver forskellige apps. Pludselig siger han til de andre, at han har fundet lydeffekter, og om de ikke kan bruge dem? De andre elever er straks klar med deres iPad, og de får lagt en lydeffekt ind, der afslutter præsentationen. De går sammen ind i klassen.

Observation 3: Deltagelse som diktat

Klassen har arbejdet med romanen Momo og app'en Explain Everything i fire uger. Klassen er samlet, og Karen laver et resumé af det sidst læste kapitel og fortæller, at de skal lave et hørespil. Karen fortæller og skriver op på tavlen, at der skal være følgende roller i hørespillet: Den grå herre, den anden grå herre, Beppo og dommeren. Karen definerer ikke, hvilke elever der skal have hvilken rolle. Karen siger, at et hørespil skal være tydeligt, og at de kan bruge app'en Explain Everything, men kun lyddelen. Karen beder eleverne gå i grupperne.

Jakobs gruppe består af Jasmin, Jakob, Kaya og Ida. Karen fortæller, at gruppen er sat sådan sammen, fordi Ida er god til at organisere arbejdet og ikke bliver stresset, hvis der er nogen, der ikke deltager. Jasmin kan supplere Ida, og de vil begge to gerne være "foran kameraet". Kaya er bedst "bag kameraet". Jakob gentager meget af det, de andre gør, og han skal derfor være i en gruppe, hvor der er noget, der er værd at gentage. Gruppen går på biblioteket. De sætter sig rundt om bordet. Ida læser hele kapitlet op for gruppen. Hun læser godt og sikkert, og de andre i gruppen lytter koncentreret. Da kapitlet er læst, siger Jakob: "Jeg troede, det var et kort kapitel". Ida vil gerne være dommer, Jakob den grå herre, der dør: Det vil Jasmin også være. Efter en kort pause fortsætter hun: "Jeg er bare ham den anden". "Hvem skal jeg så være?" siger Kaya. "Du kan være Beppo", siger de andre. "Ok", siger Kaya.

De går ned i klassen for at hente papir og iPads. Jakob kommer tilbage i gadedrengehøp, han puster. Ida og Jasmin går i gang med at planlægge, hvad der skal ske i hørespillet. Ida lægger ud med at foreslå, hvad hun skal sige. De andre piger nikker og skriver ned på papir. Jakob sidder og ser rundt og udbryder: "Jeg er en fisk". De andre kommenterer ikke på det, men siger, at det nu er Jakob, der skal sige noget. Ida dikterer Jakobs replik. Jakob prøver at skrive det ned, men går i stå. Han kan ikke stave til det. Jasmin siger, at det er lige meget, der er også en masse ord, hun ikke kan stave til, og det vigtige er bare, at Jakob selv kan læse det. Pigerne, og specielt Ida, laver replikker til hørespillet. Når det passer med, at Jakob skal have en replik, dikterer Ida den. Ind imellem afbrydes hun af Jasmin, der spørger Jakob, hvad han synes, han skal sige. Han smiler og har i starten ikke noget bud, men gentager ofte syngende det, de andre foreslår. De tre piger hjælper Jakob med at få stavet til de ord, han ikke kan, så han får produceret et manuskript. Da Jakob får udstukket en replik, spørger han, hvorfor han skal sige det, og Ida siger, at det er fordi han dør. Jakob ser lidt forundret ud og siger: "Nå ja". Da gruppen har arbejdet et stykke tid, forslår Jakob, at hørespillet skal slutte med, at han råber: "Nej". Det syntes alle de andre, er en god idé. Jakob smiler.

Derefter går de i gang med at producere hørespillet. Ida styrer iPad'en og optager replikkerne en ad gangen. Hvis Ida ikke synes, det er godt nok, sletter hun den og optager igen. Inden hver replik indspilles, beder hun om, at den bliver sagt højt. Indimellem ændrer hun på replikkerne, ofte efter samtale med Jasmin. Jakob er meget koncentreret. Kaya peger på hans papir hver gang, han har sagt en replik, så han kan strege den ud. Da Jakob skal skrive sin sidste replik, griner hele gruppen, og de må tage den om et par gange. Da de er færdige, hører gruppen hørespillet, og Jakob udbryder: "Tænk, at vi skal fremlægge det i dag". Han smiler. Gruppen går sammen ned i klassen. Da gruppen fremlægger, står de sammen oppe ved tavlen. De andre i klassen klapper, da gruppen har fremlagt. Jakob smiler hele tiden, og Karen siger, at det er et godt hørespil. Jakob kigger på de andre. De smiler til ham.

Første analyse tema: Meningsforhandling

Ifølge Wenger (2010) repræsenterer meningsforhandling en generel betegnelse for den proces, hvorigennem aktørerne oplever deres verden og deres engagement deri som meningsfyldt. Det kan som udgangspunkt være svært at afgøre, hvorvidt eleverne i disse to grupper anser deres proces som meningsfyldt, og det må derfor bero på en fortolkning. Observation to starter med meningsforhandling om Emils deltagelse. Han starter med at afvise, at han kan deltage, med henvisning til, at han ikke kan huske, hvad der er læst, og det var for meget, der var læst, og

at han blev forstyrret af larm. Den ene elev forsøger at modificere afvisningen. Den anden elev indleder en forhandling med Emil, hvor hun foreslår, at de hjælpes ad. De to andre i gruppen går i gang. Herefter supplerer Emil. Igennem meningsforhandling modificeres Emils opgave, og det ser ud til at blive meningsfuldt for ham at deltage. Hans deltagelse bliver bekræftet af den elev, som nikker og siger, at det er rigtigt.

Meningsforhandlingen, om hvordan præsentationen overordnet skal udformes, foregår primært mellem de to andre. Imens sidder Emil og søger på billeder på iPad'en. Flere gange byder han ind med billeder, som han synes kan bruges. Hans forslag accepteres af de andre, og han får derigennem etableret en mening med sin deltagelse i gruppen. Igennem denne proces foregår en meningsforhandling om Emils bidrag i forhold til opgaven. De to andre elever accepterer, at han bidrager med billeder, som også kan opfattes som faglige indspil til deres produkt. Emil afviser at deltage ved at tegne eller speake på produktionen, men Alma modificerer denne afvisning ved at vedblive med at bede ham om at tegne på iPad'en. Forhandlingen munder ud i, at Emil leverer et bidrag med at tegne et hjerte.

iPad'en bidrager til meningsforhandlingen om Emils deltagelse og hans bidrag til opgaven. App'en Explain Everything giver mulighed for, at både billede, speak, tegning og lydeffekter kan inddrages i besvarelsen. Dette bevirker, at den deltagelsesform, hvor Emil umiddelbart kan virke passiv og uengageret i gruppens arbejde, transformeres til en legitim deltagelse, da de billeder og lydeffekter, han finder, kan integreres meningsfyldt i præsentationen.

I observation tre har Jakob læst kapitlet, som hørespillet skal handle om, men han kan ikke huske det, og gruppen læser kapitlet igen. Dette og andre observationer i forløbet peger på, at bogens handling er vanskelig for Jakob at forstå. Det er derfor væsentligt at analysere, hvordan Jakob får forhandlet sig til en meningsfuld rolle og et meningsfuld bidrag til løsningen af opgaven. Jakob vil gerne have en fremtrædende rolle i hørespillet, da han beder om at få rollen som den grå herre, der dør, og som er hovedrollen i det læste kapitel. Den forhandlingsstrategi han bruger er at være helt stille. Jasmin vil også gerne have den rolle, men overgiver sig hurtigt og tager en anden rolle. Jakob har derved som udgangspunkt en god position for deltagelse, da han har fået hovedrollen. Senere i arbejdet bliver Jakob ikke inddraget i forhandlingerne om, hvordan han skal bidrage til at løse opgaven, hvilket er markant forskelligt fra Emils situation. Jakob har meget svært ved at følge med i, hvornår, hvad og hvorfor han skal have en replik. Pigerne hjælper ham med at stave og organisere replikkerne. De hjælper med at løfte opgaverne på meningsfulde måder, der bidrager til Jakobs deltagelsesmuligheder, men som ikke efterlader rum til, at han selv er meddefinerende. Jakobs bidrag til

manuskriptet består af et forslag, som de andre straks godtager. Anderledes ser det ud, da selve produktionen af hørespillet finder sted.

Jakob har en fremtrædende rolle, og han løfter den med støtte fra de øvrige, så produktionen kommer til at fremstå helstøbt. Som det fremgår, er der fagligt meget langt mellem Jakob og Ida, da Jakob fagligt befinder sig omkring 3. klasses niveau i dansk og Ida omkring 8. klasses niveau. Man kunne derfor forestille sig, at det ville udgøre et problem for begge elever, fordi samarbejdet ville blive svært at skabe mening i, men det ser ud til, at opgaven og brugen af Explain Everything gør, at der skabes mening på flere måder. Ida som producer og manuskriptforfatter og Jakob som skuespiller.

Andet analysetema: Deltagelse

I observation to har læreren som en del af klasseledelsen rammesat opgaven ved på forhånd at lave en rollefordeling med den ene elev som oplæser, den anden som overskriftmester og Emil som referent. Læreren har bestemt produktet og tiden. Dette danner udgangspunktet for deltagelsesmulighederne for eleverne. De to andre elever har derved begrundede forventninger til, at Emil skal agere referent. Da Emil afviser denne rolle, må eleverne genforhandle deltagelsesmulighederne i gruppen. De tre elever indgår et kompromis, hvor de alle tre agerer referenter.

I anden session af arbejdet afviser Emil at tegne og speake på iPad'en, hvor blot et lille bidrag godtages som deltagelse. Det kunne være en præmis for Emils deltagelse, at den må genforhandles og omfortolkes i forhold til lærerens oprindelige rollefordeling. Eleverne er sensitive og opmærksomme på Emil og på hans udfordringer og anvender forskellige strategier for, at hans udfordringer kan imødekommes.

De strategier, som eleverne anvender, er strategier, som kan genfindes i Molbæk og Tetlers inkluderende klasseledelse med fokus på differentiering og classroom management (Molbæk & Tetler, 2015), og som refererer til lærerens arbejde. Eleverne differentierer kompleksitetskravet i opgaven, så Emil ikke alene skal være referent, og den ene elev afspejler flere gange Emils deltagelse ved at nikke eller gentage det, han har sagt. Samme elev differentierer opgavens omfang, så Emils tegning i app'en bliver accepteret. Hun danner struktur for hans tegning, fx ved at markere start og slut. Alma inviterer Emil til deltagelse ved at spørge, om ikke han vil tegne og speake, og til sidst lægger hun iPad'en over i skødet på ham, hvorefter han modtager invitationen og deltager. Begge elever giver feedback på Emils deltagelse og præstation ved at rose hans valg af billeder til præstationen og ved at rose hans tegning i Explain Everything. Eleverne indbyder Emil til deltagelse.

iPad'en som søgemaskine og selve app'en Explain Everything spiller en rolle for, hvilken form for deltagelse Emil tilbydes og selv skaber. To gange i løbet af dette gruppearbejde byder Emil ind med noget nyt – billedmanipulation og lydedefekt – på eget initiativ. Elementerne er direkte koblet til iPad'en, og de andre to elever godtager disse forslag og integrerer dem i præsentationen. iPad'en bruges også af de andre elever til at tilskynde Emil til at deltage. Emils deltagelse bliver stilladseret af lærerens overordnede rammesætning for arbejdet, iPad'en og de to andre elever. På denne måde bliver der konstrueret et inkluderende praksisfællesskab, som ledes af eleverne og materialet.

I observation tre er lærerens rammesætning af opgaven ikke nær så tydelig, som det var tilfældet i Emils gruppe. Forhandlingen af deltagelsespositioner skal først gennemføres i gruppen. I starten af observationen ser det ud til, at Jakob er en meget perifer deltager. De øvrige deltagere tilbyder ham dog en plads i fællesskabet, eller måske rettere dikterer ham en plads. De andre, og specielt Ida, leder og muliggør Jakobs deltagelse ved at bede ham om – og hjælpe ham med – at skrive, organisere og sige sine replikker. I lighed med den anden gruppe gør Ida, Jasmin og Kaya brug af strategier fra inkluderende klasseledelse med fokus på differentiering (Molbæk & Tetler, 2015). Ida og Jasmin differentierer opgaven. De påtager sig selv at være idéskabere og producenter. Jakob skal skrive sine replikker ned, hvilket er en stor variation i kompleksitetsgraden. Derudover benytter pigerne elementer, der svarer til classroom management. Kaya ved at sørge for, at Jakob ved, hvor langt han er kommet, ved at strege ud, og alle tre piger ved at bruge forstærkning og ignorering af ønsket og uønsket adfærd. Fx ignorerer de, når Jakob synger og siger ting som: "Jeg er en fisk". Mens de griner, da han kommer med et relevant forslag om at råbe den sidste replik.

Det fremgår af observationen, at der ikke er en ligelig fordeling af magt i dette praksisfællesskab. Ida styrer og bestemmer, og Jacobs deltagelse er afhængig af, at han underlægger sig denne dominans. Jasmin udfordrer Idas dominans og får derigennem indflydelse på hørespillets udformning. Jakobs deltagelse er perifer; han er afhængig af guidning og af, at de accepterer ham som deltager.

At arbejdet er struktureret omkring app'en, ser ud til at have betydning på flere måder. For det første har det en fysisk betydning, Ida går tæt på den, der har en replik, og optager. iPad'en markerer, at man har deltagelsesret og -pligt. For det andet er der i app'en mulighed for at optage og redigere sekvenser. Der kan optages en replik ad gangen, og hvis der er fejl, er det kun den enkelte replik, der slettes. Det udgør ikke et deltagelsesproblem, at Jakob siger sine replikker forkert. Eleverne sletter bare og optager på ny. I denne gruppe er der, som i Emils gruppe, også tale om et inkluderende praksisfællesskab, som eleverne selv etablerer. Men på grund af den mere vage overordnede rammesætning fra lærerens side, og på

grund af gruppemedlemmernes forskellighed, rummer dette praksisfællesskab dog en mere ulige magtfordeling, som gør, at Jakobs deltagelse i højere grad bliver dikteret frem for inviteret, som det var tilfældet for Emil.

Tredje analysetema: Tingsliggørelse

Både i observation to og tre er eleverne fokuserede på, at de skal have tingsliggjort deres projekt. De er også klar over, at de alle må bidrage i processen. Det virker som om, tingsliggørelse er væsentlig for eleverne. Specielt for Jakob. Han siger: "Tænk, at vi skal fremlægge det i dag". Kravene til deltagelse i tingsliggørelsen er forskellige i de to observationer. I observation to anser de to andre elever det ikke for nok, at Emil bidrager med idéer til præsentationen eller deltager i fremlæggelsen af præsentationen, hvor deltagelse i den konkrete tingsliggørelse accepteres i Jakobs tilfælde. App'en har i sig selv en indflydelse på den konkrete tingsliggørelse. I Emils gruppe arbejdes der med flere funktioner, og Emil deltager med flere forskellige bidrag, fx billedmanipulation og lyd. De kommer til at strukturere arbejdet. Gruppens produkt afvises af læreren, fordi det ikke benytter nok funktioner i app'en. App'en bliver en medspiller i, om et produkt kan godkendes eller ej.

I observation tre arbejdes der kun med én funktion i app'en. Der er mange funktioner integreret, men det er kun lyd delen, som anvendes i tingsliggørelsen. Den er med til at strukturere tingsliggørelsen, når Ida går rundt fra elev til elev og optager deres replikker, sletter, redigerer og omformulerer. Fremlæggelsen bliver det synlige bevis på tingsliggørelsen og tilskriver Jakob en mere legitim deltagelsesposition i fællesskabet. iPad'en og app'en Explain Everything, som materialer, er derved væsentlige medspillere i etableringen og ledelsen af de to inkluderende praksisfællesskaber. Samtidig gør dette særlige pædagogiske setup det muligt for de to drenge at deltage i den faglige bearbejdelse af stoffet og dermed potentielt øge deres læring.

Læreren, materialet og inkluderende praksisfællesskaber

Karen, som er læreren i mit datamateriale, italesætter iPad'en og de apps, hun vælger, som redskaber, der kan strukturere læreprocessen. Hun vælger programmer uden undervisningsindhold ud fra en begrundelse om, at eleverne kan bruge dem på forskellige måder. Indførelsen af iPad i hendes klasse har ændret hendes kategorisering af eleverne og derved givet dem nye muligheder for at positionere sig i læringsrummet.

Karen er gået fra at kategorisere eleverne i stærke og svage faglige elever til at se på, hvilke ressourcer eleverne har i forhold til at præstere i gruppearbejder med iPad'en. Hun bruger eksempelvis kategorier som: kunne være foran og bag skærmen, kunne søge information og kunne sætte i gang, jævnfør observation to og tre. Alle sammen kompetencer som er blevet ekstra relevante, efter at eleverne arbejder med deres iPad. Bevægelsen går derved ikke nødvendigvis fra kategorisering af "særlige behov" til metode- og materialevalg (Tetler, 2009; Kirkebæk, 2010), men derimod ser det ud til at læremidlet i sig selv kan medvirke til at frembringe problem- og løsningsstrategier, der kan ændre lærerens kategorisering af eleverne.

Konklusion

Artiklen kobler inklusion med praksisfællesskaber. Der er nogle potentialer i denne kobling, fordi det bliver tydeliggjort, at inklusion er kontekstuel og afhængig af social interaktion. Meningsforhandling, deltagelse og tingsliggørelse har givet et analytisk greb, der gør det muligt at analysere gruppearbejde som praksisfællesskaber, hvilket har givet tilstedeværelse, aktiv deltagelse, accept og faglige og sociale præstationer et indhold, som nu er muligt at indkredse. Analysen har været centreret om to børn i forskellige komplicerede læringsituationer. Emil er fagligt aldersvarende, men udfordret i forhold til igangsættelse og organisering af læringsaktiviteter. Jakob er udfordret i forhold til sit kognitive niveau. Begge drenge har vanskeligheder ved at deltage i en undervisning, hvor kravet er, at de skal løse en opgave alene; dette antydes i den første observation.

Igennem de to øvrige observationer synliggøres, hvordan drengene tilbydes deltagelsesformer i gruppearbejdet, men deltagelsesformerne er meget forskellige. Det ser ud til, at Emil indbydes til deltagelse, hvor Jakob i højere grad dikteres til deltagelse. iPad'en med undervisningsapps uden et decideret indhold, som Explain Everything, ser ud til at kunne bruges til at løse en given opgave på forskellige måder på samme tid og i fællesskab med andre.

Analysen peger på, at ved brugen af flere forskellige funktioner og repræsentationsformer skaber læremidlet muligvis flere forskellige mulige deltagelsesformer og derved inklusionspotentiale. Måden hvorpå iPad'en kommer til at spille en central rolle har mange lighedstræk de to grupper imellem: eleverne grupperer sig fysisk rundt om produktions-iPad'en, og læremidlets funktion er med til at strukturere arbejdet. Dernæst bliver produktions-iPad'en placeret hos eleven med mest overblik over processen. Endelig tillægges fejl og korrekthed ikke stor værdi i brugen af læremidlet, da disse hurtigt bliver rettet af eleverne. Derved etableres en situation, hvor app'en Explain Everything indgår i praksisfællesskaber og

bliver en deltagende aktør i elevernes ledelse af hinanden, hvilket er med til at etablere deltagelsesmuligheder, der fremmer inklusion.

Analysen illustrerer, at en del af ledelsen uddelegeres fra læreren til eleverne, og derved får elevernes måde at lede hinanden på samt deres etablering af praksisfællesskaber betydning for de deltagelsesmuligheder, elever i komplicerede læringsituationer tilbydes. Herigennem foreslår artiklen et perspektivskift fra at fokusere på inkluderende læringsledelse (Molbæk & Tetler, 2015) til at fokusere på inkluderende praksisfællesskaber. Valget af læremiddel ser muligvis ud til at have en betydning for lærerens kategorisering af eleverne. Dette kan derfor i sig selv være inkluderende, fordi det får betydning for den rammesætning og opgaveformulering, læreren etablerer i klassen. Derved etableres fokus på inkluderende praksisfællesskaber frem for inkluderende undervisning. Der er dog behov for yderligere belysninger af, hvilke typer af læremidler og didaktiske valg der understøtter inklusionsprocesser, og hvorledes elevers samarbejde om digitale læremidler organiseres for at virke fordrende på inklusion.

Noter

- 1 App'en Explain Everything er en undervisningsapp uden undervisningsindhold, så den får først mening i mødet med det konkrete indhold. Selve app'en er en præsentationsapp, hvor der kan integreres lyd, billede, tekst og speak.
- 2 Alle navne i artiklen er anonymiseret af forfatteren.
- 3 Der er søgt i Eric, Eric og psycInfo med kriteriet peer reviewed only og søgetermene iPads, inclusion school og iPads, inclusion og classroom.

Referencer

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & Wesr, M.** (2011). *Developing equitable education systems*. Oxon: Routledge.
- Assarson, I.** (2009). *Utmaningar i en skola för alla – några filosofiska trådar*. Stockholm: Liber.
- Farrell, P.** (2004). Making inclusion a reality for all. *School Psychology International*, 25(1), 5-19. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034304041500>
- Flores, M., Musgrove, K., Renner, S., Hinton, V., Strozier, S. & Franklin, S.** (2012). A comparison of communication using the Apple iPad and a picture-based communication system. *Augmentative and Alternative Communication*, 28(2), 74-84. <http://dx.doi.org/10.3109/07434618.2011.644579>
- Glesne, C.** (2011). *Becoming qualitative researchers*. New York: Pearson.
- Hastrup, K.** (1992). *Det antropologiske projekt om forbløffelse*. København: Gyldendal.

- Hedegaard-Sørensen, L.** (2013). *Inkluderende specialpædagogik*. København: Akademisk forlag.
- Jahnke, I. & Kumar, S.** (2014). Digital Didactical Designs – Teachers' integration of iPads for learning-centered processes. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 30(3), 81-88. <http://dx.doi.org/10.1080/21532974.2014.891876>
- Kagohara, D.M., Sigafos, J., Achmadi, D., O'Reilly, M.F., & Lancioni, G.** (2012). Teaching children with autism spectrum disorders to check the spelling of words. *Research in Autism Spectrum Disorders* 6(1), 304-310.
- Kirkebak, B.** (2010). *Almagt og afmagt*. København: Akademisk forlag.
- Kjær, G. & Østergaard, A.M.** (2013). *Inklusionsdidaktik*. København: Dafolo.
- Kurcikova, N., Messer, D., Critten, V. & Harwood, J.** (2014). Story-making on the iPad when children have complex needs: two case studies. *Communication Disorders Quarterly*, 36(1), 70-78.
- Lave, J. & Wenger, E.** (2003). *Situeret læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Levensen, K.T.** (2008). *Projekt IT-mappen*. København: DPU.
- Linehan C. & McCarthy, J.** (2001). Reviewing the 'Community of practice' Metaphor: An analysis of control relations in a primary school classroom. *Mind, Culture and Activity*, 8(2), 129-147.
- Madsen, U.A.** (2003). *Pædagogisk etnografi*. Århus: Klim.
- McLeskey, J.** (2007). Building support for inclusion. I: J. McLeskey, *Reflections on inclusion: Classic articles that shaped our thinking*. Arlington: Council for Exceptional Children.
- Meyer, B.** (2013). *iPads i en skole i bevægelse*. København: Aarhus Universitet.
- Miles, S.** (2007). Feeling 10 Feet Tall: Creative Inclusion in a Community of Practice. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 505-518. <http://dx.doi.org/10.1080/01425690701369632>
- Molbæk, M. & Tetler, S.** (2015). *Inkluderende Klasseledelse*. København: Dafolo.
- Socialstyrelsen.** (2013). *Inklusion. Afrapportering af begrebsprojekt om inklusion*. Socialstyrelsen: København.
- Tetler, S.** (2000). *Den inkluderende skole - fra vision til virkelighed*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Tetler, S.** (2009). Specialpædagogiske perspektiver og deres konsekvenser for praksis. I: S. Tetler & S. Langager (red), *Specialpædagogik i skolen: En grundbog*. København: Gyldendal.

- Undervisningsministeriet.** (2012). *Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejds-skoler.* (Inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning og tilpasning af klagereglerne til en mere inkluderende folkeskole m.v.) Lokaliseret 13. november 2015 på <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=141546&exp=1>
- Undervisningsministeriet.** (2014a). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (Folkeskoleloven).* (LBK nr. 665 af 20/06/2014). København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet.** (2014b). *Bekendtgørelse om folkeskolens prøver.* (BEK nr. 1001 af 15/09/2014). Lokaliseret 12. november 2015 på <https://www.retsinformation.dk/forms/R0710.aspx?id=164779>
- Wenger, E.** (2010). *Praksisfællesskaber.* Læring, mening og identitet. København: Hans Reitzels Forlag.

English summary

From Inclusive Education to Inclusive Communities of Practice - IT Perspectives on Inclusion

The article focuses on the potential of communities of practice to act as conduits for greater inclusion through an example of two students in complex learning environments in middle school (grades 4-6). The examples are empirically based on participant observation fieldwork carried out in the classroom. Through the appropriate management of the learning environment, particularly the use of iPads as a central technological artefact, there seems to be a potential for inclusion for these students. The article proceeds from a discussion of IT, inclusion processes and their interrelationship to the theory of communities of practice as defined by Lave and Wenger. It uses this theoretical apparatus to analyse three observation sets from the fieldwork, employing in particular the concepts of meaning, participation and reification to make sense of the group processes observed. It concludes by arguing that these analyses reveal a potential for inclusion in this kind of community of practice and that this potential is closely linked to the use of the iPad.

Keywords: inclusion, iPad, middle school (grades 4-6), participation, communities of practice, learning management.

”Jeg har aldrig prøvet at være den første før”

- Styrkelse af inklusion og læringsfællesskaber gennem videoproduktion på iPad

Abstrakt:

Artiklen undersøger, hvordan et fokus på elevers arbejde med videoproduktion på iPad'en kan skabe øget rum for inklusion og læringsfællesskaber i almeneskolen. Artiklen belyser dette teoretisk gennem en skelnen mellem didaktik for læring og didaktik i læring. Denne skelnen skaber opmærksomhed på forskellen mellem lærerens intentioner med undervisningen og elevernes faktiske arbejde. En gruppe bestående af fire elever, hvoraf to er i komplicerede læringsituationer, og deres arbejde med at skabe en videoproduktion, danner udgangspunkt for analyse. Goffmans teatermetafor og Wengers praksisfællesskaber inddrages i en analyse af, hvilke deltagelsesmuligheder og roller, der muliggøres i forløbet, og hvordan disse ændrer sig undervejs. Analysen peger på, at iPad'ens affordance og udviklingen af praksisfællesskabet skaber nye roller og deltagelsesmuligheder for eleverne i komplicerede læringsituationer. Artiklen peger endvidere på, at læreren med fordel kunne skærpe sit blik for disse processer.

Keywords: Inklusion, iPads, folkeskolen, mellemtrin, affordance, læringsfællesskaber, design for læring, samhandling og roller.

Abstract:

This article examines, how working with video production assignments on an iPad can create increased possibilities for inclusion and learning communities in the classroom. The article departs from a theoretical distinction between didactics for learning and didactics in learning. This distinction focuses attention on the difference between the teacher's intentions in teaching and the actual work done by students as a result. The work of a group of four children, two in complex learning environments, is the basis for the analysis, which is conducted using Goffman's theatre metaphor and Wenger's theory of communities of practice. The article analyses which possibilities for participation and which roles that are enabled through the work and how these are modified as the work progresses. The analysis indicates that the affordance of the iPad and the development of the community of practice leads to new roles and possibilities for participation of students in complex learning environments. Furthermore, the analysis indicates that teachers could benefit from increasing their attention to these processes.

Indledning

Siden 2011 har der været betydelige politiske ændringer omkring inklusion i Danmark. Ændringer i lovgivningen for specialundervisning (Undervisningsministeriet, 2012) har betydet, at støttemulighederne for elever i komplicerede læringsituationer er blevet reducerede. I 2013 blev en ny skolereform vedtaget, hvilken blandt andet fordrer større inklusion (Undervisningsministeriet, 2014). Målet for dette var og er, at 96% af eleverne skal gå i almenkolen. Dette har ført til nedlæggelsen af mange specialklasser, som er blevet erstattet af inklusion af elever med forskellige læringsvanskeligheder så som ADHD, autisme, ordblindhed og generelle læringsvanskeligheder i almenkolen. Dette placerer lærere og elever i en ny situation. Nye undersøgelser af folkeskolen peger på, at dette ikke er ukompliceret fra et lærerperspektiv (Dyssegaard & Egelund, 2015) og viser, at de tilbageførte elevers oplevelse af deltagelse i de almenpædagogiske miljøer er mindre end de øvrige elevers (Amilon, 2015). Undersøgelserne peger dog også på, at de inkluderede elevers oplevelse af deltagelse er stigende (Amilon, 2015). Det ser ud til, at der er en tendens til, at de inkluderede elever inkluderes i klasser, hvor der i forvejen er faglige og sociale udfordringer, og at disse klassers faglige præstation ikke påvirkes af, at der bliver inkluderet nye elever, men at klassernes faglige performance generelt er lav, og at de nyinkluderede elever ligger fagligt lavt i forhold til nationale test (Amilon, 2015).

Inklusion som politisk vision udspringer af en diskurs om ”Social Justice”, som har sit grundlag i FNs handicap konvention (FN, 2009) og Salamancaerklæringen (UNESCO, 1994). Disse erklæringer peger på, at inklusion omhandler alle elever i skolen, og at inklusion i skolen handler om at skabe en demokratisk skole med plads og muligheder for deltagelse og læring for alle, og derved anses inklusion som medskabende af et demokratisk samfund. Denne artikel har fokus på inklusion af de elever, der tidligere har været visiteret til specialpædagogiske tilbud, og det er i relation til disse elever, at artiklen anvender begrebet inklusion. Inklusion er som begreb meget bredt, og der er ikke enighed blandt forskere om en entydig definition. I denne artikel forstås inklusion som bestående af fire komponenter; tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og præstation (Farrell, 2004). Tilstedeværelse refererer til, at eleverne faktisk er fysisk tilstede i det almenpædagogiske miljø, hvor accept refererer til, at alle aktører i skolekonteksten faktisk også anerkender og accepterer elevernes tilstedeværelse, således at disse ikke oplever, at de er på tålt ophold. Aktiv deltagelse henviser til elevernes mulighed for at deltage i Deslæringsfællesskabet aktiviteter, hvor præstation indfanger kravet om, at alle elever, også de nyinkluderede elever, skal have mulighed for at opnå faglig progression ved deres deltagelse i skolens læringsfællesskab.

Denne artikel tager udgangspunkt i et casestudie fra en 6. klasse, der er placeret i en kommune, der som en del af deres inklusions- og digitaliseringsstrategi har indkøbt iPads til alle elever og lærere. I artiklen undersøges det, hvilken rolle iPad'en spiller for inklusion af elever i komplicerede læringsituationer i gruppearbejde, når der arbejdes med video-produktion.

I det specifikke forløb, som vil blive gjort til genstand for analyse, arbejder eleverne i grupper med at producere en film i appen iMovie. I klassen er der både almenelever og tilbageførte elever. En specifik gruppes arbejde vil være omdrejningspunkt for min analyse. Denne gruppe består af to almenelever og to tilbageførte elever. Dette specifikke feltarbejde er foretaget i efteråret 2014 og strækker sig over 2 uger med 2-4 timer pr. dag. Artiklen indledes med en forskningsoversigt over anvendelsen af videoproduktion i uddannelsesmæssige miljøer. Dernæst følger det teoretiske begrebsapparat, som samlet set tager udgangspunkt i et mikrosociologisk perspektiv. Først præsenteres Etienne Wengers teori om læring som social praksis (Wenger, 2008). Dette perspektiv skal tjene til at indfange elever i komplicerede læringssituationers læring. Derefter præsenteres Kress og Selanders begreber om didaktik for læring og didaktik i læring (Kress & Selander, 2012), samt James Gibsons begreb om affordance (Gibson, 1979). Disse perspektiver anvendes til at indfange to dimensioner; dels forskellen mellem lærernes intentioner og rammesætning af undervisningen og elevernes re-design af opgaven, når de arbejder væk fra læreren og dels iPad'ens affordance; indflydelse og indbydelse til forskellige mulige måder, eleverne vælger at re-designe opgaven på. Det sidste teoretiske perspektiv er Erwin Goffmans teatermetafor (Goffman, 1990), der stiller skarpt på roller. Dette perspektiv anvendes til at analysere, hvilke forskellige roller der er mulige for elever i komplicerede læringssituationer at få og tage igennem arbejdet med videoprodukt med iPad'en som produktionsredskab, og hvordan disse roller ændrer sig undervejs i forløbet. Herefter følger empiri og analyse. Empirien fremstilles i manuskriptform, og efter hver scene følger analysen. Artiklen afrundes med en opsamlende diskussion og konklusion.

Forskningsoversigt over videoproduktion i uddannelsesmæssige miljøer

Læreren valg af læremidler er med til at sætte rammer for undervisningen og er med til at bestemme, med hvilket indhold og hvordan eleverne skal arbejde.

En særlig kategori af læremidler er de læremidler, der anvendes til at producere film i skolen. Disse er funktionelle læremidler (Hansen, 2015). Disse er med udviklingen af mobile devices blevet væsentligt mindre komplicerede at anvende, da der er udviklet flere apps, hvor filmoptagelse og redigering er samlet i et, og devicen kan optage med god billede- og lyd kvalitet uden yderligere udstyr. Forskning om anvendelse af film i uddannelsesmæssige settings¹ deler sig i to hovedgrupper, en med fokus på udvikling af identitet og selvbestemmelse og en med fokus på faglig progression og deltagelse.

¹ Der er søgt i databaserne Education Research Complete (308 hits) Eric (107, hits) og Psykinfo (122) under søgetermerne Inclusion and moviemaking og inclusion and film. Søgningen var indskrænket ved kun at medtage peer-reviewed og engelsksprogede artikler. Artiklerne blev skimmet, og artikler med fokus på voksne, sprogtilegnelse og behandling blev fravalgt. Der blev medtaget en artikel, hvor der var fokus på filmproduktion i børnehaven (Petersen, 2015), og en artikel fra en engelsk nursery school, hvor eleverne aldersmæssigt svarede til børnehaven, da jeg skønnede, de var relevante. Øvrige studier fra dagtilbud blev fravalgt.

I gruppen af forskning, der er centreret om udvikling af identitet og medbestemmelse, er den tidligste baseret på sociometrisk forskning (Lilly, 1971), hvor det afprøves, hvorvidt elever med lav faglig præstation og lav social status kan højne deres sociale status igennem et filmprojekt, hvor de indgår i gruppe med udvalgte elever, der har høj socialstatus, og som er højt fagligt præsterende. Resultatet peger på, at de lavt præsterende elevers sociale status højnes gennem deltagelse i filmprojektet, men at dette kun har kortvarig effekt og ser ud til at aftage efter seks uger. Jory Brass (2008) har igennem et casestudie undersøgt, hvordan fagligt lavt præsterende drenge i et afterschoolprojekt har arbejdet med filmskabelse. Han peger på, at drengene igennem filmprojektet, får mulighed for at inddrage identitetsskabende repræsentationer, og at de igennem filmprojektet får mulighed for at udvikle og udvide deres literacyforståelse og deres identitet. John Schaffer og Susan Unok Marks (2008) har igennem et casestudie undersøgt, hvordan filmproduktion kan medvirke til at fremme selv- og medbestemmelse hos unge med kognitive funktionsnedsættelser. Deres forskning peger på, at gennem filmproduktion er det muligt at tydeliggøre over for disse unge, hvordan deres valg får betydning for filmens udtryk og herigennem arbejde med selv- og medbestemmelse i konkret form. Saskia Stille's (2011) forskningsresultater ligger i forlængelse af dette. Hun finder, at filmproduktion i skolen kan være med til at udfordre normen for, hvilke identiteter der værdsættes i skolens rum. Hendes forskning bygger på et casestudie i en tredjeklasse, der arbejder med produktion af film, som omhandler eleverne selv og deres lokale miljø. Guy Roberts Holmes (2013) og Petra Petersen (2015) har begge ligeledes undersøgt, hvordan filmproduktion ved brug af iPads i førskole kan skabe en udvidet literacyforståelse hos elever og lærere, og at eleverne gennem filmproduktionen ser ud til at udvikle forskellige repræsentationsformer og herigennem styrke deres agency.

Gruppen af forskning, der fokuserer på sammenhængen mellem filmproduktion og faglig progression, er alle foretaget i almenskolen. Palma (2009) har gennem et casestudie i en klasse med 13-14-årige undersøgt, hvordan brugen af filmproduktion kan bidrage til at lære om geografiske forhold. Hun peger i sin forskning på, at eleverne er mere engagerede og medkonstruerende, når der skal produceres film end i den øvrige undervisning, men at der stadig er en gruppe af elever, der ikke når de faglige mål, selv om denne gruppe bliver mindre end i den øvrige undervisning. Spires, Hervey, Morris og Steplug (2012) har igennem et casestudie undersøgt brugen af filmproduktion i en ottende klasse i sociale studier. De finder, at filmproduktion kan øge elevernes faglige indsigt og samtidig være med til at udvikle elevernes multimodale repræsentationsformer. I tråd med dette finder Rogers, Winter, LaMondea og Perry (2010) igennem et casestudie af elever, som er i et skoletilbud for elever, der er blevet bortvist fra almenskolen, at eleverne gennem arbejdet med filmproduktion udvikler, udfordrer og positioner sig, samtidig med at de udvikler multimodale udtryksformer. Schull (2012) har undersøgt brugen af film i historieundervisningen, hvor eleverne producerede dokumentarfilm. Hans resultater viser, at eleverne oplevede sig selv som historieskabende, om end der ikke nødvendigvis blev udviklet en historisk forståelse. Öman og Hashemi (2015) har igennem et casestudie i tredjeklasse

undersøgt, hvorvidt brugen af iMovie, som er en app til iPads, kan facilitere elevernes udvikling af deres literacy kompetencer. De finder, at eleverne igennem filmskabelsen øger kompleksiteten i den stillede opgave og anvender flere funktioner i programmet, end de er introduceret til, samt at eleverne igennem arbejdet producerer mere komplekse multimodale udtryk, end det var forventeligt i forhold til opgaveformuleringen.

Samlende for disse studier om anvendelsen af filmproduktion som læremidler i skolen er, at filmproduktion er foretaget i grupper. Flere studier peger på, at det igennem filmproduktion er muligt at engagere eleverne og udvide deres kommunikations- og udtryksformer. Hvorvidt filmproduktion faciliterer faglig læring, er der ikke samme enighed om, og nogle studier peger på et stort potentiale (Rogers, Winter, LaMonde, 2010, Perry Spires, Hervey, Morris & Steplug, 2012, Öman & Hashemi, 2015), hvor andre peger på, at der i filmproduktionen er mangelfuld opnåelse af de faglige mål (Palma, 2009, Schull, 2012). Der er ikke nogen af de udvalgte studier, der peger direkte på, at filmproduktion har en særlig inkluderende effekt, dog er der i flere af studierne beskrevet, at eleverne får mulighed for at afprøve forskellige opfattelser af sig selv, arbejde med forskellige multimodale repræsentationer og gøre det i interaktion med hinanden. Denne artikel ønsker at bidrage til det eksisterende forskningsfelt ved at undersøge, om en skolepraksis med iPads anvendt til videoproduktion i et diversit klasserum kan bidrage til inklusion og undersøge, hvordan en sådan praksis kan se ud.

Deltagelse i skolens praksis

Den øgede diversitet blandt skolens elever, skaber en ny situation i skolen, som både lærer og elever skal lære at navigere i. Søren Langager fremhæver, at skolens læringsforståelse kommer under pres, når skolen skal inkludere og tilbyde alle elever en plads i læringsfællesskabet. Mange af de elever, der inkluderes og tilbageføres fra specialpædagogiske skoletilbud, kan ikke møde skolens opfattelse af læring (Langager, 2014). Dette udfordrer skolen ved at skulle finde nye veje og måder til at få disse elever i positive læringsforløb, men også i forhold til at kunne identificere læring, når læring ikke nødvendigvis ligner den form for læring, der normalt registreres. For at indkredse den læring, som eleverne i komplicerede læringsituationer gennemgår, vil jeg i denne artikel benytte læringsteori af Etienne Wenger (Wenger, 2008). Wenger forstår læring som social praksis, som består i at være aktiv deltager i sociale fællesskabers praksis og konstruere identiteter i forhold til disse. Medlemmerne af et praksisfællesskab er gensidigt forbundet i relationer og engageret i handlinger, hvis mening de forhandler indbyrdes. Det er en nødvendig forudsætning for engagement, at deltagerne er en del af det, der har betydning. I et praksisfællesskab sker der til stadighed en meningsforhandling, hvis formål er, at medlemmerne af praksis kan opleve deres engagement i praksis som meningsfuld. Meningsforhandling går igennem deltagelse og tingsliggørelse. Deltagelse er en aktiv proces, hvor medlemmerne i praksisfællesskabet handler og indgår i samspil. Deltagelse er på en og

samme tid både personlig og social. Tingsliggørelse er engagementet i verden som meningsproducerende igennem skabelse af objekter, som spænder fra fysiske objekter til meninger og abstraktioner. Tingsliggørelse dækker en række processer som blandt andet at skabe, designe, forestille, benævne, kode, bruge, genbruge og afkode. Tingsliggørelse og deltagelse forudsætter og muliggør hinanden, og derigennem sker der en meningsforhandling (Wenger, 2008). Elevers arbejde med videoproduktion gennem brugen af iPad foregår i grupper, og der er mulighed for, at eleverne udvikler gruppen til et praksisfællesskab gennem deres fælles engagement.

Design for Learning

Inden for området didaktik, design og digitalisering er der opstået et nyt begreb ”didaktisk design” Didaktisk design defineres forskelligt (Sørensen & Levinsen 2014, Gynther, 2010, Kress & Selander, 2012, Dohn & Hansen, 2016), men fælles for definitionerne er, at de forsøger at indkredse de nye digitale mediers indvirkning dels på den måde, hvorpå læreren planlægger og iscenesætter sin undervisning og dels ved den måde, hvorpå eleverne selv re-designer denne iscenesættelse. Didaktiske designs formål (Dohn & Hansen, 2016) er at forsøge at følge og forstå læring i det flow af valg og multimodale aktiviteter, som digitalisering af undervisningen har fået til at vokse enormt. Multimodalitet betyder, at flere forskellige tekstpraksisser forekommer samtidigt så som f.eks. lyd, billede, tale og skrevet tekst. en praksis, som netop kendetegner arbejdet med det digitale medie. I denne artikel tages der udgangspunkt i Kress og Selanders (Kress & Selander, 2012) begreb didaktisk design, som defineres som

”et begreb for hvordan man kan forme sociale processer og skabe forudsætninger for læring, og hvordan individet til stadighed genskaber (re-designer) information i egne meningsskabende processer” (Kress & Selander, 2012, s. 21).

Kress og Selander (Kress & Selander, 2012) skelner mellem design for læring og design i læring. Design for læring er den iscenesættelse, som læreren foretager af undervisningen. Design for læring har fokus på, hvordan en speciel undervisningssituation er arrangeret, hvilke normer og forventninger, der aktualiseres i situationen, hvordan aktiviteten sættes i gang, hvilke regler, mål og retningslinjer, der bliver fremlagt af læreren som rammesættende for elevernes arbejde. Der er altså tale om lærerens intentioner og design af aktiviteten. I design i læring er fokus på, at eleverne transformerer, tolker, udvælger og bearbejder den opgave, som læreren har stillet i design for læring. I design i læring sker der en re-design proces, hvor eleverne forsøger at skabe mening med aktiviteten, hvilket ikke nødvendigvis er den samme, som læreren har tiltænkt. I design i læring er elevernes repræsentationer i fokus. En repræsentation er en måde, hvorpå individet kan vise, hvad det har forstået på et givent tidspunkt. En repræsentation kan have forskellig form og gå fra at være konkrete ting og vidensobjekter til samfundsmæssige fænomener. En repræsentation består af en samling af tegn, som er formet i en bestemt orden i en bestemt

situation. Når eleven får adgang til nye resourcer, betyder det, at der åbner sig nye muligheder for repræsentationer og derved læring. Det vil sige, at et nyt materiale skaber nye muligheder (Kress & Selander, 2012). For at indkredse disse muligheder anvendes begrebet affordance (Gibson, 1979). Affordance er et meget anvendt begreb inden for teknologibrug. Begrebet er oprindeligt udviklet af psykologen James Gibson (1979) til at beskrive det interaktionspotentiale, et givent miljø tilbyder dyr. Inden for teknologi bruges begrebet til at få blik for, at forskellige medier tilbyder og indbyder til forskellig brug. Et medie som iPad'en stiller bestemte handlingsmuligheder til rådighed, men hvordan disse modtages er afhængig af brugeren. Forskellige elever vil afhængige af deres erfaringer og færdigheder opleve, at iPad'en lægger op til forskellige typer af brug. Derfor kan man sige, at et bestemt objekts affordance altid indgår i relation med den subjektive mening, som brugeren lægger i objektet. Affordance refererer derved både til artefakt og aktør på en og samme gang og indfanger herigennem komplementariteten mellem aktør og omgivelser (Lauridsen & Hansen, 2016). Til at komme tættere på en analysestrategi af samspillet mellem aktørerne vil Goffmans teatermetafor bliver præsenteret i det næste afsnit. Denne metafor gør det muligt at betragte elevernes arbejde, som scener, der følger en indre logik, baseret på elevernes forskellige roller og deres indbyrdes samspil.

Deltagelse som teater

Erwin Goffman bruger teater som en analytisk metafor til at fastholde det rollespil, der foregår mellem mennesker i deres samhandling og den samhandlingsorden, der skabes i sociale situationer (Goffman, 1990). Igenennem den interaktion og tilpasning, der finder sted i samhandling udvikles en orden, der følger sine egne regler og strukturer. I samhandlingen præsenterer individet et billede af sig selv og sin handlinger over for andre, som han forsøger at tilpasse til de forventninger, der er i situationen.

Gennem Goffmans teatermetafor er der fokus på, hvordan individet enten som enkeltperson eller som del af et hold, performer over for andre. Derigennem bliver andre til publikum over for en optræden. Dette gælder begge veje, og således er alle både optrædende, publikum og iagttagere på en og samme tid. I en optræden indtager individet en rolle, og denne rolle kan skifte både fra scene til scene og i den enkelte scene. En rolle består af den aktivitet, som rolleindehaveren ville udføre, hvis han udelukkende handlede ud fra normative krav. Rollespil er den faktiske adfærd, som individet udviser, når han er i sin rolle. Når individet udfører en rolle, er det væsentligt, at han som rollehaver også giver udtryk for at have de personlige egenskaber, der passer til rollen. Ligeledes kan der gøres brug af rekvisitter i form af genstande, fysiske omgivelser, osv. (Goffman, 1990). En optræden kan foregå på hold, hvor flere individer arbejder sammen om en præstation. Medlemmerne på et hold har et vigtigt forhold til hinanden, dels skal det enkelte individ spille sin rolle, og dels skal individerne indbyrdes stole på hinandens opførelse. Holddeltagerne er herigennem forbundet ved gensidig afhængighed og fortrolighed. I modsætning til at have en rolle på holdet, står rollen som ikke-person". Denne forekommer, når et hold demonstrativt ignorerer en person (Goffman, 1990).

Der er en klar situationel magtdimension, man bliver nødt til at tage i betragtning, når man analyserer hverdagslivets teater. Individets mulighed for at tænke og handle intentionelt er underlagt normer og moral, som individet ikke selv har udstukket. Hvilke roller, hvem kan tage i hvilke situationer, og hvad der forventes af disse, knytter sig til de situationelle strukturer, der ligger til grund for det teater, der udspiller sig i en given situation. Når eleverne arbejder med iPad'en til videoproduktion, er det altså ikke alle elever, der har mulighed for at indtage alle roller om nogen overhovedet. Rollerne sætter således betingelser for, hvilken læring der bliver mulig for den enkelte.

Metode

Det empiriske grundlag for artiklen er indsamlet som et led i en større undersøgelse², hvor jeg har tilbragt 18 uger sammen med tre 6. klasser og deres dansk lærere. Dette specifikke forløb foregår på en landskole i en større provinskommune. Størstedelen af eleverne har gået i klassen siden skolestart, men da kommunen valgte at lukke mange specialklasser og specialskoler, var der i slutningen af 4. klasse en gruppe af elever, der blev tilbageført til almenskolen. To af disse elever går i den observerede klasse og har således været en del af klassen i 1,5 år, da jeg starter mit feltarbejde. Dette specifikke feltarbejde er foretaget i efteråret 2014 og strækker sig over 2 uger med 2-4 timer pr. dag. Observationer af elevernes praksis i den udvalgte gruppe er lavet i klassen, hvor eleverne indgik med de andre elever, i grupperum og på skolens bibliotek, hvor de arbejdede med projektet og rundt på skolens andre lokaliteter, gange, kælder, udendørsarealer og faglokaler, når gruppen arbejdede med at optage deres film. Jeg var deltagende observatør (Kristiansen & Krogstrup, 1999) og var interesseret i at observere, hvordan eleverne interagerede dels med hinanden men også med læremidlet, og jeg var fokuseret på at se de ændringer, der udviklede sig eleverne i mellem og læremidlets betydning eller rolle i disse ændringer. Som deltagende observatør skrev jeg feltnoter, optog lydfiler, tog billeder, lavede videoklip og indsamlede elevernes færdige produkt. Indimellem assisterede jeg eleverne i det omfang, jeg blev bedt om det - ofte som en der skulle bære og holde forskellige rekvisitter, de skulle anvende i deres arbejde. Derudover lavede jeg flere interviews med læreren og havde flere uformelle samtaler med ham før og efter undervisningens start.

Det indsamlede materiale er grupperet i tre; for det første lærerens rammesætning, for det andet elevernes arbejde med at transformere opgaven og for det tredje lærerens vurdering af elevernes arbejde. Elevernes arbejde med at transformere er yderligere opdelt i flere sekvenser. En sekvens er blevet bestemt ud fra, om det, der foregik, kunne anses afsluttet enten verbalt eller ved, at eleverne startede på en ny aktivitet. Materialet er herefter inspireret af Goffmans teatermetafor omskrevet til scener, som gøres til genstand

² Empirien er indsamlet i forbindelse med udarbejdelsen af mit ph.d.-projekt.

for analyse med udgangspunkt i Goffman (1990), Wenger(2008) og Kress og Selander(2012).

Analysestrategi

Udgangspunktet for denne følgende analyse er at betragte elevernes læring som social praksis, hvor en specifik gruppe og dens arbejde bliver analyseret som et praksisfællesskab. I gruppen er der fire medlemmer plus 1-2 iPads. Begreberne engagement, fællesvirksomhed og fælles repertoire vil blive anvendt til at analysere, hvilken form for medlemskab de forskellige aktører har i praksisfællesskabet, og hvorledes det giver mulighed for læring. Dette ud fra en forståelse af, at engagement, fællesvirksomhed og fælles repertoire tilsammen udgør klangbunden for et praksisfællesskab. Læreren rammesætning og elevernes arbejde med iPad'en vil blive analyseret ud fra en skellen mellem didaktik for og i læring for herigennem at få øje på, hvilken affordance iPad'en giver deltagerne, og hvilken betydning det har for deltagelse og tingsliggørelse. Sidst vil Goffmans rollebegreb blive brugt til at analysere, hvorvidt dette pædagogiske engagement fordrer en udvikling i de roller, det er muligt for eleverne at få og tage, og hvorvidt og i hvilket omfangt dette kan ses som udtryk for inklusion.

Prolog

Eleverne i 6. klasse skal have et forløb om gysergenren. Som introduktion til gysergenren har eleverne set en gyserfilm for unge og talt om forskellige kameravinkler, der bruges i den genre. Eleverne har læst gysernovellen "I skolens kælder" som lektie. Novellens slutning er udeladt. Opgaven består i, at eleverne skal skrive deres egen slutning og derefter filmatisere den ved at filme og redigere den i programmet iMovie på iPad. Eleverne har brugt iMovie en lille smule året før. Eleverne har derfor en lille forkundskab i iMovie.

Klassen består af 24 elever, og der er 6 grupper. Eleverne skal arbejde i grupper, som læreren Hans³ har sammensat. Grupperne er sammensat af det, læreren kalder 'trygge makkerpar'. Det betyder, at eleverne altid er sammen to og to og med en, som er på samme faglige og sociale niveau. Makkerne er faste hele skoleåret. Hans begrundet dette med, at det skaber stabilitet i den sociale orden i klassen. Jeg følger en gruppe, som består af to piger Ida og Mie, der er veninder, og som begge ifølge deres lærer er middelpræsterende i dansk. I gruppen er der også Sune og Miki, som begge er i komplicerede lærings-situationer.

Sune blev inkluderet i 4. klasse. Før dette gik Sune i en specialklasse på skolen, som nu er nedlagt på grund af kommunens inklusionsstrategi. Sune er diagnosticeret inden for autismespekteret med kognitiv, sproglig, motorisk og social mangelfuld udvikling. Sune har et meget lille ekspressivt sprog. I de fleste timer sidder Sune i klassen og spiller spil

³ Alle navne og steder i artiklen er anonymiseret af forskningsetiske hensyn.

på sin iPad eller ligger hen over bordet. Lærerne og eleverne henvender sig ikke ofte til Sune, og han deltager ikke fagligt eller socialt i klassen. I frikvartererne sidder han udenfor på en bænk og kigger ned i bordet.

Miki er tidligt skadet og har som følge deraf eksekutive vanskeligheder⁴. Miki er anbragt i en plejefamilie. Miki er tilflyttet fra en anden kommune og har der gået i specialklasse. Ifølge klassens lærer er Miki meget svær at få til at deltage i undervisningen, og han deltager kun, når han selv har lyst. I frikvartererne går Miki for det meste rundt alene. Det sker dog, at han er sammen med en dreng fra klassen, med hvem han deler interesse for monsterfilm og spil.

Læreren begrundes sammensætningen af denne gruppe med, at de to piger er venlige og på samme niveau, som ikke er så højt, og det, håber han, kan bringe lidt ro på Miki, og han håber, at de ikke bliver så irriterede på ham, som klassens drenge plejer at blive. Placeringen af Sune begrundes med, at han jo skal være et sted, og at han måske kan få lov at sidde i fred i denne gruppe.

Klassen har to uger til at gennemføre projektet. Grupperne skal i den første uge skrive manuskript. I den anden uge skal de filme. De bruger alle dansktimerne på projektet, hvilket er 2-4 timer om dagen.

Scene 1

Eleverne sidder på deres faste pladser i klassen. Hans står ved smartboardet, hvor han har sat målene for forløbet op.

Hans: Det her er målene for forløbet. (Han læser målene op)

Hans: I har to uger til at lave filmen, og I skal først skrive et manuskript, og det skal I gøre i denne her mappe. (Hans holder en papmappe op, som han har sat linjeret papir ind i).

Silas: Må vi ikke skrive på iPad'en?

Hans: Nej, det må I ikke. Så er der bare en, der glemmer den.

Mette: Må vi selv bestemme grupperne?

Hans: Nej, det må I ikke, jeg læser dem op om lidt, og så skal I gå i gang

Hans læser grupperne op, og eleverne smiler eller himler med øjnene.

Miki: Hans, må jeg ikke få en ny gruppe?

Hans: Så går I gang, og I bestemmer selv, hvor grupperne vil sidde henne.

Eleverne begynder at forlade klassen i små grupper.

⁴ Eksekutive vanskeligheder er en pragmatisk samlebetegnelse for vanskeligheder ved forskellige typer af organisationsvanskeligheder, når det gælder ide-, planlægning-, gennemførelse- og evalueringprocesser.

Overordnede læringsmål

Sociale mål

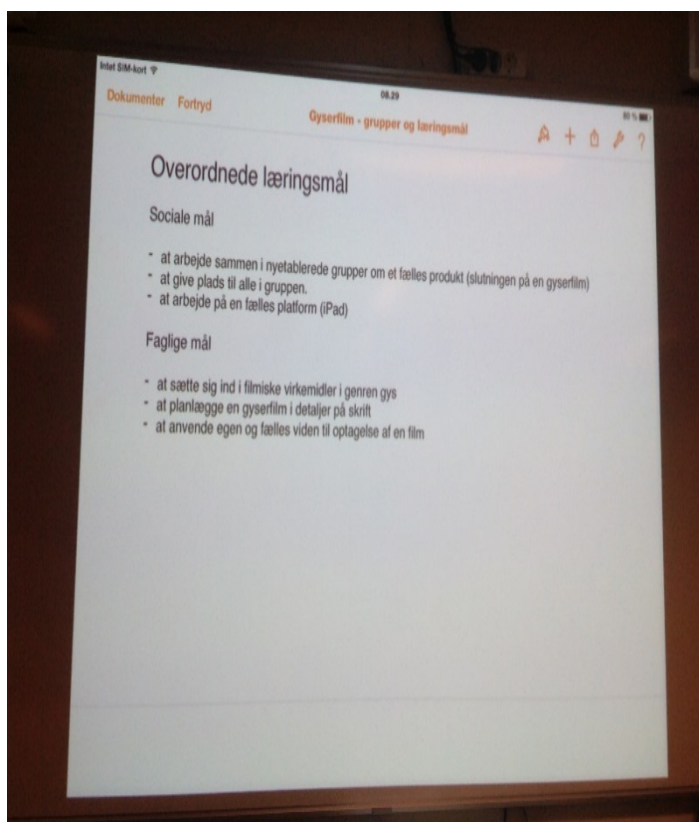
- at arbejde sammen i nyetablerede grupper om et fællesprodukt (slutningen på en gyser film)
- at give plads til alle i gruppen
- at arbejde på en fælles platform (iPad)

Faglige mål

- at sætte sig ind i filmiske virkemidler i genren gys
- at planlægge en gyserfilm i detaljer på skrift
- at anvende egen og fælles viden til optagelse af en film

Sceneanalyse

Læreren rammesætter og fastsætter mål i denne scene. I rammesætningen er det påfaldende, at læreren har fokus på, at eleverne skal skrive med papir og blyant. På denne måde udskriver læreren iPad'en af designet. iPad'en skal bruges som fælles platform, står der i målene, men hvordan og med hvilken app fremgår ikke af målene. Målene for arbejdet er ikke tydelige i forhold til de faglige krav til løsning af opgaven, og der er heller ikke tale om en introduktion til de "filmiske virkemidler", som eleverne forventes at få kendskab til i arbejdet.



De faglige mål er som sådan ikke mål for læringen men derimod aktivitetsbeskrivelser. Principperne for gruppedannelsen fremgår af målene, men det er kun nye grupper for så vidt, at det er to trygge makkerere, der indgår i gruppe med hinanden. Sune og Miki udgør ikke et trygt makkerpar,

da de i den daglige undervisning er placeret ved borde alene. Mie og Ida udgør et trygt makkerpar. Da grupperne bliver læst op, giver Miki udtryk for, at han ikke ønsker denne gruppe ("kan man ikke få en ny gruppe"). Dette kan ses som et udtryk for, at Miki ikke ønsker at tabe ansigt, da han placeres sammen med to piger og en dreng med tydelige vanskeligheder. Ved at markere, at han ønsker en anden gruppe, markerer han også overfor resten af klassen, at han er fejlplaceret i denne gruppe. I Goffmans terminologi er der i den etablerede samhandlingsorden tale om individuelle optrædener, da Miki og Sune optræder som separate enheder, hvorimod Ida og Mie fra starten udgør en holdenhed via organiseringen med trygge makkerpar.

Scene 2

I et grupperum på skolen sidder Ida, Miki, Mie og Sune rundt om et bord. De skal aftale, hvordan de skal gribe opgaven an. De har fået udleveret en mappe, som de skal have deres manuskript i. Ida påtager sig ansvaret for at skrive. Sune ligger henover over bordet. Han deltager ikke.

Miki: Skal vi bruge vores iPad?

Mie: Nej, vi skal først skrive på papir.

Miki: Jeg skal ikke skrive noget!

Mie: Tag det roligt. Ida er instruktør.

Ida: Ja, jeg skal nok skrive for os.

Pigerne taler om, hvad der sker i novellen, hvad den handler om. De har flere ideer til, hvordan slutningen kan blive en naturlig forlængelse af novellen, men Miki er ikke rigtig med på deres ideer, og det gør det svært at beslutte, hvad de skal skrive.

Miki: Der skal være noget med blod og et kæmpe monster.

Ida: Kan vi ikke bare lave det sådan, at de troede, at de kunne vække ånden til live?

Mie: Det, synes, jeg lyder som en god ide...

Miki: Aner det ikke, jeg har kun læst den sidste side.

Mie: Du skal læse hele historien, ellers kan du ikke forstå den. Miki, kan du ikke læse historien, mens vi snakker?

Miki: Jeg vil ikke læse den her.

Mie: Kom nu, Miki, ellers kan vi ikke komme i gang.

Ida: Miki, læs den!

Miki: Nej!

Mie: Så henter jeg Hans, Miki. Det var en lektie. Du har faktisk haft to uger til at få den læst.

Miki: Jeg gider ikke at læse den!

Mie: Enten så læser du nu, ellers henter jeg Hans!

Ida: Miki, du kan bare læse lidt nu, og så læser du resten af det hjemme til i morgen.

Miki stønner irriteret, men går i gang med at læse. Pigerne begynder at skrive scener til slutningen. Sune ligger forsat hen over bordet.

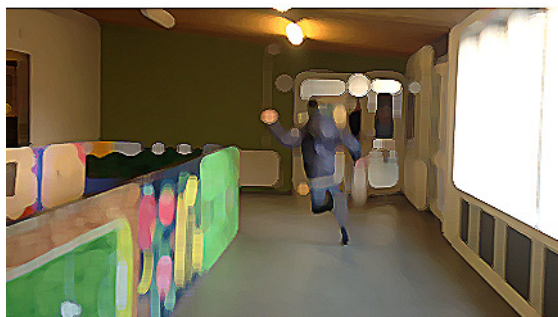


Sceneanalyse

Denne scene kan ses som et forsøg på at etablere et praksisfællesskab. De to piger og Miki har til en start et fælles engagement og forhandler sig hurtigt frem til, at det er Ida, som skal skrive, og de diskuterer forskellige handlinger. Det ser ud til, at der potentielt kunne være affordance i iPad'en til at få Miki til at skrive, men da det skal foregå på papir, udnyttes denne affordance ikke i lærerens design for læring. Igennem forhandlingen om, hvem der skal skrive, er der tegn på, at eleverne derigennem kan etablere fælles virksomhed. Dette bryder dog sammen, da det går op for de to piger, at Miki ikke har læst novellen. Miki udelukkes af pigernes praksisfællesskab og bliver bedt om at læse novellen. Dette kan ses som et forsøg på at etablere et fælles repertoire (Wenger, 2008), hvorpå et praksisfællesskab kan udvikles. Alt imens dette foregår, sidder Sune med hovedet nede i bordet og siger ingenting. Sunes fysiske udtryk bliver en repræsentation af ikke at deltage, og han inviteres ikke ind eller tager initiativ til at blive deltager. I denne opstartsfasen skabes der for Miki forskellige roller. For det første rollen som engageret i monsterfilm og potentielt deltager af fællesskabet, men den rolle bryder sammen, da pigerne finder ud af, at han ikke har læst. Derefter etableres rollen som den ikke forberedte, dovne elev, hvor Miki for ikke at tabe ansigt siger, at novellen er kedelig, og at han ikke vil læse den. Denne rolle skifter igen, da Miki vælger at læse novellen og opfylder derigennem det grundlæggende kriterie til at blive regnet som deltager. I denne scene optræder Sune som en ikke-person. Ingen af de tre andre elever tager notits af ham. Sune affinder sig med rollen som ikke-person og lægger sig hen over bordet. De to piger tager rollen som de gode og vel-disciplinerede elever, der er forberedte, og som prøver at løse den stillede opgave og samtidig disciplinerer Miki. Eleverne forøger at holde sig til lærerens design og skriver med blyant på pair i papmappe. Den affordance, der ligger i dette materiale, gør ikke at eleverne rykker sammen og ansvaret for at skrive følger Ida, som har mappen.

Scene 3

Mie, Ida, Miki og Sune er på skolegangen. Sune sidder på en bæk med hovedet nede i skødet. De skal optage en sekvens til deres film. Mappen med manuskriptet ligger på gulvet. Miki skal være skuespiller. Pigerne diskuterer, hvor og hvordan de skal filme med iPad'en. Ida stiller Miki fysisk op, hvor hun synes han skal stå.



Ida: Stå lige der og se hen imod gangen, så skal du gå ned ad gangen.

Miki: Jeg gider ikke! (*Han råber*).

Ida: Gå fremad!

Miki: Det gider jeg ikke! (*Han slår hovedet ind i væggen*).

Mie: Kom nu, vi skal jo være færdige!

Miki: Kunne jeg ikke råbe, mens jeg løber?

Ida: Jo, det kan du godt. (*Hun ser prøvende på Mie, som nikker*).

Miki løber ned af gangen og råber. Ida filmer. Den er i kassen. Miki, Ida og Mie samles om iPad'en. Ida holder den, og Mie trykker på den. De griner, mens de ser på iPad'en. Sune sidder på bænken med hovedet i skødet.

Sceneanalyse

I denne fase er eleverne begyndt at re-designe opgaven. De prøver at filme forskellige scener, som de har forestillet sig, at de skulle være, men som optagelserne tager fart, og de forhandler med hinanden om filmen, lægger de manuskriptet væk og følger ikke længere lærerens design for læring.

I denne scene fremstår Miki, Mie og Ida som et praksisfællesskab, som udviser engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire. De tre børn indgår i en meningsforhandling om, hvorledes Mikis deltagelse skal være. Begge piger er sensitive over for hans forslag, og det får betydning for tingsliggørelsen, da Miki får forhandlet sig frem til, at han løber, mens han råber, og gruppen får derigennem produceret en anden tingsliggørelse end først

planlagt. Denne forhandling og tingsliggørelse får betydning for det fælles engagement, hvor de tre børn er smilende og grinende, da de gennemser optagelserne, hvilket står i kontrast til Mikis banken hovedet ind i væggen og udtalelser, om at han ikke gad. Ida holder iPad'en, og hun og Mie trykker på den. Miki rører ikke ved iPad'en. Sune er fysisk med, der hvor gruppen optager filmen sidder med hovedet nede i skødet, men de andre børn filmer. De andre inviterer ham ikke til at komme og se med på iPad'en. Ipad'ens affordance gør, at Miki, Mie og Ida rykker fysisk sammen og kommenterer filmen, men den markerer samtidig et magtforhold, for Miki rører ikke ved iPad'en, selv om dens affordance lægger op til det. I scene tre agerer Ida, Mie og Miki som hold, og Sune bliver tilskuer. Miki har først rollen som eleven, der ikke gider, men da pigerne godtager en af hans ideer, højnes hans performance markant, og han får rollen som skuespiller og herigennem deltagende elev i det faglige arbejde. Sune bibeholder sin rolle som ikke-person

Scene 4

Det er i anden uge af elevernes filmprojekt. Før eleverne skal i gang med arbejdet, er de samlet fælles i klassen.

Hans: Der er nogle grupper, der mangler at lave meget. Der er faktisk kun én gruppe, der er nået virkeligt langt, det er Mie, Ida, Miki og Sune. I andre har alle travlt med at blive færdige, og så skal I ikke fjolle tiden væk.

Miki kigger på Ida og Mie. Han smiler. De smiler til ham.

Sceneanalyse

I denne fase foretager læreren en vurdering af gruppens arbejde. Læreren siger højt, at eleverne i denne gruppe præsterer godt, og derved får gruppens deltagere mulighed for at indtage rollen som dygtige og højtpræsterende elever, og at dette bliver set og delt af de øvrige elever i klassen. Dette ser ud til at indvirke på dels engagementet og dels på de roller, der efterfølgende bliver mulige i dette praksisfællesskab.

Scene 5

På skolens bibliotek sidder Mie, Ida, Miki og Sune rundt om et bord. Mie, Ida, Miki arbejder med at skrive replikker til deres film. Ida og Mie skiftes til at skrive på Idas iPad. Sune har sin iPad med. Der er tændt et spil, men han spiller ikke, han ligger hen over bordet.

Miki: Der skal være én, der dør!

Ida: Men så er det dig, der dør.

Miki: Nej ikke mig.

Ida: Hvad med Sune?

Mie: Ja, man kunne skrive, at han ringede til politiet og sagde: ”*min bedste ven er lige blevet slået ihjel*”, og så kom politiet og satte den onde lærer bag lås og slå.

Miki: Det er fandeme en god ide! Så er det Sune, der dør!

Mie: Det kan han godt.

Ida: Sune, kan du sige: ”hvad”?

Sune: Hvad?

Ida: Det var godt, Sune.

Ida: Kan du så sige, ”det passer da ikke?” Kan du sige det?

Ida ser direkte på Sune, der først ser på hende og derefter ser væk.

Mie: Kan du ryste på hovedet? (*Sune ryster på hovedet*). Det kan han godt gøre i filmen, ikke? (*Hun siger det til de to andre*).

Miki smiler og rykker sin stol tættere på Ida og Mie, så han kan se, hvad de skriver på iPad'en. De gør plads til ham.

Mie: Han er perfekt til at spille død. (*Ser på Sune, der nu ligger hen over bordet*).

Miki: Han er død! (*Sune kigger op på Miki*).

Mie: Du dør jo ikke rigtigt Sune, det er bare skuespil. (*Sune sætter sig op og ser på de andre*).

Miki: Det er fedt at være i den gruppe, der har lavet mest. Jeg har aldrig prøvet at være den første før!



Sceneanalyse

I denne fase forsøger eleverne at vende tilbage til det oprindelige design af opgaven, som læreren havde fremlagt med at skrive et manuskript i papmappen. De har flere scener optaget, men fordi de ikke har fulgt manuskriptet, er det nødvendigt for dem at skabe en slutning på filmen. I scenens start, arbejder Ida, Mie og Miki som et praksisfællesskab og

indgår i en meningsforhandling om, hvordan deltagelse og tingsliggørelse skal være i resten af filmen. Igennem meningsforhandling demonstrerer Miki, at han kender genretrækkene i gys og peger på nødvendigheden af, at én dør. Miki gør også klart, at det ikke skal være ham. I denne forhandling foreslår Ida, at det er Sune, der skal dø, og Miki bakker straks dette op. Derigennem sker der et gennembrud for Sunes muligheder for at blive en del af praksisfællesskabet. Sune skifter fysisk stilling og sætter sig op og ser på de andre børn. Efterfølgende forsøger børnene at skabe en fællesvirksomhed ved at afprøve, hvad der er muligt for Sune at sige, og Sune gentager de replikker, han kan og ser væk, når det ikke lige synes muligt at opfylde forventningerne. I scenen på biblioteket inddrager de to piger Miki som deltager, og de tilpasser manuskriptet på baggrund af Mikis forslag. Igennem denne medbestemmelse og anerkendelse af forslag, bliver Mikis deltagelse øget. Der sker en dramatisk ændring af de roller, der er mulige at indtage. Miki skaber mening med sin deltagelse ved at byde ind med relevante forslag og manifesterer sig i rollen som relevant skoleelev, hvilket han selv påpeger ved at sige: ”Jeg har aldrig prøvet at være den første før”, og Sune tildeles i denne scene rollen som person. For det første omtales han i denne scene flere gange af de andre, og pigerne konstruerer en replik til ham i filmen, og derved får han både en rolle som en elev, der er med til at designe en film og rollen som skuespiller i en film.

Scene 6

Det er den sidste dag, de kan filme. Mie, Ida, Miki og Sune skal optage en sekvens til deres film i et klasselokale. Mie og Ida griner, Sune smiler. De bestemmer, at de skal filme, at Miki og Sune kommer gående hen af gangen og ind i klasselokalet. Første gang de prøver, mislykkes det. Sune er bag ved Miki.

Mie: Miki hold Sunes tempo!

Miki: Det er for langsomt.

Mie: Ja, ja, men gør det nu bare.

Miki holder fast i Sunes arm og trækker ham hen ad gangen, så Sune øger sit tempo. Det lykkes at få optaget sekvensen. De fire elever ser det sammen på iPad'en. Sune smiler.

Mie: Vi skal videre.

Miki: Vi kan måske blive færdige i dag! Vi kan måske blive færdige i dag!

Gruppen filmer ved indgangen til skolens kontor. De er meget koncentrerede. Miki filmer for første gang. Han filmer Ida og Mie. Så er den sidste scene i hus.

Ida: Skal vi se det?

Sune rykker tættere på de tre andre børn og ser med, han smiler stort. Alle fire børn ser på hinanden og smiler og kommenterer det, som de har filmet.

Miki: Vi blev færdige, vi blev færdige som de første! Vi skal fortælle det til Hans!



Sceneanalyse

I denne scene arbejder eleverne koncentreret for at få filmen færdig. De agerer som et praksisfællesskab, hvor de har en fælles virksomhed, som er at filme. De er alle engagerede på forskellig vis og har et fælles repertoire, da de har en fælles forståelse af hvad, hvornår og hvordan de skal filme. Sune hjælpes til deltagelse, og Miki har en meningsforhandling med Mie om, hvordan han skal hjælpe Sune til deltagelse, så tingsliggørelsen kan gennemføres. Sunes deltagelse er markant forskelligt fra de øvrige scener, hvor han i denne fysisk viser sin deltagelse, og gør den meningsfuld. Miki skal for første gang være den, der filmer og får overdraget iPad'en, hvilket muliggør en ny deltagelsesform for Miki. Miki gennemfører at filme med iPad'en, og eleverne ser alle fire produktet igennem sammen, og de fremstår fysisk som en gruppe. iPad'ens affordance gør, at de fire børn grupperer sig sammen og Ida, Miki og Mie trykker alle på iPad'en. Sune får aldrig lov at trykke på iPad'en, og Miki erobrer først denne rettighed til sidst i forløbet. I denne scene skabes nye roller. Mie og Ida har i denne scene haft rollerne som instruktør, kameramand og skuespiller. Miki har både været skuespiller og kameramand og Sune skuespiller. Det ser ud til, at Sune er gået fra at være en ansigtsløs ikke-person til at være en person med ansigt. At Miki er glad for rollen, som placerer ham som veltilpasset skoleelev, er tydeligt, da han foreslår de andre i gruppen, at de skal skynde sig ned og vise det til læreren, hvilket jeg tolker som Mikis indirekte efterspørgsel på respons fra læreren til denne rolle.

Scene 7

Eleverne er samlet i klassen og skal i dag vise deres film for hinanden. Miki, Sune, Mie og Ida sidder sammen ved et gruppebord og småsnakker. Deres film skal vises først. Da filmen er vist, trækker Miki sin hue ned over hovedet, og Sune lægger hen over bordet. Der er stille i klassen, mens filmen bliver vist på smartboardet.

Hans: Det var en god film. I taler meget højt, så man kan høre hvad der bliver sagt.



Jeg syntes, det er godt med rulletekster, bare ærgerligt at der er stavfejl i.

Ida og Mie nikker, Miki kigger bare på Hans.

Hans: Hvilke filmiske virkemidler kender I nu?

Ida: Fugleperspektiv.

Mie: Frøperspektiv.

Hans: Hvad synes I så, I har lært?

Ida: IMovie.

Mie: ja, iMovie.

Sceneanalyse

De fire elever har sat sig sammen ved et gruppebord og markerer herigennem, at de er en holdenhed.

Da filmen bliver vist for klassen, foretager læreren en vurdering af den færdige film. Han vurderer meget formelle aspekter, så som at de taler højt, og at det er godt, de har lavet rulletekster, selv om han synes, der er stavfejl i dem. Han forholder sig ikke til selve fortællingen og dens forhold til genren eller det visuelle udtryk. Derimod spørger han til,

hvilke filmiske virkemidler, gruppen kender. Da han runder af med at spørge, hvad de har lært, svarer de iMovie. Der sker en vurdering af produktet ud fra nogle formelle kriterier, som eleverne ikke har brugt som styringsredskab for deres arbejde. Vurderingen af arbejdet indfanger ikke den udvikling af meningsforhandling, deltagelse og tingsliggørelsesproces, som eleverne har gennemgået, og læreren får derfor heller ikke øje på de læringsprocesser, som alle medlemmerne af gruppen har gennemført på mange fronter, og som har resulteret i, at alle fire elever har roller i filmen. Dette fremstår især paradoksalt i forhold til drengens Sune deltagelsesformer i filmen, da den er markant anderledes end de deltagelsesformer, som han normalt har i klassen både fysisk og verbalt. Det er kun de to piger, der svarer på lærerens spørgsmål. Sune og Miki er en del af gruppen, men de førerobrede roller som relevante skoleelever ser ud til at være på retur. Sune sidder det meste af tiden med hovedet nede i bordet, og Miki deltager ikke i den faglige vurdering og har huen ned over ansigtet. De bliver til ansigtsløse individer. Herved tillægges iPad'ens affordance ikke værdi, og de inklusionsbevægelser, eleverne herigennem har skabt, bemærkes ikke.

Diskussion

I analysen fremgår det, at der er forskel på det design for læring, som læreren sætter op som ramme for arbejdet og det design i læring, som eleverne skaber (Kress & Selander, 2012). Læreren rammesætter et forløb, hvor han kræver, at manuskriptskrivning og valg af filmiske virkemidler skal foregå på papir, og derefter når manuskriptet er færdigt, skal det filmes på iPad'en. iPad'en italesættes ikke af læreren som en væsentlig faktor, der kan have indflydelse på læreprocessen og derfor minimeres dens affordance. Læreren overvejer derimod gruppesammensætningen. Et af målene er at arbejde sammen i nye grupper, hvor eleverne skal give plads til hinanden. Der er grupper med de dygtigste elever, grupper med middelelever og så denne gruppe, som er blandet af to middelelever og de to elever i komplicerede læringssituationer. Begrundelsen for sammensætningen af denne gruppe er, at de to drenge jo skal være et eller andet sted. I denne begrundelse er der ikke overvejelser over, hvad de fire elever kan lære af hinanden, og hvordan en sådan gruppesammensætning kunne tænkes at facilitere de fire børns læreprocesser. I designet i læring fremgår det, at eleverne transformerer lærerens design til et andet og mere elastisk design, hvor iPad'ens affordance udnyttes til at skabe en arbejdsproces, som er mere fleksibel. Eleverne optager, ser på optagelser, sletter, optager igen, får nye ideer og optager igen. Indimellem vender de tilbage til lærerens design for at skabe overblik, men processen forløber væsentlig mere cirkulært end lærerens design. Elevernes interaktion ændrer sig undervejs i forløbet i takt med, at der skabes nye ideer til filmen, og at disse er tæt knyttet til den opgave og det device, de skal løse den i, og undervejs i transformeringen af opgaven skabes der mulighed for nye roller for eleverne.

Hvorvidt dette forløb kan tages som udtryk for øget inklusion er ikke umiddelbart klart. Inklusions-parametrene var tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og præstation (Farrell,

2004). I forhold til tilstedeværelse burde det være oplagt, at det er opfyldt, men i forhold til analyserne ser det ud til, at drengen Sune, igennem den rolle, han tildeles, bliver betragtet som en ikke-person, og at han først bliver anset som tilstede, da materialet kræver det. De tre andre børn bliver først opmærksomme på hans tilstedeværelse, da de finder ud af, at de skal bruge en skuespiller mere i deres film og opdager, at deres ide kan gennemføres, hvis de inddrager Sune. Herigennem ser det ud til, at de tre elevers engagement i deres filmproduktion skaber en mulighed for, at Sune kan være til stede. I forhold til accept af de to drenge, sker der forskydninger igennem forløbet. Drengen Miki accepteres som udgangspunkt som deltager, men da det går op for pigerne, at han ikke har læst opgaven diskvalificeres han, og han må læse novellen. Efter at Miki har læst novellen, tilbydes han en plads som skuespiller. Undervejs ændrer Mikis rolle sig, og han får igen meningsforhandling muliggjort nye deltagelses- og tingsliggørelsesprocesser som afleder accept, hvilket får betydning for Sunes deltagelse- og tingsliggørelsesmuligheder. Da Miki ikke vil have rollen som den, der dør, skabes der en mulighed for, at Sune bliver accepteret i gruppen. Da Sune tilkendegiver fysisk og verbalt, at han godt forstår, hvad rollen i filmen går ud på, og han kan leve op til de fysiske og verbale krav, der er i opgaven, bliver der en gryende accept af Sune. Dette ses tydeligst i selve filmen, hvor han har en reel rolle, men også da han inviteres til at se med på iPad'en, da gruppen er færdig med at filme. Accepten af både Sune og Miki får betydning for deres deltagelsesmuligheder, jo mere de accepteres jo flere muligheder for deltagelse skabes der. Det er en væsentlig pointe, at det er pigernes engagement i materialet, deres fælles virksomhed og fælles repertoire i filmskabelsen, der ser ud til at være det drivende og bærende element i de deltagelsesmuligheder, som de to drenge tilbydes.

Det sidste parameter om præstation, er fokuseret på elevernes læringsudbytte. Adspurgt fortæller de to piger, at de har lært fugle- og frøperspektiv og iMovie. De to drenge siger ikke noget. Dette synes som et noget magert læringsudbytte. Ifølge Wenger (Wenger, 2008) er det igennem deltagelse i praksisfællesskaber og igennem den stadige meningsforhandling om deltagelse og tingsliggørelse, at der sker læring. I dette forløb etableres der et praksisfællesskab, som i første omgang ikke inkluderer Sune og Miki, men igennem praksisfællesskabets udvikling inddrages de i større og større grad i tingsliggørelsesprocessen. Ved at fokusere på den ændring, der er i de to drenge deltagelse, synes det rimeligt at antage, at de har været i en læringsproces, da det er observerbart, at der sker ændringer, som ikke nødvendigvis direkte er målbare. Et kvalificeret bud på læring ville være: de har lært noget om genren gys, specielt med fokus på handling, persongalleri og konflikt- optrapning, at samarbejde, at finde og skrive replikker, at forhandle handling, at filme, at indgå i en gruppe, at producere en film sammen med andre, at slette og at redigere. Pigerne har ud over det ovennævnte også lært at være manuskriptforfattere og filmproducenter. iPad'en synes central for dette arbejde. Det er en pointe hos Wenger, at en digital device ikke kan være medlem af et praksisfællesskab, fordi den ikke kan indgå i meningsforhandling, men at devices kan understøtte meningsforhandling, deltagelse og

tingsliggørelse. iPad'en er yderst mobil, og eleverne bringer den ubesværet rundt fra location til location, hvor de optager, sletter og redigerer meget nemt i appen iMovie, og iPad'ens design gør, at det er meget let at filme, hvilket betyder, at eleverne kan skiftes til at have den funktion undervejs, lige såvel som det er let og hurtigt at se, hvad de har filmet. At iPad'en har så lille en skærm og fingertouch funktion, gør, at eleverne fysisk samles om den og skiftes til at trykke på den. Samtidig udgør iPad'en også en magtindikator, for det er først, når man er medlem af praksisfællesskabet, at man inviteres til at se på den, og det er de højeste i hierarkiet, der får lov at røre ved den. Hvorvidt forløbet kunne have udspillet sig lige sådan med et ordinært videokamera er tvivlsomt, fordi videokameraets affordance er væsentligt anderledes og fordrer væsentlig mere statiske roller: Én, der filmer, én, der holder lydstanden og én med klaptræ, lige som det ikke er oplagt at skifte mellem redigering og filmoptagelse, og derfor ville manuskriptet ikke kunne ændre sig nær så fleksibelt og skabe plads til Sune. iPad'ens styrker ser ud til at være dens lette brugbarhed og fleksibilitet, som er indbygget i appen iMovie, som muliggør forskellige og omskiftlige roller.

Konklusion

I artiklen har det været undersøgt, hvilken rolle iPad'en spiller for inklusion af elever i komplicerede læringssituationer i gruppearbejde, når der arbejdes med videoproduktion. Analysen pegede på, at læreren i høj grad udskrev iPad'en og dennes betydning i sin rammesætning af elevernes arbejde, hvorimod iPad'en og dennes affordance fik en langt større rolle i den måde, hvorpå eleverne løbende re-designede opgaven under forløbet. Dette peger tilbage på samspillet mellem design for læring og design i læring (Kress & Selander, 2012), der blev diskuteret ovenfor, og giver en konkret analytisk iscenesættelse af denne forskel.

Læreren havde bestemt gruppen ud fra kriterier, der antog, at pigerne nok ville lade de to drenge være i fred, men gruppearbejdet blev langt mere krævende og deltagende for de to drenge i komplicerede læringssituationer. Ud fra Wengers teori om praksisfællesskaber viste analysen, at eleverne igennem gruppearbejdet fik etableret et praksisfællesskab med fælles virksomhed, engagement og fælles repertoire. Igennem nye tingsliggørelsesprocesser, som var faciliteret af iPad'en og videoproduktion, blev der skabt nye deltagelsesformer, som igen medførte ny tingsliggørelse, som igen bød på nye deltagelsesformer. Ved at kigge nærmere på sammenhængen mellem tingsliggørelse og deltagelse er det muligt, at sandsynliggøre at eleverne har indgået i læreprocesser.

Disse forskellige tingsliggørelsesprocesser muliggjorde forskellige roller for de to drenge i komplicerede læringssituationer, hvor Miki gik fra at være den dårlige og uforberedte elev, som skulle disciplineres på plads til at have rollen som elev i den gruppe, der blev først færdig. Drengen Sune havde først rollen som ikke-person til at have rollen som eleven, der fik videoproduktionen til at opfylde genretrækkene og dermed de faglige krav.

Ud fra analysen fremgår det, at det primært er elevernes involvering i materialet og deres indbyrdes interaktion, der bidrager til at skabe inklusionsmuligheder. Der er dog en undtagelse fra dette, da læreren foretager sin uformelle vurdering og siger, at gruppen har arbejdet godt og er nået længst. Den signifikante betydning, som dette får for drengen Miki, peger på, at lærerens vurdering, negativ såvel som positiv, har betydning for de roller, eleverne kan få og tage. Læreren kunne med fordel arbejde mere bevidst med de muligheder, hvilket potentielt ville kunne skabe mere inkluderende miljøer.

Konkluderende kan man altså på baggrund af denne analyse sandsynliggøre, at videoproduktion med iPad, kan facilitere inklusion og medvirke til at skabe mere inkluderende undervisning. Det er dog ikke iPad'en i sig selv, men dens affordance i det givne læringsforløb, der indvirker på de praksisser, der udspiller sig omkring og med iPad'en, der fordrer inklusion. I dette tilfælde er det eleverne og deres interaktion med hinanden og iPad'en, der i stor grad ser ud til at være inkluderende, hvor lærerens bidrag virker mere tilfældigt ved at have sammensat en gruppe, der formår at interagere og bidrage med positiv feedback på et væsentligt tidspunkt. Læreren ser ikke ud til at have blik for de inklusionsprocesser, der er foregået i gruppen og overser derved de læringsprocesser, som specielt er væsentlige og usædvanlige i forhold til de to drenge i komplicerede læringsituationer. Derved er det en væsentlig pointe, at inkluderende læreprocesser igennem arbejdet med iPad og videoproduktion tydeliggør, at der skabes nye roller, og at læreren kan rammesætte og skærpe sit blik for disse processer, således at de faciliteres i stedet for kun at opstå tilfældigt.

Litteraturliste

- Amilon, A. (2015). *Inkluderende skolemiljøer*. København: SFI.
- Brass, J. (2008). Local knowledge and digital movie composing in an after-school literacy program. *Journal of adolescent & Adult literacy*, 51 (6), 464-473.
- Dyssegaard, C. & Egelund, N. (2015). *Dokumentationsprojektet 19 skolars erfaringer med inklusion 2013 – 2015. En kvalitativ analyse*. København: Aarhus universitet.
- Dohn, N.B & Hansen, J. J. (2016). Begrebet didaktisk design. I: N. B Dohn & J. J.Hansen (red.), *Didaktik. Design og digitalisering* (43-63). København: Samfundslitteratur.
- Farrell, P. (2004). Making inclusion a reality for all. *School psychologist international*, 25 (1), 5-19.
- FN (2009). *FN's Konvention om rettigheder for mennesker med handicap*.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Goffman, E. (2004). Om ansigtsarbejde. I: Jacobsen, M.H. & Kristiansen, S. (red.). *Social samhandling og mikrosociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Goffman, E. (1990). *The presentation of self in everydaylife*. London: Penguin Books.
- Gynther, K. (2010). *Didaktik 2.0*. København: Akademisk Forlag.

Hansen, T .I. (2015): Læremidler og læremiddelforskning i Danmark. *Learning Tech*, 1, 7-35.

- Holmes, G. R. (2013). Playful and creative ICT pedagogical framing: A nursery school case study, *Early Child Development and Care*, 184(1), 1-14.
- Kress, G. & Selander, S. (2012). *Læringsdesign i et multimodalt perspektiv*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H. (1999). *Deltagende observation*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Langager, S. (2014). Specialpædagogikkens børn. I: K. Illeris(red.) *Læring i konkurrence staten* (131-150). København: Samfundslitteratur.
- Lauridsen, E. & Hansen, J. J. (2016). iPads' affordance i undervisning. I: N. H. Dohn & J. J. Hansen (red.), *Didaktik, design og digitalisering* (153-174). København: Samfundslitteratur.
- Lilly, S. (1971). Improving Social Acceptance of Low Sociometric Status, Low Achieving Students. *Exceptional Children*, 37, 341-347.
- Öman, A. & Hashemi, S. (2015). Design and redesign of a multimodal classroom task – Implications for teaching and learning. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 139-159.
- Palma, M. T. (2009). Teaching Geography Using Films: A Proposal. *Journal of Geography* 108, 47–56.
- Petersen, P. (2015). That's how much I can do. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10 (3), 145–169.
- Rogers, T., Winters, K., LaMonde, A. & Perry, M. (2010). From image to ideology: Analysing shifting identity positions of marginalized youth across the cultural sites of video production. *Pedagogies: An International Journal*, 5 (4), 298-312.
- Schaffer, J. & Marks, S. U. (2008). Promoting self-determination through a movie project. *Teaching Exceptional Children Plus* 4 (6), 2-12.
- Schull, J. E. (2012). Compositional Encounters: Evolvement of Secondary Students' Narratives while Making Historical Desktop Documentaries. *The Journal of Social Studies Research*, 36 (3), 219-244.
- Spires, H. A., Hervey, L. G., Morris, G. & Stelpflug, C. (2012). Energizing Project-Based Inquiry: Middle-Grade Students Read, Write, and Create Videos. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55 (6), 483-493.
- Stille, S. (2011). Framing Representations: Documentary Filmmaking as Participatory Approach to Research Inquiry. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 8, 101–108.
- Sørensen, B. H. & Levinsen, K. T. (2014). *Didaktisk design og digitale læreprocesser*. København: Akademisk Forlag.
- Undervisningsministeriet (2012). *Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler)*. Lov nr. 379 af 28/04/2012. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (2014). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, Lbk nr. 665 af 20/06/2014*. København: Undervisningsministeriet.

UNESCO (1994). Salamancaerklæringen og handlingsprogrammet for specialundervisning: Salamanca.

Wenger, E. (2008). *Communities of Practice*. New York: Cambridge University Press.

”Jeg er ikke god til at arbejde alene”

IT-læremidler som inklusionsaktører

Laura Emtoft. Lektor UCSJ, ph.d. studerende RUC.

Abstract: I denne artikel undersøges det, hvordan tre forskellige lærere anvender IT-læremidler som en del af deres inklusionsindsats. Med udgangspunkt i et mikrosociologisk perspektiv analyseres, hvordan lærernes forskellige optikker får betydning for elevernes deltagelsesmuligheder i klassen. Artiklen peger på, at lærere gennem deres rammesætning, didaktisering af IT-læremidler og kategorisering kan skabe en undervisning, der muliggør samarbejde mellem almenelever og elever i komplicerede læringsituationer.

Nøglerord: Inklusion, IT-læremidler, stigma, rammeanalyse, lærerkompetencer, mellemtrinnet.

English summary: In this article the use of ICT teaching aids is explored through three case studies with a focus on inclusion. Based on a microsociological perspective, teacher optics are analysed to determine their impact on students' possibilities for participation. The article indicates that teachers through the way they frame the classroom, construct assignments, and categorise students can create a form of teaching that makes cooperation possible between ordinary students and students in complex learning environments.

Indledning

Dansk skolepraksis undergår i disse år store forandringer som følge af bl.a. en ny folkeskolereform fra 2013. Reformen foreskriver, at en større del af de elever, der tidligere har været visiteret til specialundervisning, nu skal inkluderes i skolens almenklasser, hvilket har medført, at mange specialklasser og skoler er lukket og eleverne tilbageført til almen-skolen. Samtidig fremhæves det, at IT skal integreres mere og bedre i skolens fag. Der er mange aktører, der binder IT og inklusion sammen. (Europakommissionen, 2013, Rege-lingen, 2011) og IT bliver tillagt en nøgelfunktion i forhold til inklusionsbestrebelse. I denne artikel undersøger jeg, om der er en sammenhæng mellem tre læreres anvendelse af IT-læremidler og elevernes sociale og faglige deltagelse i skolen i tre 6.klasser. Praksis omkring inklusion og digitale læremidler er kun sparsomt undersøgt i dansk folkeskole-sammenhæng (Levinsen, 2008a & 2012, Bundsgaard 2013, Sørensen & Levinsen, 2014).

Internationalt har forskning specielt være fokuseret på enkelte elever med forskellige former for læringsvanskeligheder og deres anvendelse af IT-læremidler, frem for hele klasser (Lewis et al, 2005, Mavrou et al, 2010 & Tan & Cheung, 2008). Derfor er det vanskeligt at sige noget om, hvordan praksis, der understøtter inklusion ved brug af IT-læremidler, kan se ud i en almenklasse, hvor der er tilbageført elever fra specialundervisningen. I artiklen vil jeg derfor indkredse og analysere situeret praksis med IT-læremidler anvendt i inkluderende sammenhæng samt forsøge at identificere elementer, der kan understøtte eller modvirke den.

Artiklen indledes med en oversigt over forskning inden for IT-læremidler og inklusion for at placere denne artikels bidrag i forskningsfeltet. Dernæst udfoldes artiklens analytiske begrebsapparat gennem Goffmans rammeanalyse (Goffman, 1974) og stigma-begreb (Goffman, 1963), Thomas Illum Hansens (2015) kategorier af læremidler og Gibsons (1979) affordances begreb. Genstandsområdet for analysen er tre cases med tre forskellige 6. klasser og deres dansklærere. Klasserne er placeret i samme kommune, som har indkøbt iPads til alle elever og lærere på mellemtrinnet som et led i dennes inklusions- og digitaliseringsstrategi.

Inklusion

Inklusion som forskningsområde spænder over et bredt felt og indbefatter f.eks. inklusion i dagtilbud, inklusion i skoler og inklusion af ældre. Inklusion i denne artikel omhandler inklusion i skolen og har sit fokus på de elever, der tidligere har været visiteret til specialklasser på grund af forskellige funktionsnedsættelser eller dysfunktioner. Artiklen tager derfor udgangspunkt i et relativt snævert fokus på inklusion. Definitionen af inklusion i en skolesammenhæng er der ikke teoretisk enighed om. Flere danske forskere (Alenkær, 2008, Qvortrup & Qvortrup, 2015) foretager en skelnen mellem faglig og social inklusion. Denne skelnen anser jeg for problematisk, da skolen som udgangspunkt er et læringsfællesskab, og sociale og faglige aktiviteter er vævet ind i hinanden og ikke lader sig adskille, heller ikke analytisk, en opfattelse, som deles af bl.a Schmidt (2015) og Tetler (2000). Inklusion i en skolekontekst vil i min betragtning omfatte både social og faglig læring og deltagelse på én og samme tid. I erkendelse af, at inklusion ikke har en entydig definition, vil jeg i denne artikel behandle inklusion som et komplekst fænomen, hvori flere aspekter indgår, herunder tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og præstation (Farrell, 2004). Inklusion kræver tilstedeværelse i almenundervisningen og er derved et opgør med, at nogle elever placeres adskilt fra almenelever eller har en meget lille berøringsflade med almenskolens elever. Ud over tilstedeværelse kræver inklusion også, at alle elever anses som relevante for løsningen af en given opgave og accepteres som fulgyldige medlemmer af læringsfællesskabet. Mit syn på inklusion medfører, at alle elever skal have mulighed for at deltage aktivt i de aktiviteter, der foregår i skolens fællesskab, og at alle elever skal have mulighed for faglig progression. I denne artikel vil jeg derfor i min empiriske analyse undersøge, hvordan disse fire komponenter, tilstedeværelse, accept, aktiv

deltagelse og præstation, gives forskellig mening og substans af tre forskellige lærere i deres arbejde med IT-læremidler.

IT-læremidler i en inklusionssammenhæng

Forskningen inden for IT-læremidler og inklusion er begrænset. Størst fokus har der været på kompenserende teknologier, som fx syntetisk oplæsning af tekst samt læse- og skrive-støtteprogrammer (Levinsen, 2008a, Levinsen, 2012, Holmgaard, 2010, Conway & Amberson, 2011). Udgangspunktet for disse teknologier var og er at sikre, at alle elever har mulighed for at få adgang til information og deltagelse. Kompenserende teknologier er som udgangspunkt blevet anvendt målrettet til de elever, der har specifikke udfordringer, men der er forskning, der peger på, at disse teknologier kan have et større inklusionspotentiale, hvis de anvendes på hele klasser (Levinsen, 2008b). Der er desuden studier, der peger på et inklusionspotentiale ved at lade elever med særlige behov, som er i en marginaliseret position i almen skolen, samarbejde med elever, der har en højere social position i skolen om et IT-læremiddel. (Lewis et al, 2005; Mavrou et al, 2010; Tan & Cheung, 2008). De benyttede læremidler muliggør et samarbejde om at løse en opgave og bliver kategoriseret som kollaborative IT-læremidler. Disse studier fremhæver, at de marginaliserede elevers sociale status højnes i perioden, hvor der arbejdes med de kollaborative læremidler. Spilorienterede IT-læremidler ser potentielt ud til at kunne have et inklusionspotentiale, forskning peger på, at elevers koncentration og læring øges i forhold til anvendelse af andre typer af læremidler (Kurcikova et al, 2014, Hanghøj, 2015). Jeppe Bundsgaard (2013) arbejder med en særlig type af projektorienterede IT-læremidler, som han finder, muliggør udfordringsdifferentiering. Udfordringsdifferentiering skal muliggøre, at eleverne i klassen kan arbejde med det samme indholdsområde, men med forskellig grader af kompleksitet, struktur og målopfyldelse. Udfordringsdifferentierede IT-læremidler kan altså have et inklusionspotentiale, da det kan imødekomme den øgede faglige diversitet, som er en naturlig udfordring for og del af inklusion.

Sørensen og Levinsen (2014) peger på, at der er et særligt inklusionspotentiale ved IT-læremidler, der er multimodale, fordi de muliggør, at eleverne kan løse en given opgave på mange forskellige måder og med flere forskellige strategier. Derved bliver det muligt, at eleverne arbejder med den samme opgave, det samme program på samme tid, men på forskellig måde. Når der arbejdes med disse læremidler, kan eleverne samtidig benytte kompenserende programmer, som CD-ord, og det er muligt at bryde produktionen op i mindre bidder, ligesom det er muligt at slette og lave om, uden det efterlader spor. Igenem oversigten kan der identificeres flere forskellige typer af IT-læremidler, der indskrives i inklusionsforskningen: Kompenserende, kollaborative, spilorienterede, udfordringsdifferentierende og multimodale. Kendetegnende for størstedelen af denne forskning er, at den tager udgangspunkt i en særlig gruppe af elever, og ikke hele klasser og deres lærer. Der er dog to undtagelser, Jeppe Bundsgaards (2013) forskning om udfor-

dringsdifferentiering og Sørensen & Levinsens (2014) forskning om multimodale programmer. Denne oversigt viser således, at der er behov for yderligere undersøgelser af, hvordan og om IT-læremidler kan blive en medspiller i en inkluderende praksis.

Rammeanalyse og lærernes kategorisering af eleverne

Et omdrejningspunkt i denne artikel er at analysere læreres måder at forstå og skabe mening i deres praksis, som er foranderlig og foregår i et dialektisk samspil med bl.a. elever og IT-læremidler. Goffman (1974) tilbyder meningsfulde begreber til at synliggøre og forstå de fortolkninger, som ligger bag en lærers måde at forstå og kategorisere elever, og som fører til, at en given praksis kommer til at fremstå som en selvfølgelig. Ifølge Goffman (1974) sker der en organisering af den menneskelige erfaring i form af mentale og bevidsthedsmæssige rammer, som bruges til at skabe mening i sociale situationer. Igen gennem rammesætning af en social situation bliver det muligt for individet at orientere sig og agere. Ethvert individ har forskellige rammer, der fungerer som en form for bevidsthedsskabeloner, som bruges til at forstå, fortolke, forudsige og foregribe virkeligheden med. Et individs primære rammeforståelse af en social situation kan være et sæt af regler eller postulater, som individet kan være sig bevidst, men som oftest ikke er så organiseret, og der er i de fleste tilfælde tale om en underliggende organiseret opfattelse af forståelse og tradition (Goffman, 1974). En ramme gør en person i stand til at lokalisere, identificere, erkende og identificere konkrete hændelser i relation til rammen. Selv om et individ ikke er i stand til umiddelbart at beskrive en ramme, forhindrer det ikke vedkommende i at anvende den.

Analysen viser, at lærerne foretager forskellige typer af fortolkninger og kategoriseringer af eleverne, som for nogens vedkommende er i bevægelse og forandring, og som for andre er mere statiske kategoriseringer. Disse kategoriseringer får betydning for de konkrete elevers deltagelsesmuligheder, lærernes konstruktion af undervisningsaktiviteterne samt brugen af læremidler. For at forstå den fortolkning og kategorisering, som lærerne konstruerer om elever i komplicerede læringsituationer, anvendes Goffmans begreb stigma (Goffman, 1963).

Stigma (Goffman, 1963) er en særlig form for relation mellem en egenskab og en stereotyp klassificering af mennesker. Stigma er til stede, når individet tilskrives negative egenskaber, som er miskrediterende, som gør ham eller hende til et uegnet medlem af den eller de sociale kategorier, som individet uden sit stigma ville tilhøre. Stigmatiseringsprocessen er en proces, hvorigennem individers normale sociale identitet ødelægges som følge af omgivelsernes reaktion, kategorisering og bedømmelse. Stigmatiseringsprocessen placerer hermed mennesker i nedvurderede sociale stereotyper (Goffman, 1963).

I Goffmans beskrivelse af stigmatiseringsprocesser ligger hovedfokus på det, han kalder blandede kontakter. Blandede kontakter er social interaktion, som finder sted mellem stigmatiserede og ”normale” mennesker. Netop denne vinkel finder jeg relevant i forhold til denne artikels undersøgelse, som netop har fokus på en kontekst, hvor elever, der

tidligere er blevet kategoriseret som ikke normale nok til at følge undervisning i almen-skolen og derfor har været placeret i specielle skoletilbud, føres tilbage til almenskolen. De blandede kontakter er hovedsted for stigmatiseringsprocesser. Stigmatiseringsproces-ser er en grundlæggende social mekanisme, som aktiveres, når et individ tiltrækker sig omgivelsernes opmærksomhed, og når dette efterfølgende resulterer i social afvisning og manglende anerkendelse. Det er kendetegnende for stigmatisering, at det stigmatiserede individ reduceres til at være anderledes, og at denne anderledeshed overskygger og udraderer andre unikke personlige kvaliteter og egenskaber, som personen i øvrigt besidder. Da stigma ikke er en iboende personlig og kontekstafhængig kvalitet, men derimod er kontekstafhængig og foregår i sociale processer og sociale processer, er det potentielt muligt for alle at blive stigmatiseret i større og mindre grad. I forhold til elever i kompli-cerede læringsituationer er der ofte tale om stigmatiseringsprocesser, der forekommer både i og udenfor klasserummet, f.eks. gennem stigmamarkører som fysisk adskillelse, særligt støttemateriale, eller en kontekstuel markering fra en autoritetsfigur så som en klasselærer.

IT-Læremidler

Goffmans rammeanalyse tilbyder et mikrosociologisk blik, hvorigennem lærernes forstå-elser og fortolkninger kan analyseres. Hvilke IT-læremidler lærerne vælger at benytte, og den måde lærerne rammesætter de opgaver, eleverne skal arbejde med, antages at have betydning for de inklusionsmuligheder, der skabes i den konkrete undervisning. En ana-lyse af dette kan ikke tilgodeses alene af Goffmans begrebsapparat, hvorfor der i det følgende opstilles et begrebsapparat med fokus på IT- læremidler og affordance.

Der findes flere forskellige bud på måder at definere og kategorisere læremidler på. (Han-sen, 2006, Hansen, 2015, Koshmann, 1996). I denne artikel vil Thomas Illum Hansens kategorier blive anvendt, fordi hans kategoriseringer indfanger et bredt spektrum af for-skelligartede materialer, og de favner både didaktisk intenderede materialer såvel som materialer, der ikke oprindeligt har en indbygget didaktisk intention

Illum Hansen skelner mellem didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler. (Hansen, 2015).

Didaktiske læremidler er kendetegnet ved den didaktiske intention, der er indbygget i materialet, således at det har en indbygget didaktik, der på systematisk vis varetager flere opgaver i undervisningen så som mål, indhold og rammesætning af aktiviteter. F.eks. læ-rebogssystemer og fagportaler.

Semantiske læremidler er kendetegnet ved, at de har et betydningsindhold, men ikke en didaktisk intention. Lærerens didaktisering af materialet i en konkret undervisningssam-menhæng transformerer indholdet til at få status af læremiddel, f.eks. You-Tube klip, hjemmesider, skønlitteratur.

Funktionelle læremidler har ikke en indbygget didaktik, men er kendetegnet ved at fungere som redskaber, der håndterer indhold og arbejdsproces i undervisningen. F.eks. søgninger, produktion og præsentationer.

En særlig kategori af læremidler udgøres af apps. De færreste apps er designet med henblik på undervisning. En app er kendetegnet ved at være et ganske lille program, som ofte kan anvendes til en specifik funktion. Apps er derfor anvendelige som didaktiske delelementer, der kræver en didaktisk rammesætning af læreren. (Slot, Bundsgaard, Gissel, Hansen, Lorentzen, 2013).

James Gibsons affordance begreb (1979) er konstrueret til at beskrive det interaktionspotentiale, et givet miljø tilbyder dyr og mennesker. I denne artikel bliver det anvendt til at indfange, hvilke handlemuligheder iPad'en og specifikke apps giver eleverne i deres interaktion med iPad'en og hinanden. Gibson definerer begrebet som: "...affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill" (Gibson, 1979, s. 127). Et objekts affordance skal sættes i forhold til brugeren, og derved udgør objektet ikke en fast og ens størrelse for alle. Inden for teknologi bruges begrebet affordance til at indfange, hvordan forskellige medier indbyder til forskellig brug. I forhold til elever i en skolesituation vil affordance være afhængig af deres erfaringer og færdigheder. Dermed lægger iPad'en og forskellige apps op til forskellige typer af brug i forskellige situationer. Lærere vil ligeledes se forskellige muligheder i teknologien på baggrund af forskellige motiver og perspektiver.

Data indsamling

Det empiriske grundlag for artiklen er indsamlet som et led i en større undersøgelse⁵ og er fremkommet gennem etnografisk feltarbejde (Glesne, 2011, Madsen, 2003), hvor jeg har tilbragt 18 uger sammen med tre 6. klasser og deres dansklærere. De tre lærere er blevet udvalgt, så de tilsammen repræsenterer en bredde i forhold til erfaring med IT-læremidler. Alle tre lærere er aldersmæssigt i 40'erne og har været lærere i mere end ti år. Klasserne har jeg fulgt i alle deres dansktimer og pauser. Undervisningen er observeret i klasserne, og jeg har fulgt udvalgte elever i deres gruppearbejde, færdsel ind og ud af klassen og i frikvarterne. Derudover har jeg foretaget flere interviews med de involverede lærere om deres oplevelse og forståelse af inklusion og IT-læremidler i deres praksis

I det næste præsenteres tre cases, som vil udgøre grundlaget for den følgende analyse. De tre cases er udvalgt ud fra, at de for det første er typiske for de tre læreres praksis, for det andet at der anvendes et eller flere IT-læremiddel, og for det tredje at de tilbageførte elever er tilstede, og at deres interaktion med det øvrige læringsmiljø er observerbar. Casene er lavet på baggrund af feltnoter, som er omskrevet til fortællinger og følgelig er mange nuancer fraskrevet for at få fokus på de specifikke elever. I casene indgår udtalelser fra lærerne, citeret fra interviews med dem og mine udvalgskriterier har været, at det er

⁵ Empirien er indsamlet i forbindelse med udarbejdelsen af mit ph.d.-projekt.

gentagede udtalelser. Lærerne vender tilbage til disse udtalelser flere gange, dog i forskellige formuleringer. I alle cases indgår der opgaver, eleverne skal løse. Disse opgaver har jeg modtaget elektronisk. Opgaverne præsenteres i casene i forkortede versioner.

Analysen tager teoretisk udgangspunkt i Erwins Goffmans rammeanalyse og stigmabegreb. Analysen fokuserer på elevernes fysiske placering i klasserne, lærernes elevkategorisering og forståelse af inklusion. Derudover analyserer jeg, hvilke deltagelsemuligheder lærerens rammesætning af elevopgaver skaber, og hvilken affordance IT-læremidlet giver, og dette sættes i relation til inklusion.

Præsentation af empiri

40 ord pr. billede

I 6. x er der 24 elever. Klassens dansk- og klasselærer Hans har haft klassen siden 4. klasse. I klassen er drengen Miki, som er kategoriseret som tidligt skadet, og som følge heraf har han eksekutive vanskeligheder⁶. Ifølge Hans er en af konsekvenserne ved den nye skolereform, at der er stor spredning i elevgruppen, og en elev som Miki fylder meget. Hans beskriver, hvordan der er mange aktiviteter, Miki ikke vil deltage i, og som han ødelægger ved korporligt at nægte at deltage. Hans har på den baggrund valgt at bruge sine kræfter på dem, der gerne vil lave noget. Hans fortæller, at inklusion for ham handler om at beskytte de dygtige elever, så deres faglige progression ikke bliver stoppet af elever som Miki. Eleverne har faste pladser i klassen. Der er en række, hvor de fagligt og socialt svage elever sidder, alene eller ved tomandsborde. Mellemgruppen og de dygtige sidder i grupper. Piger og drenge sidder ikke sammen. Grupperne med de dygtigste elever sidder tættest på tavlen. Sidemakkerne er det, som Hans kalder 'trygge makkerpar'. Det betyder, at eleverne altid er sammen to og to, gerne med en, som er på samme faglige og sociale niveau. Makkerne er faste hele skoleåret. Hans begrundet dette med, at det skaber stabilitet i den sociale orden i klassen.

Hans har forberedt et forløb, hvor eleverne skal benytte deres iPads. Eleverne skal lave en billedpræsentation af de seværdigheder, de skal se på deres kommende lejrskole. Eleverne vælger alle at benytte Keynote⁷. De skal løse opgaven individuelt, men må hjælpe hinanden i makkerpar. Hans gennemgår opgaven på smartboardet, han har bestemt 6 attraktioner, som eleverne skal arbejde med. Til hver attraktion skal der være max 2 billeder, og eleverne skal skrive 40 ord pr. billede. De 40 ord skal indeholde oplysninger om åbningstider, beliggenhed og priser. Eleverne går i gang med opgaven. Hans opsøger de dygtige elever ved det forreste bord og hjælper dem med at komme i gang. Miki og hans makker Rasmus kigger på hjemmesiden på det vandrehjem, de skal bo på. Rasmus sætter et billede ind i sin præsentation. Miki lægger iPad'en fra sig og lægger sig hen over bordet.

⁶ Eksekutive vanskeligheder er en pragmatisk samlebetegnelse for vanskeligheder ved forskellige typer af organisationsvanskeligheder, når det gælder ide-, planlægning-, gennemførelse- og evalueringprocesser.

⁷ Keynote er et præsentationsprogram til iPad. Der kan integreres lyd, billede og grafer.

Miki tager iPad'en igen efter 10 minutter. Kort efter lægger han den fra sig og går på toiletet. Da han kommer tilbage, siger Miki ud i luften, måske til Hans. "Jeg er ikke god til at arbejde alene". Ingen svarer ham. Rasmus viser Miki billeder af Rundetårn og spørger derefter Hans, om han og Miki må arbejde sammen. Det må de ikke. Miki begynder at se på billeder på iPad'en. Han indleder en snak om dem med Rasmus og drengen bagved. Hans kommer over og stiller sig mellem Rasmus og Miki. Han siger til Miki, at han skal arbejde, og ellers har han en bog, som Miki kan læse i. Miki går i gang igen og ser på hjemmesiden fra Tivoli. Lidt efter går han ind på AppStore. Han sidder stille. Hans slutter timen og siger, at det er godt, de er kommet i gang, og at klassen skal arbejde videre i morgen. Da klassen efter en uges arbejde skal præsentere produktet har Miki som den eneste ikke et færdigt produkt at vise.

Analyse af "40 ord pr. billede"

I Hans' klasse er der faste pladser. Igennem den fysiske placering af eleverne i klassen sker der en sikring imod blandede kontakter mellem de stigmatiserede elever og almenelever. De fagligt svage og forstyrrende drenge placeres i andre bordopstillinger med mindre kontakt og samarbejds muligheder end de øvrige elever. Hans begrundet dette med, at det skaber stabilitet i den sociale orden i klassen. Der er altså et samspil, en direkte sammenhæng, mellem elevkategoriseringen og den fysiske placering i klassen. Hans fortæller, at inklusion, handler om at beskytte de dygtige børn, så deres muligheder for læring ikke falder, fordi der er elever, der er svage både fagligt og socialt. Dette fremhæver Hans som en af grundene til, at han opdeler sit klasserum i forhold til dygtige og svage elever. Som set ovenfor afspejles dette i Hans' kategorisering af eleverne, de stigmatiserede ("dem, der ikke kan og ikke vil") og de andre grupperinger dvs. de gode ("dem, der kan og vil") og middeleleverne, der ikke skænkes megen opmærksomhed. Samtidig afspejles det i den fysiske placering af eleverne i klassen. Hans orienterer sig herved primært mod præsentationselementet i sin inklusionsforståelse, og der er et stærkt fokus på at inkludere de dygtige elever, der kan og vil faglig progression. Derved bliver aktiv deltagelse fra eleven et element, der afgør, om en elev selv vil inkluderes. Alle elever i Hans' klasserum er fysisk tilstede, men deres fysiske placering og elevkategoriseringen afspejler forskellige deltagelsesmuligheder. Den fysiske adskillelse af elever i komplicerede læringssituationer markerer fysisk og visuelt deres stigma i forhold til de andre elever og reducerer deres muligheder for interaktion med de andre elever.

I opgaven, hvor eleverne skal lave en fotodokumentation, følger rammesætningen denne kategoriserings logik. Hans organiserer sin undervisning, så opgaverne skal løses individuelt. Makkerparrene må hjælpe hinanden, men de må ikke arbejde sammen eller lave en fælles løsning. Organiseringen med ens arbejdsformer volder problemer for Miki, som siger: "Jeg er ikke god til at arbejde alene". Den didaktiske rammesætning er, at eleverne først præsenteres for opgaven i en app, dernæst selv skaber en fotodokumentation i en

anden app. Opgaven fremstår uden stillads i forhold til brug af app'en Keynote, informationssøgning og genrekendskab til informerende tekster. Det vil altså sige, at eleverne selv skal finde og didaktisere semantiske læremidler.

Keynote er et præsentationsprogram og et funktionelt læremiddel, da det ikke i sig selv har et indhold, det formidler. I Keynote er det muligt at integrere lyd, billeder, foto og video. App'ens affordance er således at skabe et multimodalt produkt. Denne affordance bliver ikke udnyttet, da Hans i selve opgaveformuleringen opstillede meget klare mål for produktet, som eleverne skal nå. Der er beskrevet antal ord, der skal skrives, antal billeder og antal af attraktioner. Dette hjælper dog ikke drengen Miki. Miki kommer ikke rigtigt i gang med opgaven, og undervejs i forløbet opdager Hans, at Miki ikke holder sig til sin opgave og forsøger at få ham i gang ved at opstille en straf, nemlig at Miki skal læse en bog, hvis ikke han kommer i gang. Denne stimuli har en meget kort effekt og hjælper ikke Miki videre i hans arbejde. Miki vælger herefter at sidde stille og lave noget på sin iPad, der ikke har relation til opgaven.

At opgaven ikke må løses differentieret, hverken i forhold til indhold, produkt eller arbejdsform, gør, at den affordance, der er i app'en, som lægger op til forskellige løsninger og afprøvning af forskellige designs og samarbejde om forskellige løsninger, ikke bliver anvendt. Denne simplificerede brug af app'en, sammenholdt med lærerens rammesætning af opgaven, som må forstås i sammenhæng med lærerens kategoriseringspraksis, medfører, at Miki ikke får løst opgaven. Man kan muligvis fortolke hans forsøg på samarbejde som en del af en strategi til at blive deltager i undervisningen, men Hans tillader ingen fleksibilitet i forhold til løsningsstrategier og dette besværliggør/umuliggør at Miki kan blive inkluderet i klassens læringsfælleskab.

I dette undervisningsforløb er der altså tale om et fysisk markeret stigma over for elever i komplicerede læringssituationer, der ikke gives fleksible muligheder for opgaveløsning og ikke modtager nogen stilladsering i forhold til de apps, hvis affordance derfor forbliver uudnyttet. Didaktiseringen sigter udelukkende mod et fagligt mål uden at overveje relationen mellem opgaven og de elever, der skal løse den. Konsekvensen for Miki bliver, at han reelt ekskluderes og stilles uden deltagelsesmuligheder.

Mellem usynlighed og deltagelse

I 6. v er der 22 elever. Irene har haft klassen siden 4. klasse. Pigen Maria blev inkluderet i 4. klasse og har generelle læringsvanskeligheder. Hun er en blandt flere piger, der er blevet tilbageført fra den samme specialskole. Irene oplever, at Maria er i faglige vanskeligheder, men tror, hun er en del af klassens fællesskab på sin egen måde og fortæller, at hun synes, at alle skal være en del af et fællesskab, men fagligt er det svært for Maria, og det er synd. Irene fortæller, at hun ikke synes, hun har kompetencer til at undervise i en klasse med så stor faglig spredning.

Eleverne sidder i grupper. Maria sidder som den eneste alene. Hun sidder ved et bord alene oppe ved klassens lærer. Irene udtaler, at dette gør det nemmere for Maria at få

hjælp, og derved lærer hun bedre. Det betyder dog også, at når Irene taler til klassen som helhed og træder et skridt frem, kommer Maria til at kigge hende i ryggen. Klassen har læst novellen ”Den sorte panter”. Irene tager et opgaveark op på smartboardet. Der er fire opgaver, eleverne skal svare på.

Hvad vil hovedpersonen i novellen?

Hvilken fortæller er der i novellen?

Hvilke dyr findes i novellen?

Find svarene til spørgsmålene (der listes tre spørgsmål op, som handler om fakta fra novellen).

Irene gennemgår opgaverne. Eleverne skal finde opgaverne frem på Showbi, som er et delingsprogram til iPad. Eleverne finder det hurtigt. Når opgaverne er løst, skal eleverne airdroppe dem til Irene. Eleverne deler sig i forskellige grupper. De må både løse opgaverne sammen og individuelt. Eleverne finder sammen i små grupper, men ingen henvender sig til Maria. Hun sidder og kigger på sine negle. Irene kommer hen til hende og siger; ”Prøv at tage din iPad frem”. Maria finder sin iPad frem fra tasken. Bagefter finder Maria opgaverne frem med hjælp fra Irene. Efter Irene forlader Maria, sidder hun og bladrer frem og tilbage i opgaverne og kigger rundt i klassen. Hun får intet lavet. Senere i timen kommer Irene over til hende med en danskbog fra tredje klasse. Maria begynder at blade i den.

Næste dag skal klassen arbejde med emnet ”dansk identitet”. Da timen starter, går Maria og en anden pige. De skal have matematik på et hold bestående af de to elever. Irene fortæller, at det er der, de lærer bedst og er mest trygge. De øvrige elever introduceres til dagens opgave, som er at lave en ”Popplet”, som skal bruges som ”memorycard” til Nationalsangen. Kravet til opgaven er, at eleverne ud fra deres Popplet skal kunne fremsige nationalsangen. Eleverne må gerne være sammen to og to, men de skal lave hver deres Popplet. Irene gennemgår, hvad sangen handler om. Da de andre elever er gået i gang med opgaven, kommer Maria og den anden pige tilbage til klassen. Maria sidder og hænger. Irene spørger, om ikke Frida og Maria kan være sammen. Frida flytter over til Maria. Maria har sin iPad oppe og ser på, hvad Frida gør. Hver gang Frida gør noget, gør Maria det samme bagefter. Maria arbejder koncentreret. Der er forskel på, hvordan eleverne løser opgaven. Nogle elever laver en Popplet, der indeholder billeder til alle tre vers. Maria benytter hele sætninger og et billede. Hun når et vers. Næste dag skal eleverne individuelt fremlægge deres Popplet. Alle elever undtagen Maria og en anden pige bliver bedt om at fremlægge. De to piger fremlægger ikke, og ingen kommenterer på, at de ikke skal fremlægge deres arbejde. Irene begrundet efterfølgende dette med, at de to piger ikke kan gennemføre en fremlæggelse.

Analyse af ”Mellem usynlighed og deltagelse”

I Irenes klasserum er Marias fysiske placering betinget af hendes stigma. For det første placeres hun ofte ved et bord oppe ved siden af læreren, hvor hun som den eneste ikke har sidemakkere, og derfor har hun ingen kontakt med de øvrige elever i klassen. Irene

begrunder dette med, at hun så har bedre kontakt med og bedre kan hjælpe Maria. I denne placering arbejder Maria med materialer, som er afkoblet fra det, de andre elever arbejder med. Den anden placering er uden for klassen på et lille hold med en anden elev fra klassen, der har lignede vanskeligheder. I dette pædagogiske arrangement arbejder eleverne med hver deres træningshæfte, som er på forskelligt niveau. Her har de stigmatiserede elever ingen kontakt med de almindelige elever. Irene begrunder dette med, at de to elever lærer bedst på denne måde og argumenterer for, at denne undervisningsform passer bedst til disse elever, fordi undervisningen derved kan være på deres niveau, og de kan være trygge. Den tredje fysiske placering Maria tilbydes, er en mere blandet kontakt, hvor hun fysisk sidder sammen med og interagerer med almeneleverne. Ligesom i den tidligere analyse er Maria ofte fysisk isoleret, hvilket igen kan virke som en stigmamærke. Irenes måde at tale om inklusion kan forstås som en orientering mod tilstedeværelse og accept, hvilket hun synes, hun formår at skabe i klassen, hvorimod det faglige aspekt ifølge hende selv ikke lykkes på samme måde. Set i forhold til inklusionens aspekter har hun således ikke fokus på aktiv deltagelse og præstation. I observationerne fremgår det, at det sociale og det faglige er tæt sammenhængende, og at Maria ikke bliver en del af fællesskabet, når hun ikke er en del af det faglige, der foregår, og omvendt at Maria nærmer sig fællesskabet, når hun kan deltage i fællesopgaverne. Hendes fysiske placering er betinget af stigma og den binære opposition mellem stigmatiseret / ikke-stigmatiseret er centralt for Irenes elevkategorisering. Derved bliver Marias stigmata markeret både konceptuelt og fysisk i klassen, hvilket er i overensstemmelse med min tolkning af Irenes opfattelse af inklusion som fortrinsvis tilstedeværelse og accept.

I arbejdet med novellen ”Den sorte panter”, som er et semantisk læremiddel, er undervisningens mål at lære noget om genren noveller. Dette ”noget” er ikke helt klart, fordi opgaverne er varierede, gående fra en opgave om fortælleteknik til meget specifikke opgaver om, hvilke dyr der optræder i novellen. For at komme i gang med opgaverne kræver det, at eleverne for det første skal kunne finde dem på Showbi, som er et funktionelt læremiddel, for det andet skal de kunne læse selvstændigt, og for det tredje skal de kunne finde det rigtige svar ved at orientere sig i novellen. Maria har vanskeligt ved at finde opgaverne, og den affordance, der er i app’en, bliver ikke mødt i relationen til Maria. Et af de vigtige aspekter af Showbi er, at det organiserer filer og gør dem nemme at tilgå. Maria har dog tydeligvis brug for stilladsering i forhold til at udnytte denne affordance, hvilket ikke forekommer. Maria kan ikke læse opgaverne, og det henstår i det uvisse, om hun ville kunne have løst dem, hvis hun havde fået dem læst højt. Hun anvender ikke app’en ”IntoWords”, som er installeret på alle elevernes iPads, som kunne have læst opgaven højt for hende. Irene har struktureret undervisningen, således at eleverne må sidde sammen og finde svarene, men alle skal skrive individuelt. Eleverne skal selv organisere dette samarbejde, hvilket får den konsekvens for Maria, at ingen tager notits af hende, og hun ikke selv aktivt indgår i denne organisering. Irenes løsning på Marias udfordringer med at løse opgaverne er elevdifferentiering, hvor Maria bliver sat til at arbejde med et andet materiale, som både i indhold og form intet har at gøre med det, de andre elever

laver. Den stigmatisering, der er foretaget af Maria ved hendes fysiske placering alene ved et bord ved siden af læreren, gør, at Maria ikke kan få hjælp af de andre elever. Når Maria er i en stigmatiseret position, er det ikke muligt for hende at flytte plads og arbejde ved siden af en af de andre elever, som rammesætningen af opgaven ellers tillader. Stigmaet og rammesætning skaber således en situation, hvor Maria ikke regnes for en deltager af de øvrige elever.

I den anden observation er målet med undervisningen, at eleverne skal forstå nationalsangen, hvilket Irene henter fra det didaktiserede materiale. Rammesætningen af opgaven indeholder et klart mål: Eleverne skal kunne fremsige nationalsangen, som en del af forståelsen af dansk identitet. Eleverne skal producere en Popplet, som er et funktionelt læremiddel, men hvad den specifikt skal indeholde, og hvordan den skal produceres, lades relativt åbent. App'ens affordance indbyder til forskelligartede multimodale løsninger. Der er også åbenhed i forhold til samarbejdsrelationerne, og eleverne må gerne arbejde sammen, men skal arbejde med hver deres præsentation. Man kan her drage en parallel til det positive inklusionspotentiale, Sørensen og Levinsen (2014) har fundet i åbne multimodale læremidler.

For Marias vedkommende griber Irene stilladserende ind. Maria har ikke fået introduktionen til opgaven og ikke været tilstede, mens eleverne indbyrdes har forhandlet deres samarbejdsrelationer. Irene rammesætter og tager ansvar for Marias deltagelsesmuligheder ved at etablere et samarbejde mellem Maria og en anden pige, Frida. Derigennem bliver Maria deltager i den faglige og sociale aktivitet, hvor Frida leder arbejdet, og Maria bruger Fridas arbejde og app'ens affordance til at stilladsere sit eget. Arbejdet med Poppletten tillader forskellige løsningsmuligheder, hvor målet er det samme for hele klassen, men muliggør, at det kan mødes med forskellig kompleksitet. Maria og en anden pige er de eneste, der ikke fremlægger deres Popplet og Irene begrunder dette med, at de ikke magter det. Der er ikke overvejelser omkring at finde andre mønstre for fremlæggelserne, så Maria f.eks. kunne have fremlagt sammen med den pige, hun havde arbejdet sammen med.

Opsamlende kan man sige, at den måde, hvorpå Irene konstruerer sine opgaver omkring læremidlerne, giver forskellige måder for eleverne og Maria i særdeleshed at deltage på. Særligt ser det ud som om, at en grad af fleksibilitet indbygget i læremidlet har betydning for, om Maria tilbydes deltagelsesmuligheder. Når læremidlets affordance indbyder til multimodale løsninger, stilladserer både læremidlet, læreren og de øvrige elever Marias deltagelse, hvilket ikke genfindes i fremlæggelserne, hvor Irenes kategorisering af Maria som svag, slår igennem, og hun vælger, at Maria ikke skal fremlægge, hvilket ud fra Irenes kategoriseringspraksis kan ses som beskyttelse af Maria ved ikke at udstille hende, men Irenes praksis kommer til at fremstå som eksklusion. Derimod er meget stift opstillede opgaver uden mulighed for fleksible løsninger problematiske for Marias deltagelse. Når der arbejdes med et sådan læremiddel, overlades Maria til sig selv, og de samarbejdsmuligheder eller anvendelse af kompenserende teknologi, der potentielt kunne øge Marias deltagelsesmuligheder, aktiveres ikke.

Foran og bagved

Klassen er 6. z. Signe er klassens dansk- og klasselærer. Hun har haft klassen siden 4. klasse. I klassen går flere elever i komplicerede læringsituationer. En af dem er drengen Oskar, som er diagnosticeret med ADHD. Oskar blev inkluderet i 4.klasse. Ifølge Signe har Oskar haft svært ved at arbejde alene. Signe fortæller, at hun er meget glad for iPad'en, og at hendes måde at se på eleverne har ændret sig, efter skolen har indført iPads. Hun ser efter nye resurser, så som hvem der kan stå foran kameraet, hvem der er gode til at organisere, finde forskellige features, få ideer og holde et gruppearbejde i gang. Signe fortæller, at en del af eleverne er visiterede, men at hun oplever, at der er mange af de andre, der har brug for opmærksomhed bare på forskellige niveauer. Det meste af undervisningen foregår i grupper, som er skiftende. Signe fortæller, at hun prøver at sætte grupperne sammen, så alle får den hjælp, de har behov for, og så alle har det ansvar, de også har behov for, og at alle i gruppen arbejder med det samme materiale, men at hun stiller forskellige krav til eleverne.

Signe viser eleverne musikvideoen ”Hvad nu hvis” på You Tube. Signe sætter opgaven op på smartboardet. De skal lave en tv-avis i programmet iMovie som handler om videoen. Der skal være en nyhedsvært og en ekspert. Der er fem områder, der skal belyses i tv-avisen.

Hvad handler sangen om?

Hvad er Unicef?

Hvad er en konvention, og hvad er børnekonventionen?

Hvorfor vil kunstnerne til sangen samarbejde med Unicef?

Hvad synes I om sangen?

Signe har bestemt grupperne. Oskar er i gruppe med pigerne Julie og Asta. De tre elever går ud i fællesrummet foran klassen. De begynder alle tre at søge på Google efter svar på spørgsmålene. De søger på hver deres iPad. Oskar finder nogle billeder, som han viser de to piger. De kigger, men siger, at det ikke er billeder, de skal bruge. Oskar og Julie finder begge to nogle definitioner og airdropper dem til Asta, som organiserer deres informationer i to kategorier. Hun viser det til Oskar og Julie, de beder hende læse højt, hvad der står, og de tre elever bliver enige om, at det er nok information, og at det er en god sang. De forholder sig ikke til, hvad sangen handler om, eller hvorfor kunstnerne vil medvirke. Julie siger, at hun gerne vil være nyhedsværten. Oskar siger, at han ikke vil filmes. Asta foreslår, at der så kun kommer en ekspert, og at det kan hun være, så kan Oskar filme. Oskar siger, at det vil han gerne. De tre elever begynder at diskutere, hvad eksperten skal være ekspert i, og de griner af hinandens forslag. De finder alle billeder af forskellige eksperter, som de sætter ind i deres dokument. Signe kommer og siger, at timen er ved at være slut, og at de skal arbejde videre med opgaven næste dag. Alle grupper fremlægger en tv-avis ved ugens slutning.

Analyse af ”Foran og bagved”

Eleverne i Signes klasserum er placeret i grupper. Eleverne skifter plads, når der skiftes tema i undervisningen. Grupperne arbejder ofte forskellige steder på skolen. Signe sammensætter grupperne fra emne til emne, da forskellige opgaver kræver forskellige kompetencer. Dette spiller ligeledes sammen med den løsere og mere flydende kategorisering, hun generelt gør brug af. Signes kategoriseringspraksis er i modsætning til både Hans og Irenes hovedsageligt relationel. Hun ser ikke stigma som iboende elever i komplicerede læringssituationer, men tilgår deres positionering i klassen gennem et blik, der inkluderer deres egenartethed, opgavens mål, relationer til andre elever og resurser i forhold til den anvendte teknologi. Dette ser ud til at give nogle muligheder i forhold til deltagelse og inklusion, der ikke ses i de andre eksempler.

Signe orienterer sig mod tilstedeværelse, aktiv deltagelse, accept og præstation på en og samme gang. Dette ses ved, at hun f.eks. konstruerer opgaver, der kan løses forskelligt, også selv om de løses i en gruppesammenhæng. Det har en betydning for, hvordan hun organiserer sin undervisning, som det meste af tiden foregår i par eller grupper. Signe fokuserer på, hvordan grupperne sammensættes, så der kan stilles forskellige krav til forskellige elever. Signes elevkategorisering og den måde, hun fysisk organiserer klasserummet, bliver altså underlagt den konkrete opgave og den potentielle inklusionspraksis hun kan inddrage i den forbindelse. I den måde Signe italesætter sin organisering af undervisningen, bliver inklusion noget, der omhandler alle elever og ikke særligt udvalgte. Inklusion bliver hermed deltagelse og læring for alle, men med forskellige faglige udfordringer og ansvar.

Opgaven, eleverne skal løse, er rammesat af læreren i forhold til gruppesammensætning, læremiddel og produkt, men måden, opgaven kan løses på, er kun delvist struktureret i forhold til form og indhold. Eleverne skal bruge iMovie. iMovie er en multimodal app, hvor det er muligt at optage og redigere film, og som tilbyder forskellige skabeloner til at stilladsere dette, og der er en klar affordance i forhold til opgaven i app'en. Når Signe rammesætter elevernes samarbejde og bestemmer, hvem der skal arbejde sammen, ser det ud til at skabe muligheder for en elev som Oskar til at indgå i læringsfællesskabet. Klassens elever diskuterer ikke gruppesammensætningerne med læreren, og det tyder på, at de er vant til at indgå i forskellige samarbejdsrelationer. Signes opgaveorienterede kategorisering af eleverne skaber herigennem deltagelsesmuligheder for alle eleverne. I opgaven med at finde information og klargøre til at optage en tv-avis i iMovie er der indbygget forskellige deltagelsesmuligheder. Når Signe organiserer opgavedidaktisering, inkluderer hun således både relationelle aspekter i forhold til gruppesammensætning, resurser i forhold til de anvendte læremidler, læremidlernes affordance og eventuelt behov for stilladsring med et fleksibelt blik på produktets karakter. Dette betyder ikke, at hun mangler fokus på det faglige aspekt, men at dette ses fleksibelt i forhold til elevernes resurser. I de andre eksempler kan det virke, som om det relationelle aspekt mangler og opgavedidaktiseringen primært er struktureret omkring et fagligt mål.

Julie, Asta og Oskar finder sammen information. Da Oskar bliver ledt på afveje af internettets mange muligheder, leder de to piger ham tilbage på sporet. Asta organiserer elevernes information på sin iPad. I rollefordelingen til tv-avisen er der endnu en deltagelsesmulighed, da Oskar ikke vil stå foran, men bagved kameraet. Rollerne foran og bagved kameraet må antages begge at være væsentlige for at producere en tv-avis, og herigennem skabes der mulighed for forskellige typer af bidrag i forhold til at løse opgaven. Læremidlets affordance, fleksible kategorisering og rammesætningen af opgaven danner hermed mulighed for deltagelse og inklusion.

Opsamling

I artiklen er der blevet analyseret tre forskellige typer af praksis, som alle involverede IT-læremidler. Der er ikke belæg for at sige, at brugen af disse læremidler isoleret set skaber større inklusion. Det er nødvendigt at inddrage måden, hvorpå læremidlet bliver anvendt i en konkret situeret praksis for at vurdere, om der er inklusionsmuligheder forbundet med IT-læremidler. De tre læreres praksis adskiller sig her væsentligt fra hinanden.

Logikken bag ved lærernes praksis er blevet forsøgt indfanget med de mikrosociologiske begreber. Når de underliggende forståelse af stigma og inklusion sammenholdes med den måde, lærerne rammesætter elevernes arbejde, er der en vis logik i den måde, lærerne handler på i klasserummet i forhold til at skabe muligheder for samarbejde og stilladsering af elevernes arbejde, når de forsøger at løse de stillede opgaver. Hans arbejder med meget tydeligt stigma af elever som Miki. De isoleres og neutraliseres i forhold til det faglige arbejde. Inklusion handler for Hans om at facilitere de dygtige elever, og derfor er det også logisk, at elever som Miki ikke arbejder sammen med dygtige elever, men derimod overlades til sig selv, i det omfang han ikke forstyrrer. IT-læremidlet anvendes i en meget stram rammesætning, og dets affordance udnyttes ikke til at muliggøre deltagelse for elever i komplicerede læringsituationer.

Irenes logik i forhold til inklusion er, at der er en faglig og en social del, som ikke nødvendigvis er vævet ind i hinanden. Den sociale del handler om at være en del af klassefællesskabet, hvorimod den faglige del er svær og ofte varetages uden for klasserummet eller med et materiale afkoblet det, de andre elever laver. Når den faglige og sociale del bliver vævet ind i hinanden gennem lærerens rammesætning af opgaven og valg af multimodalt læremiddel, skabes der muligheder for deltagelse for pigen Maria.

Signe handler ud fra en forståelsesramme om, at alle elever har forskellige kompetencer, og at disse er kontekstafhængige. Det får betydning for de deltagelsesmuligheder, elever i komplicerede læringsituationer tilbydes i de stillede opgaver. Eleverne sættes sammen, så de efter Signes overbevisning kan løse de stillede opgaver sammen. Undervisningen rammesættes med brug af multimodale læremidler, der muliggør forskelligartet løsning af den stillede opgave. Signes forståelsesramme af inklusion omfatter alle fire parametre, men i hendes praksis er præstationselementet minimalt eller sammensmeltende med aktiv deltagelse.

Konklusion

Artiklens udgangspunkt er, at inklusion er et komplekst fænomen. Igennem rammeanalysen fremgår det, at de tre lærere vægter og konstruerer de forskellige elementer af inklusion forskelligt og ligeledes konstruerer forskellige kategoriseringer af eleverne. Dette ser ud til at have en sammenhæng med den måde, de konstruerer opgaver, hvori der indgår IT-læremidler. Samlet bliver dette afgørende for de inklusions- og eksklusionsprocesser, der forekommer i de enkelte klasserum. De kategorier, der konstrueres om elever i komplicerede læringssituationer er forskellige i deres konstanthed. I Hans' tilfælde er de meget konstante, hvorimod de i Irene og Signes tilfælde er mere flydende. I disse to læreres tilfælde påvirker opgaven og rammesætningen og herigennem IT-læremidlet måden, hvorpå eleverne i komplicerede læringssituationer kategoriseres, og de deltagelsesmuligheder de tilbydes. Når det ifølge rammeanalysen indikeres, at det er lærernes forståelser og konstruktioner, der er væsentlige i forhold til elevernes deltagelsesmuligheder, peger det på nødvendigheden af, at der etableres rum og tid for lærerne, så de kan reflektere over deres praksis og opgavekonstruktion med IT-læremidler, så IT-læremidlets mulige position som medspiller i inklusion bliver en del af en reflekteret praksis.

Artiklen viser, at der er en sammenhæng mellem lærernes kategorisering af elever, rammesætning, IT-læremidler og inklusion. Hvis lærerne skal blive bevidst om denne sammenhæng og kunne udvide deres handlerum, skal de have tid til og mulighed for at reflektere over denne sammenhæng. Ligeledes peger undersøgelsen på, at IT-læremidler kan have, men ikke nødvendigvis har, et inklusionspotentiale, i fald de didaktiseres, så de medvirker til at skabe rum for en mangeartet løsning og samarbejdsmuligheder. Dette kræver igen, at den enkelte lærer reflekterer over didaktisering af apps, så de passer til det aktuelle klasserum med de elever, der er en del af det.

Referencer

- Alenkær, R. (2008). Prolog. I: R. Alenkær(red.). *Den inkluderende skole i praksis*. (21-44). Frederiksberg: Frydenlund.
- Bundsgaard, J. (2013). Redaktionen: IT-støttet Undervisningsdifferentiering. I: T. Binderup, M. Jørgensen, T. Rasmussen (red.), *Undervisningsdifferentiering og teknologi*. (22-38). Århus: Kvan.
- Conway, P. & Amberson, J. (2011). Laptops meet schools, one-one draw: m-learning for secondary students with literacy difficulties. *British journal of learning support*, 26 (4), 173-181.
- Europakommissionen (2013). *Åbning af uddannelsessektoren: Innovativ undervisning og læring for alle ved hjælp af nye teknologier og åbne uddannelsesressourcer*. Bruxelles.
- Farrell, P. (2004). Making inclusion a reality for all. *School psychologist international*, 25 (1), 5-19.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers*. Boston: Pearson.

- Goffman, E. (1974). *Frame analysis*. New York: Harper: Northeastern University Press.
- Goffman, E. (1963). *Stigma*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Hanghøj, T. (2015). *The School at Play: Repositioning Students through the Educational use of Digital Games and Game Dynamics*. ECGBL
- Hansen, J. J. (2006). *Mellem design og didaktik. Om digitale læremidler i skolen*. Odense: Syddansk Universitet.
- Hansen, T.I. (2015). Læremidler og læremiddelforskning i Danmark. *Learning Tech*, 1, 7-35.
- Holmgaard, A. (2010). *Er det på tide at skifte adgangskode? – Indtryk og refleksioner fra et udviklingsarbejde i Skanderborg Kommune*. Skanderborg: Skanderborg kommune.
- Koshmann, T. (1996). Paradigm Shifts and Instructional Technology: An Introduction. I: T. Koschmann (red.), *CSCL: Theory and Practice of an Emerging Paradigm*. (1-24.) Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kurcikova, N., Messer, D., Critten, V. & Harwood, J. (2014). Story-making on the iPad when children have complex needs: two case studies. *Communication, disorders quarterly*, 36 (1), 70-78.
- Levinsen, K. T. (2008a). *Projekt IT-mappen*. København: DPU.
- Levinsen, K.T. (2008b). Reinventing papert's constructionism - Boosting young children's writing skills with e-learning designed for dyslexics. *Electronic Journal of e-Learning*, 6 (3), 227-234.
- Levinsen, K.T. (2012). IT-mappen og inklusion som hverdagspraksis på begyndertrinet. *Viden om læsning*, 11, 28-34.
- Lewis, L., Trushell, J., Woods, P. (2005). Effects of ICT group work on interactions and social acceptance of primary pupil with Asperger's syndrome. *British journal of educational technology*, 36 (5), 739-755.
- Madsen, U. A. (2003). *Pædagogisk etnografi*. Århus: Klim.
- Mavrou, K., Lewies, A. & Douglas G. (2010). Researching computer-based collaborative learning in inclusive classrooms in Cyprus: The role of the computer in pupil's interaction. *British Journal of educational Technology*, 3, 486-501.
- Regeringen (2011). *En digital folkeskole-Nationale strategi for IT i folkeskolen*, København.
- Slot, M. F., Bundsgaard, J., Gissel, S.T., Hansen, T.L. & Lorentzen, R.F. (2013). Fra app'ernes planet til klasserummet. *Læremiddeldidaktik*, 6, 21-34.
- Sørensen, B. H & Levinsen, K. (2014). *Didaktisk design og digitale læreprocesser*. København: Akademisk Forlag.
- Tan, T. S. & Cheung, W. (2008). Effects of collaborative group work on peer acceptance of a junior pupil with attention deficit hyperactivity disorder. *Computer & education* 50, 725-741.
- Tetler, S. (2000). *Den inkluderende skole - fra vision til virkelighed*. København: DPU.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2015): *Inklusion. Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev*. København: Hans Reitzel Forlag.



Laura Mørk Emtoft, lærer, cand.pæd., master i specialpædagogik og ph.d.-stipendiat på RUC, lektor på University College Sjælland

Inklusion og IT

Lærerkompetencer i et IT- og inklusionsperspektiv

Denne artikel tager udgangspunkt i en empirisk funderet undersøgelse af, hvordan læreres praksis med IT- læremidler anvendes og opleves i en skolepraksis i almenskolen, hvor der er inkluderet elever, der tidligere har været visiteret til specialpædagogiske undervisningstilbud. Det undersøges, hvordan lærerne oplever og italesætter deres anvendelse og organisering af undervisning med IT-læremidler, og hvilken indflydelse dette får på deres relation til eleverne i komplicerede læringssituationer. Analysen peger på, at forskellig praksis giver forskellige muligheder, og at lærernes IT-kompetencer må ses i tæt sammenhæng med deres inklusionskompetencer. Artiklen peger ligeledes på, at lærernes fleksibilitet og sensitivitet over for både IT-læremidler og elever i komplicerede læringssituationer ser ud til at være afgørende for elevernes deltagelses- og præstationsmuligheder.



Laura Mørk Emtoft

Som følge af inklusionsloven (UVM, 2012) og den nye skolereform (UVM, 2013) er der siden 2012 blevet tilbageført elever fra specialklasser og specialskoler til folkeskolens almenklasser. Målet har været, at 96 % af alle elever skal være i folkeskolens almene klasser, at det faglige niveau skal højnes for de svageste, og at alle elevers trivsel fastholdes (Regeringen & KL, 2013). Det har betydet en ændret dagligdag for lærere og elever i skolen. Mange kommuner har iværksat kom-

petenceudvikling af lærerne i forhold til inklusion, men lærerne udtrykker, at de ikke har de nødvendige kompetencer til at løfte inklusionsopgaven (Baviskar, Dyssegaard, Egelund, Lausten, Lynggaard & Tetler, 2013). I politisk øjemed kobles digitalisering og inklusion ofte sammen, og der er høje forventninger til, at digitalisering kan føre til større inklusion (Regeringen 2011, Europa kommissionen, 2009 & 2013, FN, 2009, Regeringen, 2012). Forandringen af den teknologiske

skolepraksis forestilles at gå gennem lærernes kompetenceudvikling, hvor lærerne lærer at betjene forskellige teknologier og IT-læremidler, som en del af inklusionsindsatsen. I denne artikel vil det gennem tre lærerskildringer blive undersøgt, hvordan skolepraksis i klasser, der arbejder med IT-læremidler og inklusion iscenesættes forskelligt, hvordan denne forskellighed kan forstås i sammenhæng med de rammeforståelser, den enkelte lærer har, og hvordan det påvirker elevens deltagelsesmuligheder.

Artiklen vil tage udgangspunkt i tre lærerskildringer¹, konstrueret på baggrund af den indsamlede empiri, fortolket gennem det anvendte teoriapparat. Alle tre lærere er i 40erne og har minimum 10 års erfaring. De er alle dansk- og klasselærere i tre forskellige 6. klasser. Lærerne er ansat i en større provinskommune, der har lukket mange specialklasser og tilbageført eleverne til almenskolen. Kommunen har som del af deres inklusions- og digitaliseringsstrategi købt iPads til alle lærere og elever på mellemtrinnet. Artiklen vil blive indledt med et forskningslandskab over forskning i læreres inklusions- og IT-kompetencer. Derefter vil Erwin Goffmans begreber og rammeanalyse blive introduceret. Dette begrebsapparat vil blive anvendt til at analysere perspektiver på læreres forståelse af deres anvendelse af IT (Arstor & Schrøders, 2012) og deres perspektiver på inklusionskompetence (Molbæk og Tetler, 2015).

Forskningslandskab

Inklusion og digitalisering kobles sam-

men politisk, men inden for forskning er det primært to separate vidensområder, der har begrænset berøringsflade med hinanden. Der er fire hovedspor i dansk inklusionsforskning i skolen: et samfundsmæssigt spor, der problematiserer inkluderende skoler i et samfundsmæssigt og institutionelt perspektiv (Tetler 2000, Ratner 2012), et spor som fokuserer på inkluderende pædagogik (Morin 2008, Dyssegård 2009), et spor, som er koncentreret om børns perspektiver (Kofoed 2003, Quvang 2009) og et spor, der er koncentreret om læreres inklusionskompetencer (Alenkær 2010, Molbæk 2016, Schmidt, 2015). Lærernes inklusionskompetence omfatter i disse fire spor med forskellig vægtning, rammesættende/regelledelseskompetence, didaktisk kompetence og relationskompetence. Der er foretaget flere forskellige undersøgelser af danske læreres IT-kompetencer. (Danmarks Evalueringsinstitut, 2009, Carlsen, Christiansen, Gissel, Graf, & Slot, 2013). De peger alle på at der er stor variation i danske læreres IT-kompetencer. Således er der en lærergruppe, der har et stort repertoire og anvender IT ofte, en gruppe lærere med et smalt repertoire, der anvender IT jævnligt og en lærergruppe, der ganske enkelt ikke anvender IT i undervisningen.

I alle undersøgelserne peges på et behov for praksisnær kompetenceudvikling. Der er begrænset forskning i læreres IT-kompetencer i en inklusionssammenhæng. I projekt IT-mappen fra 2008 (Levinsen, 2008) peges der på, at lærere for at anvende kompenserende og substituerende

IT-læremidler som minimum må have almene IT-kompetencer, men at disse ikke er tilstrækkelige, når der opstår fejl. Almenlærerne har heller ikke tilstrækkelige tidsmæssige ressourcer til rådighed (Karen Levinsen, 2008). Bain & Parker (2006) har undersøgt, hvorvidt et specifikt IT-program kunne understøtte differentieret undervisning i et inkluderende skolemiljø. De finder, at de lærere, der i forvejen har de bedste IT-kompetencer i højeste grad kan udnytte programmet til at underbygge differentieret og inkluderende undervisning. Bente Meyer (Meyer, 2013) og Jahnke og Kumar (Jahnke & Kumar, 2014) peger begge i deres undersøgelser på, at lærere har lettere ved at differentiere undervisningen, når eleverne anvender iPads, fordi iPad'en tilbyder fleksible og let tilgængelige løsninger.

Forskningsoversigten peger på at lærere, der har IT-kompetencer i højere grad vil være i stand til at omsætte dem i en inkluderende praksis

Forskningsoversigten peger hermed på, at lærere, der har IT-kompetencer, i højere grad vil være i stand til at omsætte dem i en inkluderende praksis. Der er dog ganske sparsom viden om, hvordan en sådan praksis kan se ud. Denne artikel har til formål at bidrage til forskningsfeltet ved at undersøge hvordan læreres engagement i IT-læremidler kan have indflydelse på inklusion.

Rammeanalyse, perspektiver på inklusion og IT

Som det vil blive gjort klart gennem de følgende afsnit, har lærerne, der optræder i denne artikel alle en praksis med inklusion og IT-læremidler, som i en vis forstand består af de samme elementer, nemlig rammesætning, relationer, faglighed og IT-læremidler, men med stor variation i perspektiverne på disse elementer. Goffman (1986) tilbyder med sin teori om rammeanalyse et muligt begrebsapparat til at indfange disse forskelligheder. I artiklen antages det, at gennem forskelligheder i rammeforståelsen, kan praksisser, der på overfladen ligner hinanden, tilbyde eleverne væsentlige forskellige muligheder for læring og deltagelse. Når mennesker befinder sig i nærhed af hinanden, opstår der ifølge Goffman en social situation (Goffman, 1986). Når mennesker skal agere i sociale situationer stiller de sig selv spørgsmålet: "Hvad foregår der her?", og på baggrund af den fortolkning, som mennesket laver, agerer det på bestemte måder. Disse måder bliver til mønstre. Baggrunden for den fortolkning af situationen, som bliver foretaget, kalder Goffman rammen. Rammer er en orden af fortolkninger, der udgør det grundlæggende niveau af mening. Rammer er kulturelle regler og perspektiver, der sikrer regelmæssighed, stabilitet og forudsigelighed i det sociale liv. Men Goffman er også interesseret i, at forskellige mennesker kan fortolke situationer igennem forskellige rammer og have forskellige opfattelser af indholdet og betydningen af rammen, og at rammer kan transformeres. Rammer

bliver derved styrende for den måde, mennesket engagerer sig i verden på. Derved er der ikke kun en virkelighed, men flere sameksisterende, som er afhængige af det erfarende subjekt.

Der synes inden for inklusionsforskningen at være enighed om, at læreres inklusionskompetence som minimum består af regel/rammesættende kompetence, didaktisk kompetence og relationskompetence (Nordenbo, Søgaard Larsen, Tiftikci, Wendt, & Østergaard, 2008, Alenkær, 2010, Molbæk, 2016 og Schmidt, 2015).

Disse tre kategorier er primært genereret på baggrund af flere reviews over læreres praksis. Som udgangspunkt

er disse tre kategorier ikke analytiske begreber, men kan i stedet opfattes som mønstre eller rammer i en Goffmansk forstand, hvor forståelseskategorier indgår i en lærerpraksis og derved defineres og vægtes forskelligt. Det er derfor nærliggende at kigge på de rammer, under hvilke læreren udfører sin praksis både i undervisningen og i de forberedende og evaluerende aktiviteter. Rammen regelrammesættende kompetence indeholder de regler og rutiner, som læreren styrer klasserummet efter. I rammen didaktisk kompetence indgår de valg, læreren tager før, under og efter undervisningen i forhold til faglige mål, herunder

undervisningsdifferentiering, indhold, undervisnings- og arbejdsformer samt evaluering af elevernes arbejde. I rammen relationskompetence indgår lærernes opmærksomhed på, hvordan han eller hun kommunikerer med og om eleverne (Molbæk & Tetler, 2015).

Arstorp og Schrøder (2012) retter opmærksomheden på, at der er en vifte af måder, hvorpå lærerne engagerer sig i de nye teknologier frem for forskellige niveauer af kompetencer og præsenterer fire perspektiver på læreres teknologiforståelse.

Disse er fremkommet ved at analysere, hvad lærerne siger de gør, og ikke som tidligere forskning ved at afdække, hvad de

kan (Beynon, 1992; ITEA, 2007). En pointe i denne forskning er, at lærerne kan have flere perspektiver på samme tid, og bevæge sig ind og ud af de forskellige perspektiver. Det betyder, at man ikke kan placere lærerne på en skala fra novice til ekspert, men at de fire perspektiver afspejler, hvordan lærerne selv beskriver og forstår det teknologiske i deres lærerpraksis. Det er altså en forståelse, som præciserer det dynamiske, det flertydige, det konstruerede og situationelle i læreres praksis.

De fire perspektiver er:

1. Et intuitivt perspektiv på brugen

Der synes inden for inklusionsforskningen at være enighed om at læreres inklusionskompetence som minimum består af regelrammesættende kompetence, didaktisk kompetence og relationskompetence

- af teknologi: Lærere anvender teknologi, når den understøtter arbejdsprocesser og læring og vælger den fra, når den ikke opleves som hensigtsmæssig eller relevant.
2. Et tøvende perspektiv på brugen af teknologi: Lærere forholder sig tøvende til at bruge teknologien, fordi de ikke synes, det er stabilt eller fordi de ikke vil blotte manglende kompetencer, eller fordi de ikke føler sig ordentligt klædt på.
 3. Et integrerende perspektiv på brugen af teknologi: Lærere bruger teknologi på samme måde, som de før brugte f.eks. tavler – altså samme anvendelsesmåder, bare med teknologi.
 4. Et effektiviserende perspektiv på brugen af teknologi: Lærere synes, at lærerarbejdet bliver lettere og hurtigere og mindre omstændeligt (Arstorp & Schrøder, 2012).

Arstorp & Schrøders (2012) perspektiver på IT udgør i sig selv ikke en måde at tolke det empiriske materiale gennem, men ved at anvende dem som perspektiver inden for en rammeanalyse, hvor disse perspektiver ses som rammesættende for lærernes praksis, kan de tydeliggøre væsentlige aspekter af, hvordan lærerne opfatter og skaber mening i deres praksis med IT-læremidler.

Metode og analysestrategi

Empirien til denne artikel er indsamlet som led i en større undersøgelse² og er fremkommet ved etnografisk inspireret feltarbejde (Glesne, 2011 og Madsen, 2003). Jeg har fulgt tre 6.

klasser og deres klasselærere og har tilbragt fire en halv måned sammen med klasserne. Klasserne ligger på to forskellige skoler i en større provinskommune. Kommunen har som led i sin digitalisering og inklusionsstrategi indkøbt iPads til alle eleverne på mellemtrinnet. Kommunen har nedlagt størstedelen af sine specialklasser og tilbageført eleverne til almenklasserne. I alle tre 6. klasser var der således minimum to elever, der tidligere har gået i skole i et specialpædagogisk tilbud. Jeg har fortaget minimum to interviews (Glesne, 2011) med hver af de tre lærere. Temaerne har været deres erfaringer, oplevelser og forståelser af IT-læremidler og inklusion. Jeg har derudover haft mange uformelle samtaler med dem i deres pauser og på vej til og fra undervisning. De tre lærerskildringer, der bliver præsenteret i det følgende, er fortællinger, der er sammenskrevet ud fra de transskriberede interviews og feltnoter. De er således konstrueret ud fra det empiriske materiale på baggrund af det anvendte analyseapparat. Indholdet er udvalgt ud fra, at lærerne vender tilbage til det i flere interviews eller samtaler i forskellige sproglige vendinger. Analysen tager udgangspunkt i Goffmans rambegreb, og det analyseres, hvordan de tre lærere udviser forskellige perspektiver inden for rammerne for IT-læremidler, rammesætning/regulering, didaktik og relationer.

Der er stillet følgende spørgsmål til materialet:

- Hvordan forholder lærerne sig til iPad'en og IT-læremidler?

- Hvordan italesætter lærerne deres brug af iPad'en/IT-læremidler?
- Hvilken måde rammesætter og didaktiserer lærerne deres undervisning med iPad'en/IT-læremidler i relation til hele klassen og elever i komplicerede læringssituationer?
- Hvilken betydning får lærerens relation til eleverne i komplicerede læringssituationer?

Lærerskildringer // Hans

Hans er sidst i 40erne og har været lærer i ca. 10 år. I hans 6. klasse er der to elever, der tidligere har gået i specialklasse. Den ene er Sune, som har generelle indlæringsvanskeligheder og har en diagnose inden for autismespektret. Hans sprog karakteriseres udelukkende i forhold til ordforråd og beherskelse af synstaks. Ordforrådet er minimalt og hans ekspressive sprog er ligeledes begrænset. I samme klasse er eleven Miki. Miki er tidligt skadet, og har som følge deraf eksekutive vanskeligheder³. Klassen består af 24 elever og er jævnt fordelt på piger og drenge.

Hans fortæller, at han ikke rigtigt er kommet i gang med at bruge iPad'en så meget. Whiteboardet i klassen har været i stykker, og han har været tilbageholdene med at bruge iPad'en, fordi hver gang han har skullet bruge den, er han blevet stoppet af et eller andet teknisk, og derudover har han ikke fået sat sig ordentlig ind i, hvordan den virker. Derfor har Hans ofte valgt at finde en anden løsning, fordi han ikke vil stå over for klassen og sige "nej nu virker det ikke igen". Så bliver der nemlig kaos i klassen.

Hans har netop afsluttet sit første længere forløb med brug af iPad, hvor eleverne har skullet lave en film i grupper. Eleverne har arbejdet med programmet iMovie⁴. Hans synes, der har været mange fysiske problemer. Eleverne har villet filme samme steder og har lånt skuespillere i hinandens grupper. Det giver kaos. Det er også derfor Hans ikke har villet have, at eleverne skriver manuskript på iPad'en, men skal skrive i en mappe i stedet for. Hvis de skriver på iPad'en, kan man risikere, at eleverne har glemt iPad'en, eller der er sygdom, så bliver der igen kaos. Læreren vurderer, at det er bedre med mapper, der ligger i klassen.

Hans er overrasket over, at de to elever Miki og Sune har været glade for filmprojektet, og at de har deltaget aktivt i deres gruppe. Sune plejer ellers at sidde hele dagen og se ned i sin iPad og ikke have nogen kontakt med de andre børn. Hans tror, Sune har syntes, at det var hyggeligt at være sammen med nogen på sin egen alder og overvejer, at

Hans er overrasket over, at Miki har været optaget af filmprojektet

det måske kan være, at Sune savner at være en del af et fællesskab. Hans plejer ikke at kunne få Sune til at sige noget og oplever, at Sune har et pausegear, hvor han lukker ned. Hans plejer at lade ham sidde med sin iPad. Hans tror, at de piger, Sune har været i gruppe med, måske er lidt mere tålmodige, end han selv er.

Når klassen arbejder selvstændigt med opgaver på iPad'en eller i fagbøger, arbejder Julie og Maria med noget andet

Hans er også overrasket over, at Miki har været optaget af filmprojektet. Hans fortæller, at det ellers er meget svært med Miki, for han vil kun det, han selv synes, og der er så meget Miki ikke gider, så ødelægger han opgaven eller går ikke i gang. Hans vil hellere koncentrere sig om dem, der gerne vil lave noget. Han synes ikke, han kan stå og vente på, at Miki gider lave noget. Hans synes, at det er svært med Miki, for han gider kun sådan noget kreativt noget og ikke bundne danskopgaver. Hans siger "man jo ikke kan lave sådan noget hele tiden". Hvis Miki skubber tingene på gulvet eller nægter at lave noget, så lader Hans ham sidde. Hans har også lavet forløb med digte, og der fik Miki lov til at skrive på sin iPad og fik produceret tre digte. Men, siger Hans, det er jo noget mærkeligt noget, at Miki skal have lov til at skrive på iPad'en i stedet for at skrive normalt. Hans tror, at Miki gerne vil være en del af børnefællesskabet i klassen, men han tror ikke, at Miki kan, for han er jo både genert og lidt hæmmet, og Hans tænker, at Miki kender sin egen begrænsning. Hans synes, det er en udfordring med elever som Sune og Miki i klassen. Elever som Miki og Sune sænker det faglige niveau, og han arbejder hårdt på at sikre, at de ikke sænker de dygtige elevers læring og faglige niveau. Det betyder, at elever arbejder sammen i trygge makkerpar.

Trygge makkerpar er elever, der er på samme faglige niveau. De trygge makkerpar arbejder sammen hele året og indgår i gruppearbejde sammen. Det stabiliserer den sociale orden. Hans finder, at det er en udfordring, når elever som Miki og Sune ikke giver udtryk for at ville selv, fordi det motiverer Hans at samarbejde med elever, der selv vil lære noget, og den gruppe af elever synes Hans selv, han har et godt og givtigt forhold til.

Irene

Irene er midt i 40erne og har været i lærer i 15 år. Hun er dansk- og klasselærer i en 6. klasse. I klassen går to piger, der begge har gået i specialklasse tidligere. Begge piger har generelle indlæringsvanskeligheder. Pigerne hedder Julie og Maria. I klassen er der 22 elever. Irene fortæller, at hun er super glad for iPad'en. Hun synes, det er et fantastisk værktøj. Den gør tingene lettere og mere overskuelige. Hun beretter, at hun i første omgang satte sig ind i de apps, der lå på iPad'en, som kommunen havde licens på, og så valgte dem hun synes, hun kunne bruge. Ellers får Irene inspiration fra portalen Pinterest⁵ til brugen af iPads. Irene synes ikke, at hun får noget ud af de kurser om iPads, som skolen afholder, de er på for lavt niveau. Irene fortæller, at hun laver meget klasseundervisning og det fungerer

godt for klassen med iPad'en, for så kan hun visualisere det, hun siger, når hun bruger smartboardet.

Irene har en ide om, at Julie og Maria skal være i klassen, når hun står og siger noget, for så håber hun, at de kan lære lidt af de ting, som hun fortæller og viser. Irene laver en del opgaver til klassen i programmer som Pages.

Opgaverne ligner opgaver fra lærebogssystemer, hvor eleverne skal svare på spørgsmål i relation til tekst. Indimellem skal eleverne selv producere præsentationer i Keynote⁶ og Popplet⁷, og eleverne har i løbet af året også produceret en film i programmet iMovie. Irene finder, at det kan give mening, når eleverne skal arbejde sammen om noget, og at det ofte bliver meget pænere produkter end før de havde iPad'en. Når Irene laver gruppearbejde sammensætter hun grupperne sådan, at der er en faglig stærk elev, en faglig svag elev og så en mellem elev i hver gruppe. Hun kan ikke lide, at eleverne arbejder i store grupper. For Marias og Julies vedkommende prøver Irene at sætte dem i gruppe med andre piger, som de er trygge ved. De er aldrig i gruppe sammen. Irene fortæller, at det faglige altid er svært for Julie og Maria. Når klassen arbejder selvstændigt med opgaver på iPad'en eller i fagbøger, arbejder Julie og Maria med noget andet. Tit får de ikke lavet noget og sidder uden kontakt til Irene og de øvrige elever. Når de øvrige elever læser, lytter Julie og Maria til lyd-bøger på iPad'en.

Nogle gange kan Maria deltage i gruppearbejde, hvis hun er sammen

med nogen, hun kan lide, og som kan rumme hende. Ellers melder hun sig ud af gruppearbejde og står og gaber eller sætter sig væk fra gruppen. Maria henter ofte Irene eller prøver at få gruppen til at arbejde i nærheden af Irene. Irene tror, det skaber tryghed for Maria at være i nærheden af hende.

Maria og Julie har en del timer uden for klassen sammen med en anden lærer. Irene begrundet dette med, at det er på den måde, at de to piger lærer bedst, og at det samtidig er en kærkommen pause

for læreren og de øvrige elever i klassen. Irene mener dog, at de andre elever ser Maria og Julie som

en del af klassen. Hun tror de bare har accepteret, at de melder sig ud indimellem, og at de to piger er en del af det sociale fællesskab i klassen, men ikke del af det faglige fællesskab.

Irene finder ikke selv, at hun har kompetencer til at planlægge en differentieret undervisning, der spænder over så stor faglig diversitet, som der er i hendes klasse, og hun har konstant dårlig samvittighed over for de to piger.

Signe

Signe er i starten af 40'erne og har været lærer i 12 år. Signe er dansk- og klasselærer i en 6. klasse. I klassen er to drenge, der før har gået i specialklasser. Den ene er Emil, som blev

Irene finder ikke selv, at hun har kompetencer til at planlægge en differentieret undervisning, og hun har konstant dårlig samvittighed over for de to piger

inkluderet i 4. klasse. Emil er diagnosticeret med ADHD. Den anden er Peter, som blev inkluderet i starten af 6. klasse. Peter har før gået i specialklasse og er blevet hjemmeundervist det sidste halve år, før han kom til klassen. Peter har generelle indlæringsvanskeligheder, og der har været episoder med vold, der førte til, at han blev hjemmeundervist. Signe fortæller, at hendes undervisning er blevet anderledes, efter hun og eleverne har fået iPad. Der er mere materiale at vælge imellem, og der er ikke noget teknisk, der gør, at hun ikke kan vise en film eller billeder, og alt kan være i farver. Hun fremhæver, at iPad'en gør mange ting nemmere. Hun kan airdroppe til eleverne, kommentere, sende filer frem og tilbage og materialerne bliver ikke væk for eleverne. Signe vælger at konstruere opgaver i funktionelle apps som f.eks. Explain Everything⁸, iMovie og Keynote. Alle apps, der ikke har et fagligt indhold. Signe opfatter appsene som rammer og redskaber, der gør det lettere for eleverne at løse en opgave og muliggør, at flere elever kan arbejde sammen på samme tid, på forskellige niveauer og på forskellig måde, og at det multimodale i appsene gør, at der er flere elever der kan byde ind, end hvis hun bad dem løse opgaven på papir.

Signe opfatter appsene som rammer og redskaber, der gør det lettere for eleverne at løse en opgave

Signe organiserer det meste af undervisningen i grupper. Hun synes, at det meste af det man skal lave i dansk er muligt at lave i grupper. Derved er der mulighed for aktiv deltagelse for flere elever, og de kan hjælpe hinanden med at forstå ting og byde ind med forskellige vinkler og holde hinanden i gang. Det synes hun er svært for en del elever, hvis de arbejder alene. Signe sammensætter grupperne alt efter den opgave, der skal løses. I den måde Signe konstruerer opgaver på, er der ofte indlagt et præsentationselement. Signe begrundet dette med, at det er en måde, hvorpå eleverne hurtigt kan få feedback på det, de har lavet.

Efter Signe har fået iPad'en, er hun begyndt at se efter andre ressourcer hos eleverne end tidligere. Hun ser efter, hvem der er gode tekniske, gode til at finde information, gode til at lave billeder, gode til at filme og organisere. Elevgrupperne sætter hun så sammen efter hvilke ressourcer, der skal bruges for at løse en opgave. I forhold til Emil og Peter ser hun efter ressourcer, og om der er børn i gruppen, der har rum til at give plads og tid til de to drenge. Det er vigtigt, at de to drenge får en rigtig god oplevelse af at gå i skole, betoner Signe, fordi de har haft nogle dårlige forløb, før de kom i hendes klasse. En god oplevelse indebærer, at de to drenge oplever, at de er med, har en oplevelse af, at de er vigtige, at de ikke bare er nogle, der er sat ind ved siden af de andre elever, og at de skal byde ind lige så meget som de andre. Samtidig siger Signe, at hun jo ikke stiller de samme krav til de to drenge, som til de øvrige elever, men at de skal

gøre det så godt de kan, ellers er det jo spild af deres tid.

Analyse

I det følgende vil der blive foretaget en rammeanalyse af de tre ovenstående skildringer tematiseret i tre overskrifter: "Frygt for Kaos", "Klasseundervisning er god undervisning" og "Med fleksibilitet som navigation". Her analyseres lærernes perspektiver på IT, og hvordan de forholder sig til rammesætning, didaktisering af undervisningen og deres relationer til elever i komplicerede læringssituationer. Igennem dette analyseres, hvordan tre forskellige praksisser på forskellig vis faciliterer inklusion.

Frygt for Kaos

Hans's perspektiv på rammen regler og rammesætning ser ud til at handle om at have styr på tingene og eleverne. Dette ses gennem, at Hans vil have manuskriptet i klassen, og at han ikke bryder sig om det kaos, det giver at filme. De trygge makkerpar kan ligeledes tolkes som en måde at undgå kaos på og stabilisere den sociale orden i klassen. Dette perspektiv på regler og rammesætning ser ud til at besværliggøre social mobilitet og afprøvning af nye deltagelsesformer. Dette viser sig netop i filmprojektet, hvor Miki og Sune får mulighed for at indgå i nye sammenhænge i deres gruppe, hvilket i en vis grad skubber til Hans's perspektiv, omend det ikke ændrer det. Hans perspektiver inden for rammen relationer indeholder flere perspektiver. For det første motiverer det Hans til at have med motiverede

elever at gøre, og disse elever oplever Hans selv at have en god relation til. Det andet perspektiv på relationer er relateret til elever i komplicerede læringssituationer. Hans' relation til de to elever Miki og Sune er anstrengt. Miki nægter ofte at lave de opgaver, som Hans kommer med til klassen, og Sune går i pausegear og spiller på sin iPad. I disse situationer trækker Hans sig gentagne gange fra relationen. Der er dog åbninger eller sprækker, hvor der er muligheder for en relation mellem Hans og de to drenge.

Hans har blik for, at de to drenge er glattere og deltager i langt højere grad under filmprojektet, og for Mikis vedkommende også når han får lov at skrive på iPad'en. Dette kunne tænkes at danne baggrund for en anden type relationer mellem Hans og de to drenge, fordi de to drenge i dette tilfælde bedre kan passe ind i Hans's mere positive perspektiv på relationer, hvor eleverne er motiveret. Hans didaktiske ramme ser ud til at rette sig

imod den gruppe af elever, der vil løse de opgaver, som han kommer med. Hans har en meget fast forestilling om, hvordan opgaver skal løses, og denne lader ikke meget plads til overs til fleksible løsninger, som f.eks. at løse en opgave på iPad'en i stedet for på papir eller i samarbejdsrelationer ud over de trygge makkerpar. Hans ramme

Selv om Hans primært italesætter sit perspektiv til at være tøvende, viser det sig, at han i flere situationer anvender IT i undervisningsforløb

for IT svinger mellem et tøvende og et integrerende perspektiv på IT. Selv om Hans primært italesætter sit perspektiv til at være tøvende, viser det sig, at han i flere situationer anvender IT i undervisningsforløb.

I den praksis Hans beskriver, er både IT-læremidlerne og eleverne i komplicerede læringssituationer en stor udfordring. Hans får øje på potentialer ved IT-læremidler, hvor Miki og Sunes deltagelse og faglige præstation potentielt kan øges, men det ser ud som om, at disse sprækker strider mod Hans' fundamentale rammesætning af, hvad god undervisning er: faste makker, ingen kaos og elever, der er selvmotiverende og strukturerede opgaver. Ydermere er det uklart, om han har den nødvendige IT- og inklusionskompetence til at udnytte disse potentialer, hvis han skulle beslutte sig for at gøre det.

Klasseundervisning er god undervisning

Irene bevæger sig ud og ind af flere perspektiver på IT. Hun synes, at iPad'en gør hendes arbejde med at undervise lettere og mere effektivt, hvilket peger på et effektiviserende perspektiv. Dette underbygges endvidere af, at hun fremhæver brugen af Pinterest til at få inspiration og finde undervisningsforløb, og hun derfor ikke nøjes med, hvad hun kunne få af inspiration lokalt. Derudover fremhæver Irene, at iPad'en er en god hjælp til at lave klasseundervisning og til at lave opgaver til eleverne. Denne måde at tale om teknologien på peger mod et integreret perspektiv på IT, hvor Irenes

undervisning i stor udstrækning ligner den undervisning, hun ville kunne lave uden teknologi. Hun finder det mere effektivt, fordi hun kan visualisere sin undervisning.

Irene bevæger sig ud og ind af flere perspektiver på IT

Teknologien ændrer som sådan ikke noget i måden, hvorpå hun i disse tilfælde konstruerer sin undervisning. Derudover benytter Irene sig af funktionelle læremidler, hvor eleverne sammen skal producere. Disse læremidler muliggør nye produkter, hvor man kan integrere flere forskellige repræsentationsformer. Irene anvender disse, når hun finder det meningsfuldt, og når det kan optimere elevernes produkt. Der er her tale om et intuitivt perspektiv på IT.

Irenes perspektiver inden for rammen regler og rammesætning af undervisningen har på flere forskellige måder betydning for Marias og Julies muligheder for at deltage. De to elever sidder i klassen sammen med de øvrige elever, når Irene laver klasseundervisning, hvilket hun ifølge sig selv gør tit. Irene håber, at det giver mulighed for faglig udvikling hos både Julie og Maria og de øvrige elever. Derudover modtager de to elever undervisning uden for klassen, dette giver dem ikke mulighed for tilstedeværelse og accept, men ifølge Irene giver det mulighed for faglig præstation hos de to piger og muligheder for de øvrige i klassen, at de ikke er der. Irene rammesætter

gruppearbejde ud fra kategoriseringen stærk, mellem og svag elev. Dette muliggør nogle former for grupperinger og umuliggør andre, lige såvel som det kan antages, at disse positioneringer kan være vanskelige for eleverne og præge deres deltagelsesformer.

Irene rammesætter gruppearbejde ud fra kategoriseringen stærk, mellem og svag elev

Inden for rammen relationer har Irene et perspektiv der er rettet mod tryghed og dårlig samvittighed i forhold til relation til de to piger. I hendes beskrivelse virker det dog som om, hun har mest fokus på Maria frem for Julie. Irene har blik for, at Maria har det bedst, hvis hun er tryk, hvilket vil sige, at hun enten skal være i nærheden af Irene eller i gruppe med en pige, hun kan lide og er tryk ved. Denne relation ser ud til at fungere i det omfang, hvor Maria og Julie ikke skal arbejde alene. I de tilfælde får pigerne ikke lavet noget og Irenes perspektiv på relationer som omsorg omfatter ikke denne situation, hvor relationen kan karakteriseres som ikke eksisterende, eller som båret af dårlig samvittighed.

Irenes didaktiske ramme i forhold til de to piger har fire dele. For det første er der meget klasseundervisning, hvor Irene formidler. Hun håber pigerne får noget ud af det. For det andet arbejder klassen med opgaver, mens Maria og Julie arbejder med andet

materiale. For det tredje hører Marie og Julie lydbøger, når klassen læser og tilgår på denne måde det samme faglige stof, som de andre elever. For det fjerde arbejder eleverne nogen gange sammen om at lave en præsentation i et præsentationsprogram. I denne konstellation ser det ud til, at Julie og Maria får mulighed for faglig og social deltagelse, fordi it-læremidlerne, som Irene her vælger, muliggør forskellige repræsentationsformer som billede, lyd, tegning og tekst, hvilket udvider tekstbegrebet til fordel for de to piger.

I Irenes praksis kommer der flere perspektiver på IT i spil, og hendes vurdering af IT-læremidler er også positiv. Hvorvidt de skaber nye og andre former for deltagelsesmuligheder for eleverne i komplicerede læringsituationer må ses i tæt sammenhæng med hendes rammesætning. Rammesætningen ser ud til at være afgørende for, hvorvidt Maria og Julie får tilbudt deltagelsesmuligheder, som de kan anvende. Irenes ret robuste kategorisering af eleverne som fagligt dygtige, mellem eller svage, skaber på den ene side nogle grupper, hvor Julie og Maria til tider kan deltage. På den anden side lukker det for at se nye potentialer hos alle eleverne og dermed udvide rammerne for, hvordan deltagelse i læring kan foregå. Irene ser ud til at have et blik for, at inklusionspotentialer kunne være højere, hvis hun kunne finde en måde at benytte IT-læremidlerne til at tilbyde en differentieret undervisning, men siger eksplicit, at hun ikke føler, hun har kompetencer til dette.

Med fleksibilitet som navigation

Signe bevæger sig i lighed med de to andre lærere ud og ind af flere forskellige perspektiver på IT. For det første fremhæver Signe, at iPad'en gør det lettere at finde materiale, vise film, airdroppe, kommentere på produkter, som eleverne har lavet, og at tingene ikke bliver så let væk for eleverne. Signe orienterer sig her mod et effektiviserende perspektiv, men der kan også identificeres et differentierings- og variationsperspektiv, som er perspektiver, der ikke er en del af Arstorp & Schrøders (2012) begreber, men som peger på, at der potentielt kan være et femte IT-perspektiv som er et inklusionsperspektiv. Derudover er Signe orienteret mod et intuitivt perspektiv, hvilket ses ved, at hun ofte anvender forskellige apps, hvor eleverne skal producere multimodale produkter.

Signe fremhæver, at iPad'en gør det lettere at finde materiale, vise film, airdroppe, og at kommentere på produkter, som eleverne har lavet

Signes argumentation for at anvende disse apps i gruppesammenhænge er, at det er muligt at konstruere opgaver, hvor flere elever arbejder sammen og arbejder med det samme materiale på en eller flere iPads, men på forskellig måde. Herigennem er der hos Signe stærkt fokus på, at iPad'en etablerer nye arbejdsformer, hvor elever med forskellige kompetencer kan bidrage

til løsning af en given opgave. Signes måde at evaluere elevers arbejde på ser ud til både at orientere mod et effektiviserende og et intuitivt perspektiv. Effektiviserende fordi eleverne hurtigt kan få respons på deres arbejde og vide, om de lever op til de krav, Signe stiller, og derfor hurtigt kan arbejde videre med produktet, og intuitivt fordi det muliggør nye fremlæggelsesformer som film, hørespil og animationer. Det ser ud til, at Signe anvender flere rammer på samme tid, og at disse filtrerer sig ind i hinanden. Signe forholder sig til læremidlet som en del af hendes ramme for rammesætningen og regelledelsen, hvor hun ser efter hvilke rammer, læremidlet kan være med til at skabe for arbejdet. Hun rammesætter det meste af undervisningen som gruppearbejde omkring forskellige apps, hvor hun danner grupper ud fra hvilke kompetencer, der samlet set skal bruges til at løse opgaven. Det betyder, at der er stor fleksibilitet i gruppesammensætningen, hvilket ser ud til at muliggøre faglig og social deltagelse for eleverne Peter og Emil. I forhold til disse to elever er hun opmærksom på, at de kommer i grupper, hvor der er elever, der er sensitive og giver plads til dem. Signe argumenterer didaktisk for dette ved at fremhæve, at det meste kan løses i grupper, og at eleverne kan bruge hinanden til at gennemføre opgaverne, så alle får noget ud af det, om ikke nødvendigvis på samme niveau. Man kan sige, at Signe på denne måde argumenterer for en differentieret undervisning. Rammen relationskompetence ser i dette tilfælde ud til at være Signes opmærk-

somhed på, at de to drenge skal have en god oplevelse af at gå i skole. Dette ser ud til at have den konsekvens, at Signe aktivt bestemmer sig for ikke at påklistre disse to drenge på ellers fungerende grupper, men overvejer hvor de har kompetencer, der kan være med til at løse opgaven. Hos Signe ser det ud til at det IT-didaktiske perspektiv er sammenfiltret med hendes rammesætning, didaktiske kompetence og hendes relationskompetence, hvilket gør at hun er sensitiv og fleksibel både i forhold til eleverne, rammesætningen, læremidlet og produktet.

I den praksis som Signe beskriver, indgår IT-lærelæremidler som en del af både rammesætning, relationerne og den didaktiske planlægning. Der er altså en reel integrering af IT-kompetence og inklusionskompetence til stede i hendes praksis. Det ser ud til, at de perspektiver Signe har på IT, får en afgørende betydning for de rammer, hun skaber for inklusion i klassen. Herigennem bliver det muligt for eleverne at blive set som personer med forskellige kompetencer og dermed muligt for dem at være i stand til at tage et ansvar. Ligeledes må det anses som inkluderende, når læreren formår at skabe opgaver, der kan løses af flere elever sammen, på forskellig måde på samme tid. Man kunne sige, at der er noget, der peger på, at det lykkes for Signe at aktivere

en meget højere grad af det inklusionspotentiale, der i de andre skildringer primært ligger latent.

Konklusion

De tre gennemførte analyser viser, at lærerpraksis omkring IT-læremidler i almenklasser, hvor elever i komplicerede læringsituationer er inkluderet, kan være meget forskellige. De tre lærere har til fælles, at de anvender funktionelle læremidler – hvilket vil

sige produktionsapps – og at de organiserer arbejdet omkring disse apps i grupper. Der er derimod stor variation i forhold til hvor ofte, hvordan opgaven kon-

strueres, hvordan grupperne sammensættes og arbejdet rammesættes. Med afsæt i Goffmans rammeanalyse, ser vi altså eksempler på praksisser, som på overfladen har mange fælles karakteristika, men når man fordyber sig i detaljerne ses stor variation i den sociale orden, der etableres og derfor også i de muligheder, der åbnes og lykkes for subjekterne i denne orden.

Der ses også afgørende forskelle på rammesætning og konstruktion af elevernes samarbejde og opgaverne. Hvor det positive deltagelsespotentiale kommer som en overraskelse for Hans, anerkendes det af Irene, og Signe arbejder bevidst med det. Hvis lærerne skal kombinere IT og inklusion, peger denne undersøgelse på, at lærernes

I den praksis som Signe beskriver indgår IT-lærelæremidler som en del af både rammesætning, relationerne og den didaktiske planlægning

perspektiver på inklusion må kombineres med en sensitivitet over for de elever, der er i komplicerede lærings-situationer.

Det tyder på, at en fleksibel lærerpraksis, der integrerer veludviklede IT- og inklusionskompetencer kan være en praksis, hvor inklusionspotentialer i IT-læremidler delvis realiseres

Læreren udvikler herigennem en kompetence til at se, hvad barnet i sådanne situationer kan og bliver i stand til at konstruere opgaver, hvor det bliver sat i spil. For at dette kan lade sig gøre ser det ud til, at fleksibilitet bliver en væsentlig kompetence både i forhold til rammesætning, relationer og didaktik, men også i forhold til kategoriseringen af eleverne. På baggrund af denne undersøgelse, tyder det altså på, at en fleksibel lærerpraksis, der integrerer veludviklede IT- og inklusionskompetencer kan være en praksis, hvor inklusionspotentialer i IT-læremidler kan realiseres i hvert fald delvist.

Abstract: This article takes as its point of departure an empirical investigation of how the practice of teachers using ICT teaching aids is implemented and experienced in an ordinary school context, where the classroom has come to include students formerly in special educational institutions. It is exami-

ned how the teachers experience and narrate their use and organisation of teaching sessions using ICT teaching aids and what influenced this has on the relation to the students situated in complex learning environments. The analysis indicates that different types of practice give different possibilities for students and that the teachers ICT competencies have to be examined along with their inclusion competencies. The article, furthermore, indicates that the flexibility and sensitivity of teachers towards both ICT teaching aids and students in complex learning environments have a deciding effect on the student possibilities for participation and performance.

Referencer

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & Wesr, M. (2011). Developing equitable education systems. Oxon: Routledge.
- Alenkær, R. (2010). Arbejdet med adfærd, kontakt og trivsel - i den inkluderende skole. Odense: Syddansk Universitet.
- Arstorp, A. & Schrøder, V. (2012). Læreres teknologiforståelse i skolen. I: Søndergård, K. & Hasse, C. (red), Teknologi forståelse: På skoler og hospitaler (43-62). København: Århus Universitetsforlag.
- Assarson, I. (2009). Utmaningar i en skola för alla – några filosofiska trådar. Stockholm: Liber.
- Bain, A. & Parkes R.B (2006). Curriculum authoring and inclusive classroom teaching practice: a longitudinal study. British Journal of educational technology. 2006, vol 37(2), 177-189.
- Baviskar, S., Dyssegaard, C.D., Egelund, N., Lausten, M., Lynggaard, M. & Tetler, S. (2013). Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2013. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Bundsgaard, J., Pettersson, M., Puck, M.R. (2014). Digitale kompetencer It i dan-

- ske skoler i et internationalt perspektiv. København: Aarhus Universitetsforlag.
- Beynon, J. (1992). Technological literacy and the curriculum I: J. Beynon & H. Mackay (red), Technological literacy and the curriculum (1-37), London: Falmer.
- Carlsen, D., Christiansen, R.B, Gissel, S.T., Graf, S.T., & Slot, M.F. (2013). IT og digitale læremidler i Vordingborg Kommunes skoler. Odense: læremiddel.dk
- Christiansen, R.B & Gynther, K. (2011). Barrierer og potentialer for integration af it i fagene i folkeskolen i Slagelse Kommune. Odense: læremiddel.dk
- Danmarks Evalueringsinstitut (2009). It i skolen – Erfaringer og perspektiver. København
- Dyssegaard, C. B. (2009). Inkluderende pædagogik - intentioner og virkelighedens verden. København: DPU.
- Europa kommissionen (2009). Rådets konklusioner om et tilgængeligt informations-samfund. Bruxelles.
- Europa kommissionen (2013). Åbning af uddannelsessektoren: Innovativ undervisning og læring for alle ved hjælp af nye teknologier og åbne uddannelsesressourcer. Bruxelles.
- FN (2009). FNs konvention om rettigheder for mennesker med handicap. Danmark.
- Glesne, C. (2011). Becoming qualitative researchers. New York: Pearson.
- Goffman, E (1986). Frame analysis. Boston: Northeastern University Press.
- ITEA (2007). Standards for technological literacy. Content for the study of technology. ITEA.
- Jahnke, I. & Kumar, S. (2014). Digital Didactical Designs – Teachers' integration of iPads for learning-centered processes. Journal of Digital Learning in Teacher Education, 30(3), 81-88.
- Kofoed, J. (2003). Elevpli: inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen. København: DPU.
- Levinsen, K.T. (2008). Projekt IT-mappen. København: DPU.
- Madsen, U.A. (2003). Pædagogisk etnografi. Århus: Klim.
- McLeskey, J. (2007). Building support for inclusion. I: J. McLeskey, Reflections on inclusion: Classic articles that shaped our thinking. Arlington: Council for Exceptional Children.
- Meyer, B. (2013). iPads i en skole i bevægelse. København: Aarhus Universitet.
- Molbæk, M. & Tetler, S. (2015). Inkluderende Klasseledelse. København: Dafolo.
- Molbæk, M.(2016). Inkluderende klasse og læringsledelse. København: Århus Universitet.
- Morin, A. (2008). Børns deltagelse og læring: på tværs af almen- og specialpædagogiske Lærearrangementer. København: DPU.
- Nordenbo, S.E., Søgaard Larsen, M., Tiftkici, N., Wendt, R.E., & Susan Østergaard (2008). Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole - Et systematisk review udført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Regeringen (2011). En digital folkeskole- Nationale strategi for IT i folkeskolen, København.
- Regeringen (2012). Gør en god skole bedre. København: UVM.
- Regeringen & KL (2013). Aftale om kommunernes økonomi for 2013.
- Quvang, C. (2009). Jeg ville hellere have været i den anden båd – Narrativer om specialundervisning -på sporet af læring, identitet og livsduelighed. Odense: Syddansk Universitet
- Ratner, H. (2012). Promises of reflexivity – Managing and researching inclusive Schools. Frederiksberg: Copenhagen Business School.
- Schmidt, M.C.(2015). Inklusionsbestræbelser i matematikundervisningen. København: Århus Universitet.
- Tetler, S. (2000). Den inkluderende skole - fra vision til virkelighed. København: DPU
- Undervisningsministeriet. (2012). Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om fri-skoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler. (Inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning og tilpasning af klagereglerne til en mere inkluderende folkeskole m.v.)
- Undervisningsministeriet (2013). Lov om ændring af lov om folkeskolen og forskellige andre love (Indførelse af en længere og mere varieret skoledag. Nr. 1640).

Noter

- 1) Alle navne i artiklen er anonymiseret
- 2) Empirien er indsamlet som en del af udarbejdelsen af mit ph.d. projekt
- 3) Eksekutive vanskeligheder er en pragmatisk samlebetegnelse for vanskeligheder ved forskellige typer af organisationsvanskeligheder når det gælder ideplanlægning/gennemførelse og evalueringsprocesser.

- 4) iMovie er en app, hvori der kan optages og redigeres video.
- 5) Pinterest er et socialmedie, som er visuelt, hvor interessegrupper kan udveksle forskellige ideer.
- 6) Keynote er et præsentationsprogram til iPads.
- 7) En app der kan bruges til at lave mindmaps.
- 8) Explain Everything er et præsentationsværktøj. I appen kan der arbejdes multimodalt og integreres lyd, speak, billede, tekst og tegning.

lme@ucsj.dk ■



7. Når klokken har ringet

I artiklerne foretages der analyser af, hvordan elevernes og lærerens praksis med IT-læremidler og hinanden får betydning for de faglige og sociale deltagelsesmuligheder, der etableres for elever i komplicerede læringsituationer. Disse analyser foretages på baggrund af empiri, der er indsamlet, når der er undervisning. Det betyder, at de aktiviteter, der analyseres som udgangspunkt har været rammesat af læreren, og at læreren har haft en intention med disse aktiviteter, lige som der har været et krav om, at der skulle laves et produkt af den ene eller anden karakter. I dette kapitel sætter jeg fokus på sociale læringsituationer i elevernes pauser, for at undersøge, hvordan de er anderledes end mere strukturerede læringsituationer. Jeg ønsker herigennem at indkredse, hvorledes disse kan bidrage i forhold til at skabe inkluderende praksisser for elever i komplicerede læringsituationer. Når jeg har valgt at inddrage denne del af elevernes skoleliv, er det ud fra en betragtning om, at eleverne i pauserne forhandler deres positioner i forhold til hinanden. På den ene side har eleverne mere plads til at afprøve forskellige positioner og deltagelsesmåder, men på den anden side bliver det også mere tydeligt, hvordan nogle elever kæmper for at etablere en legitim deltagelsesposition i dette rum.

I kapitlets analyser er det primært elevernes praksis i pauser, der er omdrejningspunktet for at analysere, hvilke sociale deltagelsesmuligheder der etableres for elever i komplicerede læringsituationer. I denne analyse ser jeg bredere på praksis og inkluderer også praksis med andre artefakter end iPads. Elevernes pauser er karakteriseret ved en lav rammesætning og derved en høj grad af frihed til at vælge, hvad man vil lave, og med hvem man vil lave det. Der er forskel på rammesætningen i pauserne på de to skoler. På skole 1 bestemmer eleverne selv, om de vil være inde i klassen, på fællesarealer eller udenfor. Eleverne bestemmer også selv, om de vil bruge deres iPads i pauserne. På skole 2 må eleverne selv bestemme, om de er i klassen, på skolens fællesarealer eller ude i de korte pauser. I disse pauser må de anvende deres iPads. I de lange pauser skal eleverne være på skolens udearealer, og deres klasser låses af. Eleverne må i disse pauser ikke anvende deres iPads.

Analysen er opbygget således, at der præsenteres fem elever og udpluk fra deres praksis uden for den strukturerede undervisning. Der er to elever fra skole 1 og tre fra skole 2. Alle disse elever har før gået på specialskole eller i specialklasse og er blevet tilbageført til almenskolen. Disse elever optræder alle sammen i de foregående analyser og har forskellige positioner og strategier i det ustrukturerede rum, hvilket er interessant, da det netop tydeliggør, at inklusionsprocesserne og vilkårene for disse processer for denne uhomogene gruppe af elever er meget forskellig. Samlende for dem er dog, at de i det ustrukturerede rum i højere eller mindre grad er marginaliserede i forhold til den øvrige elevgruppe. Efter hver præsentation følger en analyse af praksis. Analyserne foretages med

udgangspunkt i Wengers begreber om praksisfællesskaber med særlig vægt på fællespraksis og perifer, legitim deltagelse (Wenger, 2008) og Goffmans teori om roller og stigma (Goffman, 1963, 1990). Disse teoretiske temaer er valgt, fordi jeg i mit etnografiske feltarbejde blev optaget af, at der synes at være en sammenhæng mellem de roller og stigmatiseringsprocesser, der forgik i klasserummet og de processer, der udspillede sig i pauserne. Samtidig var der stor variation i den praksis, der forgik i pauserne, men ved nærmere granskning, var det samlende for praksis, at den havde et element af fællesskab, og derved blev det relevant at anvende de teoretiske begreber praksisfællesskaber og perifer, legitim deltagelse, til at indfange de forsøg, eleverne i komplicerede læringssituationer gjorde for at blive en del af fællesskabet. Efter de enkelte analyser foretages en mere generel og sammenlignende analyse af elevernes deltagelsesmuligheder i praksis i pauser på de to skoler, for herigennem at lede efter fælles kendetegn ved praksis, som faciliterer inklusionsprocesser, men også processer, der i højere grad underbygger eksklusion af elever i komplicerede læringssituationer.

Skole 1

Jakob

- Når man er med sådan lidt på kanten

I fællesrummet er der to bordtennisborde og to sofagrupper, og derudover er der masser af gulvplads. Dørene ind til klasserne står åbent. Der er pause. Nogle piger øver sig i at stå på hænder på gulvet, og to drenge fra klassen spiller bordtennis. Jakob står og hænger op af væggen og ser på dem, der spiller. De taler ikke til ham. En pige fra klassen kommer ud i fællesrummet. Hun råber til dem, der spiller, at hun også er med. Hun løber ind i klassen og henter en badmintonketcher, som hun bruger som bat. De andre griner. I løbet af et øjeblik er der samlet syv elever, der alle har en variation af bat fra ketcher, til bøger til almindeligt bordtennisbat. Spillet udvikler sig til en slags gulvtennis, med regler, der udvikler sig undervejs. Eleverne griner, Jakob griner også, men han står bare og kigger på. Klassens lærer kommer gående ind i fællesrummet, pausen er ved at være slut. Hun ser på spillet og griner også.

Læreren siger, at det er ved at være tid til frikvarter. Jakob sidder ved et bord meget tæt på reolen med elevernes kasser og forskellige fællesting, som bolde og bordtennisbat.

En pige råber, at der er bordtennis i fællesrummet. Jakob tager hurtigt et bordtennisbat. En del piger løber ud i fællesrummet. De spiller rundt om bordet. Jakob er med rundt om bordet, han er den eneste dreng. Han ryger hurtigt ud. Jakob lægger battet og går ind i klassen. Jakob sætter sig på sin plads. En dreng, der sidder alene og spiller på sin iPad, kommer over til ham. De snakker sammen. Drengen henter sin iPad og sætter sig ned ved siden af Jakob. Jakob og drengen spiller et spil sammen på iPaden, hvor de begge anvender iPaden. Ved et andet bord samles fire drenge, de spiller et online spil mod hinanden. De bruger hver deres iPad.

Alle pigerne og to drenge går ud i fællesrummet og spiller bordtennis. Jakob kommer lidt efter. Han står og ser på. En efter en ryger børnene ud af spillet. Da der bliver råbt ”ny runde” er Jakob med. Han har ikke noget bat, men spiller som den eneste med hånden. Han ryger hurtigt ud. Han bliver stående og ser på spillet, og der er snart en ny runde. Han er med hele frikvarteret.

Jakob og to drenge har været i kantinen. Da de kommer tilbage, spiller de to drenge et online spil sammen. Jakob følger med på deres iPads. Efter et stykke tid går Jakob ud af klassen sammen med en anden dreng. De sætter sig ved et bord. Drengen tegner en ork efter et billede på iPaden. Jakob sidder og ser på og kommenterer ind i mellem.

Jakob og en dreng fra klassen går rundt ude i fællesrummet. Drengen har lange kunstige selvløsende negle på fingrene. Han har fået dem fra et Anders And blad. De to drenge går ind i parallelklassen og sniger sig ind på nogle andre drenge, der sidder og spiller iPad, og kradser dem på skulderen. De vender sig om og kigger og griner. Derefter går de to drenge ud i fællesrummet og gør det samme på en pige fra 4. klasse. Hun rejser sig og løber efter dem. De griner og løber. De går ind i deres egen klasse. Men ingen af de andre tager sig af, at de bliver berørt med neglene. De to drenge får øje på en pige fra parallelklassen, der sidder med ryggen til. De sniger sig hen og kradser hende. Hun skriger, de griner. Jakob og drengen fortsætter resten af frikvarteret med at kradse børn med neglene. Det er kun drengen, der har neglene på, men Jakob er bag ham hele tiden.

I ovenstående beskrivelser optræder drengen Jakob. Da mine observationer starter, har Jakob gået i klassen i to måneder. Han har før gået i en specialklasse, dog er han det sidste halve år blevet hjemmeundervist efter episoder med vold på den skole, han før var tilknyttet. I observationerne indgår Jakob i flere forskellige former for praksis. Han spiller bordtennis, spiller iPad og leger med kunstige negle. I alle disse former for praksis indgår Jakob i interaktion med de andre elever. Denne praksis er dog ikke statisk, selv om den har flere gennemgående træk. Derfor vil jeg analysere de fire former for praksis enkeltvis, for derefter at sammenholde dem og herigennem at se efter mønstre i Jakobs interaktioner, som kan have betydning for hans deltagelsespositioner i pauserne.

Ifølge Lave og Wenger er læring en integreret og uadskillelig del af social praksis (2008). Det vil sige, at læring også optræder i praksisfællesskaber, der opstår udenfor en struktureret undervisningssituation, som i elevernes pauser i skolen. Det er dog sandsynligt, at den type praksis, der dannes fællesskab omkring og dermed også den læring, der forekommer, er ganske anderledes og derfor også tilbyder anderledes deltagelsesmuligheder til elever med forskellige karakteristika. To centrale dimensioner ved læringsfællesskaber er, hvorvidt en deltagers deltagelse ses som central eller perifer af andre deltagere, og i hvor høj grad den ses som legitimeret i forhold til fællesskabet. Legitim, perifer deltagelse anvendes til at beskrive den proces, hvor en nytilkommen indtræder i et praksisfællesskab og er deltagende under tillempede former, hvilket er særligt relevant for elever som Jakob, der er tilbageført til almenskolen.

Bordtennispraksis: I den første observation står Jakob og ser på, at to drenge spiller bordtennis. Han deltager ikke i selve spillet og kommentere heller ikke spillet. Han er i denne praksis en meget perifer deltager. Da spillet udvikler sig med flere forskellige typer bat og flere elever, der deltager i praksis med latter og grin, udvikler Jakobs deltagerposition sig fra at være yderst perifer deltager til at være mere deltagende, da han griner sammen med de andre elever, selv om han ikke er i nærheden af at deltage i spillet. I anden observation forsøger Jakob at skabe en meningsfuld deltagende position i praksis, ved at skynde at sikre sig et bat. Han får da også skabt sig en deltagende position, men denne er ganske kortvarig, og han forlader spillet. Den position, Jakob havde sikret sig ved at tage battet, gav ham adgang til praksisfællesskabet, men de øvrige deltagere, som accepterer ham som deltager, ser ikke ud til at være dem, som Jakob gerne vil indgå i praksis med. Jakob forlader fællesskabet, da en legitim åbning for dette opstår ved, at han ryger ud af spillet. I den tredje observation sker der en ændring. Deltagerne i praksis er af blandet køn og Jakob starter som meget perifer deltager ved at se på. Derefter skabes en plads som legitim, perifer deltager, da han som den eneste spiller uden bat, og de øvrige elever accepterer denne form for deltagelse. Det ser ud til, at denne deltagerposition er meningsfuld for Jakob, for han deltager resten af frikvarteret, selv om han hele tiden ryger ud af spillet som den første.

Praksis, som er organiseret omkring iPads i pauserne, har flere forskellige former. Der spil, som er online spil, og eleverne spiller det samme spil fra hver deres iPad. Disse apps har ikke nødvendigvis affordance til, at eleverne skal rykke tæt sammen, men det ser ud til at eleverne samler sig i grupper alt efter, hvilket spil de spiller. Jakobs deltagelse i disse spil er perifer. Han ser med på de andres iPads, hvilket er en legitim position og de andre kommenterer ikke, at han ikke spiller. Jakob bruger ikke sin egen iPad til at spille online med, selv om det muligvis kunne skaffe ham en mindre perifer position i praksis. Derudover spiller eleverne spil, der ikke er online. Disse apps fordrer, at man sidder sammen og spiller på en iPad. Jakob spiller i den ene observation et sådan spil med en anden dreng. I denne praksis opsøger drengen Jakob, og inviterer ham til deltagelse. I denne

situation er Jakob ikke perifer deltager, men mere fuldgyldigt deltager af praksis. Begge drenge rører ved iPaden og tager beslutning om spillet sammen gennem fælles meningsforhandling. I den sidste iPad-observation sidder Jakob ved siden af en dreng, der tegner en ork fra et billede. Jakob deltager i denne praksis ved at se på og kommentere det, drengen tegner. Jakobs deltager-position ser igen ud til at være perifer, da han ikke tegner, men derimod kommenterer han det, den anden dreng laver. Den anden dreng og Jakob ser ud til at være enige om, at det er en legitim praksis, som i øvrigt også giver legitimitet og liv til den praksis, drengen udfører.

I den observation, hvor Jakob leger med kunstige negle med en anden dreng, er det den anden dreng, der har neglene på hele tiden. Det betyder dog ikke, at Jakob ikke kan være med i praksis. De to drenge forhandler sig frem til en meningsfuld fælles praksis, hvor de sammen lægger planer for hvem, der skal kradses. De øvrige elever i klassen ignorerer deres praksis, men elever uden for klassefællesskabet griner og tilskriver derigennem mening til praksis. Jakob har ikke på noget tidspunkt negle på, hvilket kan indikere hans lidt perifere deltagerposition.

Sørensen, Audon og Levinsen (2010) peger på, at digitale devices fungerer som magneter i en skolekontekst. Det er typisk, at eleverne samler sig om de devices, der er tilgængelige. Dette ser også ud til at være tilfældet i denne observation, dog med den forskel, at alle eleverne faktisk har en device, men ikke alle har deres i brug. Sørensen, Audon og Levinsen (2010) påpeger, at der er en hierarkisk ordening i, hvem der styrer devicen. De mest kompetente IT-elever styrer tasterne, og de med færrest har en mere perifer position. Jakob tager aldrig sin iPad frem i pauserne. Han ser de andre spille, eller spiller med på deres. Dette indikerer som før nævnt hans perifere position, men måske også, at han ikke besidder de samme IT-kompetencer som de øvrige elever. Dermed bliver der et dobbelt formål med Jakobs legitime perifere deltagelse. For det første at deltage i den fælles praksis, og for det andet at tilegne sig de spilkompetencer, som de øvrige drenge har. Generelt kan det siges at Jakob deltager i flere forskellige typer af praksisser, men gennemgående for dem er, at han er perifer, legitim deltager, hvilket dog ikke ser ud til at være en statisk deltagerposition, da der henover tid er udvikling i hans deltagelse. Jakob indgår i praksis med forskellige elever, og de andre elever tilskriver hans deltagelse mening. I de praksisser, som Jakob indgår i, er der i alle involveret artefakter; bordtennisbat og bold, iPad og kunstige negle. Det ser ud til, at der igennem andre elevs praksis etableres mulighed for Jakobs deltagelse, da Jakob ikke ser ud til selv at tage initiativ til praksis, eller har position til selv at tage initiativ. Analysen peger således på, at når elevs praksis er åben for legitim, perifer deltagelse, er det muligt for en elev som Jakob at skabe sig en deltagerposition, som bevæger sig i en indadgående bane, henimod at blive mere fuldgyldigt medlem af fællesskabet (Wenger, 2008).

Man kan se fra alle disse eksempler, at Jakob har en legitim perifer deltagerposition i alle de situationer, jeg observerede. I nogle situationer er han bedre inkluderet end andre, men han er aldrig decideret ekskluderet. Det lader ikke til, at de andre elever ser ham som stigmatiseret, og hvis han selv har en sådan opfattelse, så lykkedes det ham i hvert fald at passere (Goffman, 1963).

Emil

- Med fællesskabet under armen

Det er morgen, og eleverne er begyndt at ankomme til skolen. Der er ikke låst op ind til klassen, så eleverne sidder uden for klassens dør i fællesrummet. Emil sidder med sin iPad, og en dreng sidder ved siden af. Deres hoveder er tæt sammen, de ser på noget på Emils iPad. Emil har en fodbold mellem benene. I timerne har Emil en fod på fodbolden i det omfang, det er muligt.

Klokken ringer. Emil tager bolden, og han og to drenge går ud i gården. Emil har fodbolden under armen. I gården er der et bur, hvor der kan spilles fodbold. Der er allerede nogen, der spiller i buret. En af drenge spørger, om de må være med. Det må de gerne. Emil lægger først sin egen bold, da de er kommet ind i buret og han skal til at spille. Da frikvarteret er slut, kommer de tre drengene ind i klassen. Emil har bolden under armen.

Inde i klassen sidder to drenge og spiller et onlinespil sammen. De sidder tæt sammen og kommentere hinandens baner. Emil sidder alene ved sit bord og spiller på sin iPad. En lille gruppe drenge spiller et andet onlinespil sammen. De to grupper viser hinanden deres score, og de bliver tydeligt imponeret, når nogen har en ekstra høj score.

Timen er ved at være slut. Emil taler lidt med en dreng om fodbold. Læreren spørger, hvorfor de ikke spiller fodbold mere. Emil siger at hans bold er punkteret, og klassens bold kan de ikke finde. Emil tror, den måske er på lærerværelset. Læreren lover at kigge efter den.

Emil og en anden dreng står i fællesrummet og forsøger at pumpe klassens bold. De har ikke kunnet spille fodbold hele ugen. Det kan ikke lade sig gøre, for der er hul i den.

Klassen har fået en ny bold. I en kort luftepause, tager Emil bolden med ud, han har i timen skrevet klassens navn på og fortæller alle, der kommer forbi, at det er en virkelig god bold.

Det regner. Ude i gården spiller en del af drengene en form for fodboldsmørklat. Drengene står i en rundkreds. Inde i midten står to drenge. Drengene i midten spiller bolden til hinanden. De spiller hen over midten og de to drenge i midten skal forsøge at erobre bolden. Når bolden er erobret, bytter en dreng fra midten plads med den dreng, der sidste spillede bolden, og derved er det en ny, der er i midten. Emil og en anden dreng er inde. Da Emil erobrer bolden, løber en dreng ind i ham. Emil råber ”slap dog af”. Han finder sine nye plads, og spillet går videre, nu med nye drenge i midten. Emil ryger ind i midten igen, men en af de andre drenge siger, at han tager midten, for det var ham, der skød dårligt. Der er løbende udskiftning i, hvem der er smørklat. De forlader som de sidste børn gården, da pausen er slut. Emil har bolden under armen.

Ifølge Wenger (2008) er et praksisfællesskab konstitueret af tre dimensioner; engagement, fællesvirksomhed og fælles repertoire. Forudsætningen for engagementet er, at medlemmerne af praksisfællesskabet er en del af det, der har betydning og kan kende og genkende egne og andres kompetencer i udøvelsen af den fælles virksomhed.

Af observationerne fremgår det, at Emil, som har gået i klassen siden fjerde klasse, har et stort engagement i den fællesvirksomhed, som handler om fodbold. Emil har styr på bolden før timerne, i timerne og i pauserne. I selve spillet er Emil en del af den fællesvirksomhed og anerkendes af de andre drenge som en, der har kompetencer inden for dette område. Det ser ud til, at den fælles virksomhed skaber engagement, og at dette ind imellem bliver fysisk, som da en dreng løber ind i Emil under fodbold smørklat. Emil reagerer ved at råbe ”slap dog af”, der udvikler sig ikke en konflikt på denne baggrund. Det er muligt, at Emil har en deltagerposition, hvor han kan bede de andre slappe af, eller også er det muligt, at de andre er sensitive over for Emils måde at reagere på. Dette kan underbygges af, at en anden dreng tager Emils tur i smørklat, med henvisning til, at det var ham, der skød dårligt.

Drengene, der spiller fodbold har et meget tydeligt fælles repertoire, som er bundet op på standardiserede regler om fodbold og fairplay. For at få den fællesvirksomhed til at fungere er det helt afgørende, at artefakten fodbold er tilstede. Emil sikrer sig adgang til den fællesvirksomhed ved at være ansvarlig over for bolden. Han søger for, at den kommer med ud, ligger et sikkert sted, når den ikke er i brug og sørger omhyggeligt for, at den kommer med ind. Da bolden forsvinder, forsvinder også det praksisfællesskab som Emil er en del af og har en god deltagerposition i.

De andre drenge bliver inde i klassen og etablerer fælles praksis omkring en anden artefakt, nemlig iPaden. Emil har i denne virksomhed en meget perifer, legitim position, da han sidder alene og spiller et spil på sin iPad. Han deltager således ikke i det fælles spil, men sidder alene med sin iPad. Klassens lærer bliver opmærksom på, at bolden mangler og får lokaliseret dens placering ved hjælp fra Emil, og får fremskaffet den. Dermed skabes der en åbning til at genetablere den fælles praksis omkring fodbold. Emil forsøger i

samarbejde med en anden dreng at pumpe luft i bolden. Emil tager herigennem initiativ til og udviser stort engagementet i at forsøge at genskabe den fællesvirksomhed, hvor han ikke har en perifer deltagerposition. Da der kommer en ny bold, tager Emil igen ansvar for fælles artefakten, han skriver navn på den og priser bolden i høje vendinger. Bolden sikrer, at praksisfællesskabet omkring fodbold genopstår, og at Emil igen kan have en deltagerposition i praksisfællesskabet som fuldgyldigt medlem. I analysen ses det, at Emils deltagelse i praksis er afhængig af, at der er en fælles artefakt, som er nødvendig for at opretholde den fælles virksomhed. I fodboldspillet er Emils deltagelse ikke perifer, og Emil har en klar interesse i og tager ansvar for, at artefakter er til stede. Når bolden mangler, ændres Emils deltagerposition sig radikalt, og hans deltagelse bliver væsentlig mere perifer. Han genkendes ikke umiddelbart af de andre som en med særlige kompetencer inden for andre praksisser.

Skole 2

Maria

- At være sådan en man godt kan glemme

Det er efterår, og udenfor er det gråvejr. I 6. klasse er timerne op til frokost netop slut, og læreren har forladt klassen. Eleverne finder deres madpakker frem. Nogle varmer mad i en mikroovn, der er i klassen. Pigerne fordeler sig i to grupper og sidder og spiser, det samme gør drengene. En del elever har deres iPads fremme. I pigegrupperne bruger de dem til at vise hinanden klip fra YouTube. Drengene spiller og kommenterer, hvor langt de forskellige er kommet, og hvilket level de er i. Maria sidder som den eneste alene ved et bord ved siden af katederet. Hun har også fundet sin madpakke frem.

Drengen, som er duks, henter mælk. Han kommer tilbage med fire mælk. Han deler tre af dem ud og står lidt med den fjerde i hånden. Han kigger rundt og lægger den til sidst på et bord. Maria, der har holdt øje med ham, rejser sig op, marcherer hen og tager den. Hun siger ikke noget, og ingen kommenterer på det. Hun spiser resten af sin mad. Eleverne begynder at forlade lokalet. De fleste går ud. Maria sidder alene tilbage i klassen. To piger kommer tilbage i klassen. De har jakker på. De siger forpustet til Maria "Vi havde glemt dig" Maria skynder sig op og går med ud. De skal ud til deres hemmelige træ. De tre piger løber hen over græsset og forsvinder ind i et lille skovstykke. Senere dukker de op igen. Alle tre løber de hen til nogen træstubbe, man kan hoppe på. Maria løber bagerst.

Det har lige ringet ind fra frikvarter. Næsten alle pigerne står i en gruppe og snakker. Mange af dem griner. Lidt derfra på en stol sidder Maria. Hun kiggerr henimod dem.

Da jeg kommer til skolen og går forbi lærerværelset, sidder Maria udenfor i et lille indhak. Klokkeren har ringet. Jeg sætter mig ved siden af. Jeg spørger, om hun har været syg dagen før, og hun nikker. Vi sidder i tavshed. Maria siger til mig, at hun venter på morgensamling. Jeg spørger, om der er morgensamling i dag, og hun svarer, at det er der hver tirsdag, men hun vil ikke være med. Hun vil bare sidde der eller i klassen. Jeg spørger, hvorfor hun ikke er i klassen, og hun siger, at de har engelsk og det er bare sådan en sur lærer, så hun går først ind, når morgensamlingen er slut. Vi sidder igen og kigger. Marias klasselærer kommer og spørger Maria, hvorfor hun sidder der. Hun svarer, at det gør hun bare. Læreren spørger om engelsklæreren ved det. Maria svarer, at det ved hun ikke. Klasselæreren siger, at hun lige går ind og siger det, så engelsklæreren ikke bliver nervøs, og så skal Maria smutte ind i klassen, når morgensamlingen er forbi. Maria nikker.

Klassen skal have dansk. De fleste elever sidder på deres pladser og snakker. Enkelte går rundt i klassen. Maria er ikke i klassen. Klassens lærer kommer ind i klassen 10 minutter for sent. Hun går meget målrettet op til sin plads og siger, at der er noget de skal have talt om. Der er fuldstændig stille i klassen. Læreren siger ” Maria tør ikke komme ind. Der er nogen, der har oprettet hende på Skype og mobbet hende. Peter, dit navn blev nævnt og Jens og Matias. Hun siger, I har svinet hende til på Skype.” Det viser sig, at størstedelen af eleverne fra klassen er klar over, hvad der er foregået. De er alle blevet inviteret til at deltage i gruppen. Størstedelen af eleverne havde skyndt sig at logge af. Læreren beder om at se gruppen og beder Peter om at lukke den med det samme. Det gør han. Derefter går læreren ud til Maria sammen med de tre drenge. Resten af klassen bliver bedt om at læse frilæsning. Ingen siger et ord. Efter 15 minutter kommer læreren ind i klassen med de tre drenge og Maria.

Goffman arbejder i sin hverdagssociologi med begrebet roller. I enhver samhandling har individerne forskellige roller at spille. Disse roller er ikke statiske, men kan udvikle sig undervejs i samhandlingen. I nogle tilfælde tildeles et individ rollen som ikke-person. Det er i den situation, hvor et individ af de øvrige deltagere ignoreres som person (Goffman, 1990). Maria, som optræder i analysen, har gået i klassen siden fjerde klasse. Marias rolle i klassens fællesskab er præget af at være ikke-person. For det første ser det ud til, at drengen, som har rollen som duks, ikke aner, hvem der skal have den fjerde og sidste mælk. Han kigger rundt og lægger den på et bord. Han registrerer ikke Maria, som mulig mælkeejer, til trods for, at der kun er fire elever i klassen, der får mælk, og at de får mælk hver dag. Maria forsøger at reagere mod rollen som ikke-person, ved at marchere op og hente mælken, men ingen tager notits af hendes optræden, såvel som ingen tager initiativ til at tale med hende under madpakkespisningen, og hun heller ikke selv tager et sådan initiativ. Senere i samme pause, kommer to piger tilbage og henter Maria. De siger, de har glemt hende. Dette peger igen på, at Maria har en rolle som ikke-person, en man glemmer. Denne rolle er dog ikke helt statisk, da pigerne kommer tilbage og tager hende

med ud i pausen. I denne sammenhæng får hun tilskrevet en rolle som person, der har en rolle at spille i forhold til legen om det hemmelige træ, selv om hendes fysiske placering som den bagerste af pigerne kunne pege på, at hun har en form for birolle. Denne rolle som ikke-person går igen i situationen, hvor Maria ikke er gået ind til time. Engelsklæreren har ikke opdaget, at Maria ikke er kommet ind til timen, eller måske betyder det ikke så meget for hende. Maria har i hver fald ikke rollen som en elev, man savner, når hun ikke er der, og som de andre elever spørger efter. Maria klasselærer forsøger at italesætte, at Maria er en person, som læreren kan være nervøs for og går ind til engelsklæreren. Klasselæreren siger, at Maria skal smutte ind i klassen, når morgensamlingen er slut, det antyder, at Marias rolle er ganske perifer, da hun åbenbart, bare kan smutte med, uden at nogen bemærker det. Man kan dog også se, at selv om Maria i nogle situationer er villig til at følge den linje, som forventes af hendes perifere deltagerposition, bryder hun i nogle situationer som i mælkeeksemplet ovenfor den forventede linje formodentligt som en modstandsreaktion mod at blive kategoriseret som ikke-person. I den anden observation, som er ganske typisk, sidder Maria og ser på de andre piger. Hun deltager ikke i deres fællesskab, og de bemærker hende ikke. Rollen som ikke-person er i disse observationer ganske statistisk.

Den sidste observation foregår i undervisningen, men omhandler en situation som er foregået uden for skolens rum, men som bæres med ind i skolens rum. Tre drenge har etableret en gruppe på Skype, som har haft til formål at nedgøre Maria. Maria og de øvrige elever er blevet inviteret til at deltage i gruppen. Tre af eleverne har aktivt deltaget i skriverierne, hvor de andre elever har logget af. De tre elever, som har skrevet i gruppen, har tildelt Maria en central rolle som syndebuk. Dette kan hænge sammen med, at Maria er en stigmatiseret elev (Goffman, 1963), og at det derfor kan legitimeres at hænge hende ud på Skype. De øvrige har logget af gruppen. Dette kan udlægges på forskellige måder. Det kan enten ses som en stiltiende accept af det, der foregår, eller som en stiltiende protest imod det, der foregår. Der er ingen, der har skrevet noget for at stoppe det eller forsvare Maria, hvilket kan tænkes at hænge sammen med, at de øvrige elever kan være bange for at blive smittet med Marias stigma ved en sådan handling. Dette kan forstås sådan, at stigmatisering potentielt kan ramme alle (Goffman, 1963). Marias muligheder for at være en del af den fælles praksis i pauserne ser generelt ud til at være ganske besværlig. Det synes vanskelig at tilkæmpe sig en plads som perifer, legitim deltager, når den rolle, man får, enten er som ikke-person eller som en person, der er bærer af stigma. Der er dog en enkelt undtagelse, da Maria inviteres ind i et fællesskab omkring et hemmeligt træ. I den situation får Maria en rolle at spille og bliver tilbudt en deltagerposition, om end den er perifer, så er den legitim (Wenger, 2008).

Sune

- Når man er udsat hele tiden

Det er frikvarter. Solen skinner, og der er mange elever ude på boldbanen. I forlængelse af boldbanen er der en stor terrasse. I udkanten af boldbanen er der to borde- og bænkesæt. Der er grupper af elever, der sjipper, står i grupper og leger. Gårdvagten står på terrassen. Pludselig kommer Sune tumlende ud af døren og forbi gårdvagten. Han går usikkert hen til et bord- og bænkesæt. Der sætter han sig og lægger hovedet på bordet. Nogle mindre drenge kravler ind under bordet og ser op på ham. De banker i bordet nedefra. Efter et stykke tid løber drengene væk. Sune bliver siddende de resterende 25 minutter af pausen. Han er ikke i kontakt med nogen. Da klokken ringer, rejser Sune sig og sammen med den strøm af elever, der nu søger ind, forsvinder Sune indenfor.

Det er pause. Sune og to drenge fra hans klasse sidder ved et bord ude foran klassen. Drengene har klippet strimler af et stykke papir. Sune vender et papir og en af drengene banker i bordet, Sune gør det samme. Den anden dreng siger højt ”stop nu Sune.” Drengen ser opgivende ud og ser sig omkring. De to drenge koncentrerer sig om at skrive noget på papiret. De taler med hinanden og ikke med Sune. Pludselig stikker den første dreng hovedet helt hen til Sune og siger med babystemme ”Du er ikke særlig klog ” Sune smiler bare. De to drenge begynder at tale om Sunes øjne. Sune tager brillerne af og hiver ned i sine øjne. De to drenge griner. De går, og Sune sidder alene tilbage. Han smiler.

I pausen agerer Sune som en person uden en rolle og placerer sig på et bord- og bænkesæt. Ingen af eleverne fra hans klasse, eller gårdvagten tager notits af ham, hvilket cementerer hans rolle som ikke-person. (Goffman, 1990). Der er nogle små elever, som udfordrer Sunes rolle som ikke-person og kravler ind under bordet og forsøger at få en reaktion. Det lykkes ikke, og Sunes rolle som ikke-person varer hele pausen. Da pausen slutter, frigøres Sune fra rollen som ikke-person, da han går ind med de øvrige elever.

Ifølge Wenger kræver deltagelse i et praksisfællesskab, at individet kan forhandle sig frem til en meningsfuld deltagerposition i fællesskabet (Wenger, 2008). Sune er blevet tilbageført fra en specialklasse og har et meget lille ekspressivt sprog. Sune forsøger at deltage i drengenes praksis ved først at vende et papir og derefter kopiere de to drenges adfærd og banker i bordet. Dette medfører ikke, at han bliver accepteret som deltager, tværtimod ser det ud til, at de to andre drenge opfatter Sunes ageren som et bevidst forsøg på at ødelægge det, de har gang i, hvilket markeres ved ”Stop nu Sune” Han bliver ignoreret af de to drenge, han sidder sammen med. Bagefter markerer en af drengene, at Sune på ingen måde er en deltager i fællesskabet ved at sige ”du er ikke særlig klog”. Da drengene efterfølgende taler om Sunes øjne, forsøger Sune at deltage ved at tage brillerne af og

hive ned i øjnene. Det medfører, at drengene griner, men ikke at Sune får en deltagerposition. Drengene går fra Sune. Generelt viser analysen, at Sune er en dreng i en meget udsat position i pauserne. Enten anerkendes han ikke som person, eller også kategoriseres han som så stigmatiseret, at det er i orden at tale om ham, som ikke var tilstede eller nedgøre ham. Sune reagerer, som det forventes af en stigmatiseret person, ved at acceptere denne nedgørelse og endda smile, når det pågår.

Mike

- Når der er en ven

Det er pause, og alle skal være ude. Mike og hans ven Tristan sniger sig op på biblioteket og sætter sig bag den bagerste reol. De spiller et onlinespil på iPad'en. De planlægger, hvordan de kan spille sig op, så de andre drenge ikke kan ødelægge deres "mand" i spillet. De ser på hinandens iPad og kommenterer og griner. De gør det meget stille. De er bag reolen hele pausen.

Mike og Tristan har lavet en YouTube kanal, hvor de optager, at de spiller spil og kommenterer på det. Tristan er ude og spille fodbold med de andre drenge. Mike har lavet en plakat, der reklamerer for deres kanal. Han strejfer rundt ved hovedindgangen, hvor ledelsen har kontor. Vicelederen kommer ud af sit kontor. Mike spørger, om han må hænge plakaten op. Vicelederen ser på plakaten og siger, det ser godt ud, og at der er en opslags-tavle, som Mike kan bruge. De hjælpes ad med at hænge plakaten op. Mike hiver fat i alle de elever, der kommer forbi og siger, at det er hans kanal, og de skal prøve at gå der ind. Eleverne ser kort på Mike og kort på plakaten.

Mike og Tristan går sammen udenfor. De går rundt tæt ved siden af hinanden. De ser lidt på dem, der spiller fodbold og løber derefter over i skoven. Senere dukker de op igen. I hele pausen holder de sig tæt til hinanden.

Tristan er syg. Mike går alene rundt på gangene. Han hænger lidt foran lærerværelset, hvor han siger hej til de lærere, der går forbi. Derefter går han ned til klassen, hvor han sætter sig på et bord uden for. Han sidder og kigger. De andre elever kommer ind. Der er ingen, der taler til ham. Mike går over til en pige, han er i gruppe med til filmprojekt. Han begynder at fortælle om den YouTube kanal, han og Tristan har lavet. Hun lytter til ham og spørger lidt ind til, hvad der er på kanalen. Læreren kommer, og eleverne begynder at sive ind i klassen.

Goffman peger på, at der er forskellige former for optræden, og han skelner i denne forbindelse mellem forscene og bagscene. Forscene er der, hvor forestillingen fremføres for et publikum og bagscenen er uden publikum og bruges til at forberede og forbedre optræden på forscenen (Goffman, 1990). Mike og Tristan har en del bagsceneaktivitet. De gemmer sig bag reolen på biblioteket og forbereder den næste forscenepatræden, de gør sig bedre og stærkere i deres spil, så de kan modstå angreb fra de andre elever i et online spil. Det ser ud til, at der føres en ekstra bagscenedimension ind. For det første er der den fysiske bagscene, hvor de to drenge har gemt sig bag en reol for at undgå at komme uden for i pausen, og for det andet er selve det at spille spillet en form for bagscene for deres Avatars ageren i onlinespillet. De to drenge agerer som et hold i deres optræden på skolen. I pauserne er de sammen og bevæger sig sammen rundt på skolen. I nogle pauser søger Tristan de andre drenge for at spille fodbold. Denne praksis tager Mike ikke del i. Når Tristan er fraværende enten ved at spille fodbold, eller fordi han er syg, relaterer Mikes handlinger sig stadig til det fællesskab, han har med Tristan. Han fortæller om deres YouTube kanal og laver plakater til den og hænger dem op. Dette kan ses som et forsøg på at forbedre hans og Tristans optræden sammen. iPad'en ser ud til at være central i Mikes kontakt med andre, han fortæller om hans og Tristans aktiviteter på iPad'en. De andre elever udviser begrænset interesse for disse aktiviteter, dog er vicelederen på skolen mere interesseret og hjælper Mike med at få hans plakat hængt op. I Mikes kontakt med Tristan står iPad'en også centralt, men det ser ud til, at Mikes repertoire bliver lidt større, når han er sammen med Tristan. De taler dels om de andre elever, går rundt uden for på skolen og forsvinder til hemmelige steder.

Generelt viser analysen, at Mike har en fælles praksis sammen med en anden elev, og at de to er fuldgældige medlemmer, når de udøver deres fællespraksis. Størstedelen af de aktiviteter, de to drenge foretager sig, er bagsceneaktiviteter. Ud over sin fællespraksis med Tristan er Mike meget perifer deltager i skolens øvrige sociale liv, og han opfordres ikke af de øvrige elever til at deltage i praksis. Mike selv forsøger at invitere andre elever til at udvise interesse over for hans og Tristans praksis, men de øvrige elever udviser ikke interesse for denne praksis. I forhold til stigmatiseringsprocesserne, som gør sig gældende i Mikes tilfælde, har han udviklet strategier til at "passere" ved at indgå i bagsceneaktiviteter og holdoptræden. Dermed undgår han, at det stigma, han tildeles i undervisningssituationer, får samme konsekvenser uden for de formelle undervisningssituationer.

Opsamling

I analysen ses det, at de fem elever på forskellig vis deltager i social praksis i skolens ustrukturerede rum. Der er dog væsentlige forskelle på, på hvilke måder og i hvilken praksis eleverne har mulighed for at deltage. Overordnet set vil jeg i det følgende argumentere for, at der på den ene side er en vis overførsel af stigmatiseringsprocesser og

kategoriseringspraksis fra den formelle undervisning, der farver interaktionerne i pauserne. På den anden side kan man også se, at elever på forskellig måde i nogle situationer skaber nye deltagelsesmuligheder gennem at tilkæmpe sig positioner i anderledes aktiviteter, hvor de ikke længere er perifere, finder måder at yde modstand mod deres stigma eller måder at passere. Dette sker i højst forskellig grad i de forskellige eksempler og er meget afhængig både af den enkelte elevs situation og af den måde, klassens fællesskab er rammesat.

De to elever Jakob og Emil kommer begge fra skole 1. På skole 1 ser det ud til, at der i pauserne er etableret flere forskellige praksisfællesskaber, som det er muligt at deltage i med forskellige deltagerpositioner.

Skolens rammesætning af pauserne er på skole 1 relativt fri, og der er vide grænser for, hvad eleverne må foretage sig. Der er opsat bordtennisborde indenfor, og der er bat og bolde i klassen, samt badmintonketcher og en del andre ting til aktiviteter ude og inde, lige som eleverne finder og anvender forskellige apps på deres iPad i pauserne. Det får betydning for, hvilke praksisser der kan udspille sig. Det relativt brede udbud af praksisser betyder, at det er muligt at indgå i forskellige praksisser i pauserne. Læreren i klassen bruger kategorisering af eleverne, der ændrer sig i forhold til den specifikke kontekst, hvilket betyder, at hun primært kategoriserer eleverne ud fra, hvilke resurser der skal bruges til at løse en konkret opgave. Hun har ligeledes et grundlæggende relationelt perspektiv på elevernes situationer, der betyder, at hun ikke ser stigma som hovedsageligt iboende i barnet. Derimod ser hun primært på eleverne som havende individuelle og forskelligartede resurser i forhold til forskellige opgavetyper og læremidler. Det betyder, at eleverne organiseres forskelligt i undervisningen og derved har flere forskellige berøringsflader med hinanden. Det ser ud til, at lærerens kategoriseringspraksis til en vis grad overtages af eleverne, der i pauserne etablerer forskellige typer af praksis, hvor forskellige deltagelsespositioner er mulige også for elever i komplicerede læringsituationer. Dette betyder dog ikke, at de generelt er fulgyldige medlemmer af den praksis, der foregår i pauserne.

De tre elever fra skole 2 kommer fra to forskellige klasser. De to drenge går i samme klasse og pigen i deres parallelklasse. De tre elever har på hver deres måde vanskeligt ved at blive en del af praksis, der foregår i pauserne. På skolen er der restriktive forbud mod at være inde og spille iPad i de lange pauser. Eleverne skal altså være udenfor. Denne rammesætning skaber forskellige muligheder for de tre elever.

De to lærere, som er klasselærere i de to klasser, har begge en mere fast kategoriseringspraksis, end det gør sig gældende for læreren på skole 1. Marias lærer opfatter primært inklusion som social deltagelse, og Maria er kun sporadisk en del af det faglige arbejde i klassen. Maria bliver til tider udsat for en kategorisering, som placerer hende som stigmatiseret, om end læreren ikke gør dette intentionelt. Denne kategoriseringspraksis synes at gå igen i hendes relation til de øvrige elever i klassen og får betydning for hendes mulighed for at være en del af den socialpraksis, der udspiller sig.

Mike og Sunes klasselærer har en kategoriseringspraksis, hvor han opdeler eleverne i ”dem, der ikke kan og ikke vil” og ”dem, der kan og vil”. Denne kategoriseringspraksis betyder i undervisningen, at de to grupper af elever sjældent arbejder sammen og ikke sidder sammen i undervisningen. Der sker altså sjældent en blanding af de stigmatiserede og almeneleverne, og dette markeres ved at bruge fysisk placering, der kommer til at fungere som en stigmamarkør. For Sunes vedkommende overføres denne situation til en vis grad til pauserne. I timerne sidder han som regel og spiller et urelateret spil på sin iPad. I pauserne ekskluderes han fra de andre elevers fællesskaber, men er endnu mere udsat, da han ikke har lov at bruge sin iPad som en territoriemarkør (Goffman, 1971). Mike er ligesom Sune ofte ekskluderet under den normale undervisning om end ikke i samme grad. Han har dog udviklet strategier til at passere i pauserne ved at indgå i en holdoptræden, der lader ham indgå i en række bagsceneaktiviteter. Det er altså ikke en entydig overførsel af kategoriseringspraksis mellem undervisningstid og pausetid. Begge elever er dog stadigvæk underlagt stigma i pauserne, om end Mike finder en måde at omgå det.

Alle fem elever, der optræder i analysen prøver på forskellig vis at blive en del af praksis, men det ser ud til, at en grundlæggende præmis for disse forsøg er, at de øvrige deltagere i praksis anerkender eleven som person. Når dette ikke er tilfældet, låser det eleven i en rolle, hvor hun eller han ikke kan forhandle sig frem til en meningsfuld position i fællesskabet. Når den grundlæggende præmis er tilstede peger analysen på, at forskellige artefakter kan skabe muligheder for, at elever i komplicerede læringsituationer kan deltage i praksis, og at deltagelsen kan være som både fuldgyldigt medlem af praksis og som deltager i en mere perifer, legitim position.

Den position, som eleverne har i den strukturerede undervisning overføres i nogle situationer til pauserne, og det lader til, at dette kan ses som normativt, hvis andre faktorer ikke gør sig gældende i disse eksempler. Hvis individet derimod finder en måde at indgå i et anderledes fællesskab, som Emil gør med fodbold, kan de indtage meget anderledes og mere positive positioner i pausernes fællesskaber. Således er der tale om et komplekst socialt landskab, der sætter både den sociale orden i klasserummet, relationer mellem elever i pauserne og individets resurser i spil i forhold til inklusions- og eksklusionsprocesser uden for den strukturerede undervisning. Denne analyse har ikke behandlet de strukturelle vilkår for den kategoriseringspraksis både i og uden for undervisningen, og det er sandsynligt, at sådanne faktorer også har en indflydelse. Jeg ønsker altså ikke at argumentere for, at der er en simpel og entydig overførsel af lærerens kategoriseringspraksis, kun at den har en betydning. I det følgende kapitel foretager jeg en parallellæsning, der fokuserer på strukturelle faktorer.

8. ”Jeg skal lige låse op for saksene”

Formålet med dette kapitel er at afsøge et bredere perspektiv på lærernes forståelser og handlinger for herigennem at søge at etablere en anden læsning som en udvidelse eller et parallelspor til de analyser, der er foretaget i afhandlingens artikler. I disse er der hovedsageligt taget udgangspunkt i lærernes individuelle praksis og dennes indflydelse på elevernes muligheder inklusion og deltagelse i en praksis med IT-læremidler.

I mine forudgående analyser er jeg nået frem til en række pointer baseret på en tæt analyse af mit empiriske materiale. Jeg har undersøgt, hvordan relationen mellem IT-læremidler og inklusion i, eller eksklusion fra praksisfællesskaber ser ud til at være påvirket af et gensidigt forhold mellem læreres praksis og rammesætning af arbejdet med IT-læremidler og elevernes indbyrdes relationer. Jeg har herigennem søgt at analysere dette forhold igennem adskillige undervisningsforløb og i elevernes praksis i skolens pauser, hvor jeg har kunnet pege på elementer af praksis, der ser ud til at have en indflydelse på skabelsen eller fraværet af alternative deltagelsesmuligheder for elever i komplicerede læringssituationer. En styrke i disse analyser er, at de er tæt forbundet med det empiriske materiale fra undervisningen, pauser, interviews og samtaler, hvilket giver mulighed for at følge, hvad der er på spil for de forskellige aktører i de enkelte situationer både i struktureret og i ustruktureret praksis, og samtidig kan det give et billede af, hvordan deres relationer udspiller sig over tid. Denne analyseform indebærer, at undersøgelsen forbliver praksisnær, hvilket betyder, at man fokuserer på problemstillinger, der er direkte relevante for de involverede parter i forhold til, hvilke deltagelsesmuligheder, der bliver skabt, deltagelsesmuligheder, som måske kan række ud over den lokale kontekst.

Dette meget empirinære blik er dog også en potentiel svaghed. Lærerpraksis og elevrelationer er nødvendigvis påvirket af den institutionelle kontekst, de befinder sig i. Dermed kunne et kritikpunkt være, at det ikke er klart, hvorvidt den lærerpraksis, der bliver observeret kan tilskrives den individuelle lærer eller er påvirket af strukturelle faktorer. Det kommer nemt til at fremstå, som om det kun er individets valg i konkrete situationer, der tæller. F.eks. har jeg i flere artikler vist, at læreren Signes praksis giver flere alternative deltagelsesmuligheder for elever i komplicerede læringssituationer, end Hans' praksis, som jeg viser, har indbyggede begrænsninger. Men jeg har ikke taget stilling til de rammer, der er rundt om læreren, og hvilke handlemuligheder han eller hun har indenfor disse. Disse lærere kan altså næsten komme til at fremstå som stereotyper på forskellige praksisser, og jeg har ligeledes argumenteret for, at denne praksis har konsekvenser for elevernes handlen udenfor formelle undervisningssituationer. En kritisk stemme kunne altså vælge at sige, at jeg ikke har tilstrækkelig udsagnskraft til at foretage en sådan vurdering

af praksis, da jeg ikke har undersøgt de strukturelle vilkår for den. Dermed er det nødvendigt, at foretage en yderligere analyse, der ser på de institutionelle logikker og translokale diskurser, som har indflydelse på denne lærerpraksis.

For at foretage denne analyse vil jeg trække på den institutionelle etnografi og på Goffmans afvigelsesociologi særligt hans begrebsapparat i forhold til totalinstitutioner (Goffman, 1991). Som jeg har argumenteret for i kapitel 4, er det på trods af, at skolen ikke er en totalinstitution i konventionel forstand, muligt at anvende kernebegreberne fra Goffmans afvigelsesociologi i en skolesammenhæng. Det vil sige, at jeg kigger på magtforhold, hvordan den opretholdes, og hvordan aktører positioneres i forhold til den. I forlængelse af disse kigger jeg naturligvis på modstand, men også på primære og sekundære tilpasningsformer og på normer og normalitet. Fra den institutionelle etnografi trækker jeg fortrinsvis på begreberne institutionelle logikker, translokale diskurser og ruling relations (Smith, 2005). Dette begrebsapparat giver mig mulighed for at foretage en parallellæsning af det etnografiske materiale med fokus på de betingelser, der gør sig gældende for, hvordan de individuelle aktører har mulighed for at handle.

Dette bliver gjort på to niveauer. Først kigger jeg på de institutionelle logikker, der kan identificeres i den lokale praksis, jeg har kunnet observere i mit empiriske materiale. Dette bliver gjort med henblik på at afdække det normgrundlag og de mere eller mindre erkendte rationaler, der definerer og fastlåser praksis i bestemte former (Gulløv 2004). Dernæst kigger jeg på to centrale tekstkomplekser om digitalisering og inklusion, der sættes i relation til lærernes praksis som vurderingsgrundlag og ramme for deres refleksioner over egen praksis. Jeg har udvalgt disse to på baggrund af en læsning af det empiriske materiale, hvor jeg er i stand til at kunne knytte en række udsagn til disse tekstkomplekser. Til sidst vil jeg afrunde analysen med en opsamling og diskussion.

Institutionslogikker

I de tidligere analyser, der er foretaget i dels artiklerne og dels i kapitel syv, fremgår det, at der er forskelle på lærernes kategoriseringspraksis, de deltagelsesmuligheder, der skabes for eleverne, og lærernes anvendelse af IT-læremidler. Denne forskel er markant mellem den lærer, der kommer fra skole 1 og de to lærere der kommer fra skole 2. I analyserne er der fokus på lærernes individuelle praksisser, men da der også er fremanalyseret forskelle mellem den praksis, der foregår på de to skoler, vil jeg i dette afsnit analysere på de institutionslogikker, der kan fremanalyseres, og som kan tilbyde mulig forklaringsramme for, hvorfor en praksis opfattes som naturlig på den ene skole og en anden som naturlig på den anden skole. Som Gulløv formulerer det:

Regler formuleres løbende, defineres og forhandles. Reglerne kommer til udtryk i mødet mellem individuelle handlinger og nogle grundlæggende institutionslogikker, der rækker ud over de konkrete situationer og de personer, der er involveret (Gulløv, 2004, s. 54)

På alle skoler foregår der et stadigt arbejde med at lære elever at opføre sig på og udtrykke sig på socialt anerkendte måder. Elever korrigeres, irettesættes og opmuntres. I langt de

fleste tilfælde tilpasser de sig de muligheder, som tilbydes i forhold til deres sociale udtryk. Det varierer fra skole til skole, hvad der anerkendes inden for en given social interaktionsorden, og hvordan interaktioner understøttes, korrigeres eller sanktioneres. Den enkelte skole har sine egne logikker, og disse logikker reproduceres af både lærere og elever. Institutionelle logikker på skolen opretholdes ved at, at individerne handler, som om disse logikker var reelle, logiske og nødvendige (Gulløv, 2004). I de institutionelle logikker ligger der en form for socialkontrol, der som sådan ikke er personbåret, men som er distribueret af deltagerne. Disse definerer rimelige måder at deltage på i den givne kontekst.

I denne analyse vil jeg derfor prøve at fremanalysere de rationaler, der på de to skoler ligger til grund for det daglige samspil. Dette vil jeg gøre gennem fire tematiseringer, som er bygget op af modsætningspar. De fire temaer er regulering - selvregulering, tillid - mistillid, normalitet - afvigelse og tilpasning - modstand. Grunden til, at temaerne er bygget op af modsætningspar, er, at praksis og institutionelle logikker er sammensatte størrelser og reproduceres gennem mange forskellige typer af praksis og mange deltagere. Derfor vil der også være sprækker og praksis, som trækker den modsatte vej af den dominerede institutionelle logik. På de skoler, der optræder i analysen, vil der altså være praksis i begge dele af et modsætningspar, men analysen vil pege henimod den praksisform, der ser ud til at understøtte den fremanalyserede institutionelle logik. Denne kontrastering af modsatrettet praksis har til formål at accentuere de institutionelle logikkers substans og hjælpe med til at stille skarpt på den dominerende orden.

Analyserne er lavet på baggrund af det empiriske materiale, jeg har indsamlet i forbindelse med mit feltarbejde. Det betyder, at der er fokus på bestemte lærere og elevers praksis i et bestemt tidsrum, derved er det også muligt at tænke sig, at der før, samtidig eller efterfølgende på samme skole med samme eller andre lærere og elever har været andre og mere dominerende institutionelle logikker, som ikke danner grundlag i denne analyse. Analyserne vil blive foretaget af en skole ad gangen, fordi intentionen er at fremanalysere en profil for de to skoler, der viser, hvordan modsætningerne udmøntes i forskellige institutionelle logikker, der gør, at ret forskelligartede praksisser anses for legitime, og derved udgør disse praksisser strukturelle faktorer for, hvilken lærerpraksis der anses som mulig og rigtig. Analyserne tager udgangspunkt i konkrete situationer, som er omskrevet til vignetter.

Skole 1

Tema et: Regulering - selvregulering

I en skole (og andre institutioner) er det væsentligt, at hverdagen forløber nogenlunde uproblematisk. Ifølge Goffman (1991) er det en af totalinstitutionens kerneopgaver at varetage mange menneskers behov gennem bureaukratisk organisering af store menneskegrupper. I denne funktionelle orden er det det primære mål, at denne organisering kan foregå på en så gnidningsfri måde som muligt. Dette kræver, at der er regler og rutiner, der gør, at organiseringen kan forekomme. Man kan sige, at reglerne er en form for re-

gulering. En regulering, der kan initieres enten udefra eller ved forventning om selvregulering. Den følgende observation og uddragene af samtalerne med læreren fra skole 1 viser noget om dette forhold

FRIKVARTER: I fællesrummet er der to bordtennisborde og to sofagrupper, og derudover er der masser af gulvplads. Dørene ind til klasserne står åbent. Der er pause. Nogle piger over sig i at stå på hænder på gulvet, og to drenge fra klassen spiller bordtennis. Jakob står og hænger op af væggen og ser på dem, der spiller. De taler ikke til ham. En pige fra klassen kommer ud i fællesrummet. Hun råber til dem, der spiller, at hun også er med. Hun løber ind i klassen og henter en badmintonketcher, som hun bruger som bat. De andre griner. I løbet af et øjeblik er der samlet 7 elever, der alle har en variation af bat fra ketchere, til bøger til almindeligt bordtennisbat. Spillet udvikler sig til en slags gulvtennis, med regler, der udvikler sig undervejs. Eleverne griner, Jakob griner også, men han står bare og kigger på. Klassens lærer kommer gående ind i fællesrummet, pausen er ved at være slut. Hun ser på spillet og griner også.

Senere spørger jeg læreren om, hvor eleverne må være henne i pauserne. Hun fortæller, at de må være over det hele, både ude og inde og på boldbanerne. De må ikke gå ud på parkeringspladsen, og de må heller ikke forlade skolens område. ... Eleverne bestemmer selv, om de vil spille iPad eller ej. Læreren synes også, de er sociale, når de spiller iPad, og hun tænker, at hvis de trænger til noget luft, sår går de vel ud. Hun synes også, at der er mange, der vælger at gå ud.

Disse observationer peger på, at der er relativt vide rammer, som regelsætningen er med til at understøtte, for elevernes adfærd i pauserne på skole 1. At der spilles bold indenfor, ser ikke ud til at bryde nogen normer. Læreren griner blot, da hun ser det. Dette underbygges endvidere af, at elevernes fysiske placering i pausen ikke er underlagt regler, så længe de bliver på skolens område og væk fra parkeringspladsen, lige som eleverne selv bestemmer, om de vil spille iPad eller ej. Dette kunne tolkes, som om der ikke var regulering af elevernes adfærd. Dette er dog ikke tilfældet. Reguleringen er blot ikke så tydelig og ser ud til at være funderet på en institutionel logik, hvori der er en forventning om, at eleverne kan forvalte sig selv inden for disse relativt vide rammer. Der er altså noget, der tyder på, at denne institutionelle logik, lægger mere vægt på selvregulering end ydre regulering, om end begge er til stede. Et brud på de regler, der er ved f.eks. at forlade skolen eller slås, bliver mødt med sanktioner, hvilket er en nødvendighed, hvis den institutionelle logik om selvregulering skal opretholdes.

Tema to: Tillid - Mistillid

I forlængelsen af den institutionelle logik om regulering og selvregulering ligger en logik om tillid og mistillid. Man kan sige, at selvregulering bygger på en tillid til, at eleverne kan administrere den frihed, de får tildelt. Under dette ligger der en norm om, at hvis man får tildelt tillid, så er man som elev også forpligtet til at lave en fornuftigt selvregulering, hvilket kræver, at man lever op til det ansvar, der bliver tildelt en. Følgende observationer skal illustrere dette forhold.

FØR EN DANSK TIME: Flere elever fortæller læreren, at de ikke har lavet den IT-præstation, som de skulle have færdig til timen. Læreren siger, at de jo lige skal lære programmet at kende, men

næste gang, hvis de ikke kan få et program til at virke, så må de bruge et andet eller lave det på papir og tage et billede af det.

Man kan tolke denne vignette som, at læreren udviser en grundlæggende tillid til det, eleverne siger, og imødekommer, at de ikke har lavet deres lektier pga. af vanskeligheder ved at bruge et nyt program. Samtidig markerer hun, at på nuværende tidspunkt har hun tillid til dem, men at dette kan blive byttet ud med mistillid, hvis dette gentager sig, og at eleverne i så fald må medbringe beviser, der gør, at hun kan genoprette sin tillid til dem.

I EN DANSK TIME: En gruppe med tre piger fortæller læreren, at de ikke kan fremlægge, for iPad'en, som produktion er på, er hjemme sammen med det sidste gruppe medlem, der er syg. Læreren skælder lidt ud over, at de ikke har sørget for at airdroppe produktionen til de andre iPads. Hun siger, at de må finde en løsning. Lidt efter kommer pigerne tilbage, de har ringet til det syge gruppe medlem og aftalt, at de går hjem til hende og henter den. Læreren siger det er en god løsning.

I denne observation kan man se læreren anvende en sanktion i forhold til eleverne, idet de skældes ud og selv må finde en løsning på problemet. Dette kan tolkes, som at hun har haft tillid til eleverne, men at de har brudt denne tillid ved ikke at sørge for at have delt dokumentet. Hendes tillid kan genopbygges, hvis eleverne selv finder en løsning. Dette gør eleverne ved at finde ud af at få fat i dokumentet. I den løsning, eleverne foreslår, ligger der et regelbrud ved, at eleverne skal forlade skolen. Læreren er bekendt med dette brud, men vælger tilsyneladende at lade institutionslogikkerne om tillid og selvregulering, overtrumfe en anden regelhåndhævelse om at de skal medbringe deres hjemmearbejde. Ved at finde en løsning opnår eleverne en vis form for privilegium, idet de får tilladelse til at forlade skolen.

ETER GRUPPEARBEJDE: Efter et gruppearbejde, hvor eleverne har arbejdet på forskellige steder på skolen, som de selv havde valgt, havde jeg en samtale med to elever, som fortalte, de havde haft travlt. Da jeg spurgte hvorfor, svarede de; "Så vidste vi også, at vi skulle have lavet det der. Hvis vi ikke fik det lavet, så var det ikke så godt, nu havde vi jo haft så meget tid til det."

Med denne observation er hensigten at illustrere, at de institutionelle logikker er en del af den måde, både elever og lærere deltager i skolens liv på. Eleverne i denne observation er klar over, at der er en forventning til dem om at selvregulere deres arbejdsindsats, når de fysisk placerer sig væk fra læreren, og at hvis de ikke er i stand til at gennemføre opgaven, er der tale om et tillidsbrud.

Den institutionelle logik om tillid - mistillid, synes på denne skole at være tilknyttet logikken om selvregulering, hvor tilliden er tillid til, at eleverne præsterer og gør det til den aftalte tid. Derved ligger der en norm om, at eleverne for at få tilliden også må leve op til det ansvar, der er forbundet med den, og som det er med institutionslogikker, er eleverne på denne skole med til at reproducere denne tillid.

Tema tre: Normalitet - afvigelse

I forlængelse af den herskende institutionelle logik om selvregulering og tillid til eleverne ligger der en institutionel logik om, hvad der regnes for normalt, og hvad der regnes for afvigelse. I denne institutionelle logik ligger der forestillinger om, hvilke samværsformer og adfærdsformer, der bliver forstået som normale, og hvilke former der bliver anset som afvigende og herigennem som brud på den institutionelle orden. Dette forhold opbygges gennem social praksis, der definerer normalitet og afvigelse i den givne kontekst. Således kobles de forventninger, der ligger til elevernes adfærd som set i de foregående temaer også til et normalitetsbegreb, der på forskellige måder håndhæves.

MORGENSAMLING: Alle eleverne sidder på gulvet, der er meget snak. Der bliver ro, da en lærer begynder at spille på klaver. Eleverne synger en fællessang. Bagefter siger en lærer, at hans klasse gerne vil optræde med en dans. Eleverne fra klassen griner og siger, at det har de altså ikke aftalt. De rejser sig og danser, mens de griner. Resten af eleverne griner også og klapper. Derefter er der meddelelser om, hvordan lektiecafen vil være den kommende uge. Der er en del forvirring og morgensamlingen slutter med, at læreren ved klaveret siger, at de lige må tage den i klasserne.

PÅ LÆRERVÆRELSET: Der er heftig aktivitet. Lærerne har åbnet en pose med bolsjer og byttet dem ud med sukkerkvalder og lukket posen igen. En lærer kommer ind på lærerværelset, det er hans bolsjepose, og han ved ikke, at de andre lærere har byttet bolsjerne ud med sukkerkvalder. Han tager bolsjeposen og siger, at nu er det tid til, at de andre skal smage de eneste bolsjer, der dur. Da han åbner posen, kommer der sukkerkvalder ud i stedet for bolsjer. Alle griner og én henter de rigtige bolsjer.

I disse observationer er det på den ene side synligt, at der er en relativt lav aktiv regulering af elevernes adfærd ved morgensamlingen. Der er dog en forventning om selvregulering i forhold til normer for, hvordan man opfører sig i en gruppesammenhæng, og den forventning lever eleverne op til, idet de tier stille, når læreren begynder at spille på klaveret. Gruppesituationen er altså normativt reguleret, og eleverne responderer med selvregulering. Endvidere fremgår det, at der er tegn på, at det er acceptabelt at opføre sig fjollet ved dans og sang, og at denne optræden, som potentielt kunne bevirke ansigtstab i andre institutionelle kontekster, ikke gør det i denne situation. Det kunne tyde på, at det anses som en del af forestillingen om, at det normale er en forventning om en villighed til at gøre sig selv lidt til grin og sætte sig i scene med humoristisk distance til sig selv. Man kunne forestille sig en anden tolkning af situationen, hvor læreren bryder tilliden med eleverne eller decideret søger at få dem til at tabe ansigt gennem sine handlinger. Men mine observationer af mange ”fjollede” begivenheder på skolen, gør, at jeg finder denne tolkning usandsynlig.

Denne forventning om villighed til ansigtstab som en del af normaliteten, genfindes i læreres interne adfærd og forstærker herigennem forestillingen om en sådan institutionel logik. I observationen af lærernes samvær ses igen, at der etableres situationer, hvor det normale og vanlige udfordres. Lærerne, som kan ses som de primære magtudøvere på skolen, udfolder sig altså i denne sammenhæng efter det samme normalitetsbegreb, som de forventer fra eleverne. Den institutionelle logik om normalitet ses i en anden afskygning i forhold til organisering af holdtimerne, som de resurser skolen har til at undervise

i mindre hold i forskellige variationer. Nedenstående observationer illustrerer sjette årsgangs organisering af holdtimerne.

PÅ HOLD: På skole 1 bruges holdtimerne til, at der er en ekstra lærer, og de to 6. klasser undervises sammen. Det skifter mellem matematik og dansk. Undervisningens indhold er basal træning. Der etableres tre hold på tre niveauer. Eleverne introduceres til holdene ved følgende: Hold 1, man arbejder selvstændigt og i højt tempo, hold 2, man gennemgår opgaverne sammen og arbejder derefter selvstændigt med at løse dem og hold 3, man arbejder sammen alle sammen og løser opgaverne i fællesskab. Eleverne vælger selv, hvilket hold de vil arbejde på. Lærerne forklarer, at det er noget, de prøver af, så der er mulighed for, at de dygtige ikke skal bruge tid på at sidde og vente, og de elever, der har svært ved det, kan være et sted, hvor de kan spørge og spørge og få lavet noget.

Denne vignet viser, hvordan holdundervisning iscenesættes. Alle elever skal være på et hold og ikke kun særligt udvalgte, som det kan forekomme på andre skoler. Dette kan ses som en institutionel logik om normalitet, hvor alle som udgangspunkt er normale, men på forskellig måde. Man kan se denne iscenesættelse af holdarbejdet som en måde at forsøge at afstigmatisere niveauforskellene mellem elever, men stadigvæk opnå differentiering i praksis. Eleverne skal foretage en selv kategorisering, som danner grundlag for deres placering. Dette harmonerer med den institutionelle logik om selvregulering, og alle elever vælger for det første at placere sig selv på et hold og for det andet falder deres placering i god tråd med lærernes forventninger om placering. Man kan spekulere over, hvad der ville ske, hvis en elev placerede sig på et hold, der var væsentligt anderledes end den placering, læreren havde forventet og derved ydede modstand mod både normalitetslogikken og selvreguleringslogikken. Jeg tror, man ville have ladet eleven sidde i denne time og derefter bedt ham eller hende om at skifte hold næste gang. Dette er kun spekulation, men på baggrund af mine andre observationer og interviews med de involverede lærere går jeg ud fra, at man på et tidspunkt aktivt ville regulere.

Tema fire: Tilpasning - modstand

Accepten af den institutionelle logik hos eleverne er fremtrædende i analysen af de ovenstående begrebspar. Disse institutionelle logikker, bliver i de udvalgte observationer ikke udfordret. I analysen af begrebsparret tilpasning - modstand er der fokus på tilpasning og modstand til institutionslogikkerne, som findes på skolen. Hos Goffman(1991) kan tilpasning tage flere former. Hvor der i tilpasningen ligger en accept af reglerne og en underkastelse i forhold til disse regler, ligger der i sekundær tilpasning en accept af reglerne, samtidig med at individet kan opleve, at han selv bestemmer, ved at omgå reglerne, og individet udtrykker gennem den sekundære tilpasning en modstand, som ikke er undergravende (Goffman, 1991). I de tilfælde, hvor sekundær tilpasning er diskret, påkalder det sig sjældent sanktioner. I den direkte modstand er der en modstand mod den etablerede institutionslogik, og den er væsentlig mere konfrontatorisk og synlig end den sekundære tilpasning. Modstand bliver ofte inddæmmet og sanktioneret og bliver herigennem

effektløs. På skole 1 har jeg kunnet observere flere tilfælde af sekundær tilpasning, som vil blive analyseret i det følgende. I mine etnografiske feltnoter har jeg ikke kunnet identificere episode med direkte modstand. Det betyder ikke, at der på denne skole ikke kan være modstand mod institutionslogikkerne, men den har ikke været udtalt, eller observerbar i den periode, jeg var på skolen. I det følgende vil der derfor blive præsenteret to observationer, der viser elevernes sekundære tilpasning til den institutionelle logik.

VED PARKERINGSPLADSEN: I et frikvarter løber fire drenge ud og spiller mur. Det er lige ved parkeringspladsen, hvor de ikke må spille. De tager ikke notits af, at jeg kommer og ser på, hvad de laver. De griner, da en drengene efter at have råbt: "Pas på!", rammer mig på armen, jeg griner også. Senere kommer de ind i klassen, de griner og fortæller, at der var kommet en lærer, men de var løbet helt vildt.

I denne observationer udfordrer og afprøver eleverne de institutionelle logikker om selvregulering og tillid. Eleverne ved godt, at de ikke må være på parkeringspladsen, og dette bliver endnu tydeligere, da de bruger mig til at bevidne dette regelbrud. Der er således tale om sekundær tilpasning, da eleverne tilsniger sig et privilegie, der normalt er dem nægtet uden at direkte gøre modstand mod de gældende regler. Samtidig viser vignetten også, at det er forbundet med en vis tilfredsstillelse og spænding at udfordre reglen, men at reglen samtidigt implicit er accepteret og internaliseret. Netop denne nydelse og det faktum, at de løber væk og griner viser, at der ikke er tale om direkte modstand. Hvis eleverne blev opdaget, vil der sandsynligvis være en sanktion, fordi handlingen ved offentliggørelse ville gå fra sekundær tilpasning til decideret regelbrud.

EFTER FRIKVARTER: Læreren kommer ind i klassen efter pausen, der mangler nogle elever, de øvrige elever bliver bedt om at læse. Hun går igen ud og leder efter dem, der mangler. Hun virker lidt sur. Efter hun er gået, er der småsnak i klasse, en del læser. De begynder at tale om julekalender, nogle tysser, og støjen bliver lidt mindre. Fire elever kommer ind. De er forpustede og har røde kinder. Læreren kommer lidt efter, hun ser skrap ud. Hun har været ude og kalde de fire elever ind.

Som i vignetten ovenfor udfordrer eleverne i denne observation reglerne. De kommer ikke ind fra pause, og læreren må hente dem ind. Eleverne udøver sekundær tilpasning ved at ignorere klokken. Der er ikke noget, der tyder på, at de har søgt at yde direkte modstand, som eks. at løbe væk fra læreren eller nægte at komme med ind, da de accepterer at blive hentet ind uden yderligere vanskeligheder. Dog er der en glidning mod direkte modstand, da deres regelbrud bliver offentligt. Man kan altså tolke dette som et sekundært tilpasningsforsøg, der er gået galt. Læreren som kontrolinstans håndhæver de gældende regler, og disciplinerer eleverne for deres brud. På trods af den relativt løse magtmanifestation, der underbygges af de institutionelle logikker om selvregulering og tillid, er eleverne altså underlagt kontrol, og brud på reglerne håndhæves med det samme.

Skole 2

Tema et: Regulering-selvregulering

Lige som på skole 1 er der på skole 2 en institutionslogik om regulering og selvregulering. Denne logik synes umiddelbart at indeholde mere aktiv regulering og mindre selvregulering på skole 2 end på skole 1, hvilket vil blive illustreret i de følgende observationer. Dette hænger sammen med, at der er et større fokus på regler og normer for ønskværdig adfærd, og at disse er lettere at få øje på.

PÅ TOILETTET: Jeg kommer ud på toilettet. Til min forundring ser jeg, at der er en tegning af et insekt nede i kummen. Jeg spørger senere lærerne hvorfor, og de forklarer mig, at så er der ikke så mange der tisser ved siden af, da drengene så vil tisse efter insektet.

I denne observation illustreres det, hvordan der på skole 2 er regulering i forhold til renlighed og orden. Denne regulering af adfærd foregår i dette tilfælde ved, at der er tegnet et insekt, der skal regulere den måde, hvorpå eleverne foretager deres toiletbesøg. Dette fokus på orden og renlighed udfoldes i den følgende observation

TIL MORGENSAMLING: Hele mellemtrinnet er samlet til morgensamling på skoletorvet. To lærere indleder med at tyssse på eleverne. Bagefter er der fælles meddelelser om praktiske ting. En lærer siger til eleverne, at de på teammøde har diskuteret, at der er alt for meget rod på gangene og fællesarealerne, og at eleverne skal buske at stille stole op og rydde op efter dem. Hvis det ikke sker, så kan de ikke få lov at bruge fællesarealerne, og det gælder både i timerne, og i de pauser de må være inde. Derefter synges der en fællessang. En lærer slutter fællessamlingen af med at sige, at eleverne gerne må have nissehuer på i december måned.

Denne morgensamling illustrerer flere ting i forhold til regulering. Dels sker der en regulering af elevernes adfærd, gennem tyssen. Efter at de to lærere begge har tyssset på eleverne, bliver der ro. Reguleringen er altså virksom, og det er formodentligt en del af forventningerne til, hvordan gruppesituationer udspiller sig. Bagved dette kunne der ligge en norm om, at der først bliver ro, når en lærer bliver lidt vred, men samtidig accepteres denne regulering, og morgensamlingen går i gang. Indholdet i morgensamlingen underbygger tolkningen af, at meget af den regulering, der foregår på skole 2, er tæt forbundet med orden i de fysiske rum. Eleverne har tilsyneladende ikke levet op til en forventning om at holde orden på fællesarealerne, og der italesættes mulige sanktioner, hvis eleverne ikke lever op til denne norm. Der er altså her tale om en ydre regulering af elevernes adfærd, hvilket igen bekræftes af, at læreren italesætter, at eleverne gerne må have nissehuer på, et område som på andre skoler kunne være overladt til selvregulering.

GÅRDVAGT: Læreren er på vej ud, hun skal være gårdvagt. Hun tager en gul refleksest på. Jeg spørger hende, hvorfor hun har den på, og hun fortæller, at der har været klager fra forældre over, at der ikke er nok gårdvagter. Når de har de gule veste på, er gårdvagterne synlige.

Når gårdvagten er iført den gule vest, kan det ses som en fysisk markering af regulering. Den gule vest viser gårdvagtens autoritet og tydeliggør, at han eller hun er garant for regulering af elevernes adfærd. Elevernes adfærd i pauserne er som udgangspunkt reguleret i forhold til lokation i den forstand, at de skal være udenfor i de lange pauser. De

må selv bestemme, om de er ude eller inde i de korte pauser. Markeringen har også til formål at øge synligheden således, at forældre ikke har grundlag for yderligere klager. Hvilket aspekt der har størst vægt, er ikke givet.

Tema to: Tillid - mistillid

Lige som det var tilfældet på skole 1, ligger temaet om tillid og mistillid i forlængelse af temaet om regulering og selvregulering. Der er som vist i foregående tema en tendens til ydre regulering af elevernes adfærd snarere end selvregulering. I det følgende vil jeg illustrere, at den ydre regulering i nogle tilfælde kunne bygge på en mistillid til, at eleverne kan regulere sig selv. Der er tre observationer fra tre forskellige dansktimer.

I EN DANSKTID: *Eleverne skal i gang med at arbejde selvstændigt. To drenge forlader med det samme klassen og sætter sig på skoletorvet. Læreren siger til mig, at han tror, de går ud af klassen for at slippe for at lave det, de skal.*

I ENANDEN DANSK TIME: Læreren har sat eleverne i gang med at løse opgaver til en novelle. Hun fortæller mig, at eleverne ofte arbejder individuelt, så kan hun også bedre tjekke, hvad de har fået lavet.

I EN TREJDE DANSKTID: *Læreren siger at eleverne skal lave opgaven i bogen (matche ord-sprog), og at man skal gøre det med sin sidemakker, og at man må være i klassen og på skoletorvet. De skal være tilbage til kl. 8:45. Læreren spørger to elever, om de kan gentage, hvad de skal, og det kan de. Læreren siger, at eleverne gerne må bruge saks. Han skal bare lige læse op for dem. Da jeg spørger hvorfor saksene er låst inde, siger læreren, at de på mellemtrinet har besluttet, at saks ikke må ligge fremme, dels er de farlige, og dels bliver de væk.*

Disse tre små observationer kunne tyde på, at der i den institutionelle logik er indbygget en vis mistillid til elevernes intentioner. For det første er der mistro til, om eleverne vil udføre deres skolearbejde, hvis de ikke er under opsyn af læreren, for det andet er der en vis mistillid omkring, hvorvidt alle vil bidrage til løsning af en opgave, hvis den ikke løses individuelt, og for det tredje er der mistillid til, at eleverne vil kunne håndtere farlige redskaber, så som skolesakse forsvarligt. Dog er det værd at bemærke, at læreren jo her vælger at have tillid til de to elever.

Goffman har i *Asylums* (1991) peget på, at systemisk mistillid i totalinstitutioner ofte er med til at forme de indrulleredes moralske karriere. I denne kontekst kunne man altså tænke sig, at der er en selvforstærkende virkning omkring lærernes forventninger og elevernes adfærd, som forstærker behovet for ydre regulering af elevernes adfærd.

Tema tre: Normalitet - afvigelse

Ligesom på skole 1 fremkommer en institutionel logik om, hvad der regnes for normalt, og hvad der regnes for afvigelse, hvilket også her ligger i forlængelse af logikkerne omkring regulering - selvregulering og tillid - mistillid. Denne tematik om normalitet og afvigelse viser ret markante forskelle mellem skole1 og skole 2. På skole 2 får skellen mellem normalitet og afvigelse tydelige konsekvenser for de afvigende elever. Dette vil blive illustreret ved de følgende observationer.

I HOLDTIDER: På skole 2 bruges holdtimerne i fællesskab på de to 6.klasser. De tilbageførte elever samles på et hold, når de øvrige elever har andet fremmedsprog og i udvalgte dansk- og matematiktimer med en lærer. På holdet arbejder de med grundlæggende dansk og matematik i individuelle materialer. Lærerne begrundede dette med, at eleverne ikke kan magte endnu et fremmedsprog, og at eleverne får mere ud af at få undervisning, der er tilpasset deres niveau, og at de øvrige elever får en tiltrængt pause fra dem. Holdundervisningen på skole 2 illustrerer den temmelig skarpe adskillelse mellem normalitet og afvigelse. Der er en håndfuld elever, der ikke har opnået en tilstrækkeligt primær tilpasningsform, og som derfor til tider må undervises på et særligt hold. De elever, der ikke opfylder normalitetskriterierne, får ved denne organiseringsform frataget privilegiet i at deltage i almenundervisningen og muligheden for at lære et fremmedsprog. Ifølge lærere på skolen skal dette dog ikke tolkes så bastant, da de alligevel ikke ville have tilstrækkelige færdigheder til at deltage i denne undervisning.

I FRIKVATERET: Det er frikvarter. Solen skinner, og der er mange elever ude på boldbanen. I forlængelse af boldbanen er der en stor terrasse, på denne står gårdvægten iført gul vest. Herfra har hun udsigt over det meste af udearealet. I udkanten af boldbanen er der to borde- og bænkesæt. Der er grupper af elever, der sjipper og står i grupper og leger. Pludselig kommer Sune tumlende ud af døren og forbi gårdvægten. Han går usikkert hen til et bord- og bænkesæt. Der sætter han sig og lægger hovedet på bordet. Nogle mindre drenge kravler ind under bordet og ser op på ham. De banker i bordet nedefra. Efter et stykke tid løber drengene væk. Sune bliver siddende de resterende 25 minutter af pausen. Han er ikke i kontakt med nogen. Da klokken ringer, rejser Sune sig og sammen med den strøm af elever, der nu søger ind, forsvinder Sune indenfor.

I denne observation kan man igen se, hvordan der sker en udstilling af elever, der ikke lever op til skolens normalitetskrav. Gårdvægten griber ikke ind i drengenes adfærd over for Sune, lige som hun ikke griber ind overfor, at Sune sidder sådan i et helt frikvarter. Da Sune er en voldsomt stigmatiseret elev, kan man formodentligt se de andre elevers adfærd som en måde, hvorpå eleverne håndhæver det gældende normalitetsbegreb gennem selvjustits. Noget som skolens normer for regulering og selvregulering tilsyneladende tillader. I forhold til gårdvægten's adfærd kunne det tænkes, at hun ikke så det, hvilket var usandsynligt, da episoden gentog sig dagligt. Mere sandsynligt er det, at gårdvægterne simpelthen så dette som en del af elevernes normale adfærd.

Tema fire: Tilpasning - modstand

Lige som på skole 1 foregår dagligdagen nogenlunde gnidningsfrit på skole 2. Elever og lærere reproducerer, accepterer og tilpasser sig sammen til de samme institutionelle logikker, og den institutionelle logik bliver i de inddragede observationer ikke udfordret. Lige som på skole 1 sker det dog på skole 2, at de institutionelle logikker møder modstand. I de observationer, der vil blive præsenteret i det næste, vil det fremgå, at jeg har fundet flere former for modstand på skole 2 end på skole 1, og at disse modstandsformer også inddrager en lærer.

I ET FRIVARTER: På skolen må eleverne bruge deres iPad i de små pauser, og i de store pauser er der låst af til klasserne, der skal eleverne være ude, og de må ikke bruge deres iPad. Det er pause og alle skal være ude. To drenge, der er gode venner, sniger sig op på biblioteket og sætter sig bag den bagerste reol. De spiller et onlinespil på iPad'en. De planlægger, hvordan de kan spille sig op, så de andre drenge ikke kan ødelægge deres "mand" i spillet. De ser på hinandens iPad og kommenterer og griner. De gør det meget stille. De er bag reolen hele pausen.

Denne observation viser et eksempel på sekundær tilpasning, hvor to drenge succesfuldt omgås reglen og dermed regulering af deres fysiske placering, om at skulle være ude i frikvarteret. Da denne omgåelse af reglen ikke bliver opdaget og som sådan heller ikke udgør en decideret modstand mod reglen, men nærmere en stiltiende accept af reglen ved at sørge for at gemme sig og tale lavt, udfordrer denne form for sekundær tilpasning ikke den institutionelle orden. I den næste observation er det igen regulering af elevernes fysiske placering i frikvarterene, der er omdrejningspunktet, men denne gange med et lille tvist.

I ET FRIKVARTER: Det er ved at være frikvarter, eleverne skal være ude, og klassen læses. Drengene grupperer sig om Alberts computer. Pigerne bliver på deres pladser. Drengene viser læreren spillet. Hun siger: "Ok, smid det op på storskærmen." Læreren trækker gardiner for. Drengene griner og slukker lyset, så spillet kan ses tydeligt. Læreren er også optaget af spillet, og der spilles inde det meste af frikvarteret.

I denne observation kan man se læreren hjælpe med elevernes sekundære tilpasning ved at muliggøre og billige et regelbrud. Dette regelbrud ser ud til at etablere en form for tillid mellem læreren og eleverne, hvor begge parter er klar over, at de laver et regelbrud. Læreren trækker gardinerne for og eleverne griner. Goffman (1991) peger på, at der i den sociale form for modstand er et element af fællesskabende kraft, hvilket kan ses i denne observation, da lærer og elev bliver fælles om og engageret i den fælles spilpraksis. For lærerens vedkommende kan dette regelbrud ses som tættere på direkte modstand mod den dominerende skolekultur, da hun sammen med elever begår regelbrud, hvor hun som autoritetsfigur og garant for den institutionelle orden handler direkte i modstrid mod de regler og reguleringer, hun sammen med sine kollegaer har for elevernes fysiske placering i frikvarterne. I det følgende er der en observationer, hvor en elev yder noget, der kan ligne direkte modstand.

I EN DANSKTID: Tre elever går op i fællesrummet. De åbner deres bøger, og læreren kommer ret hurtigt over og prøver at sætte dem i gang. Det går rimeligt med to af eleverne, der finder ud af, hvad de skal. Den tredje derimod skubber lærerens hånd væk, når han vil vise ham, hvad han skal. Læreren prøver flere gange at få lov at hjælpe, men eleven skubber hans hånd væk. Læreren prøver med ord at forklare ham det, men eleven lægger sig hen over bordet. Læreren går.

I denne observation yder en elev direkte modstand mod at deltage i den planlagte aktivitet. Trods lærerens gentagne forsøg på at få eleven i gang med opgaven, lykkes det ikke. Dreng skubber fysisk lærerens hånd væk, og situationen kan umiddelbart ses som en direkte modstand, der lykkes, da læreren simpelt hen giver op. Når jeg skriver umiddelbart, er det, fordi denne form for direkte modstand ikke ændrer noget i de betingelser og

reguleringer, der er af elevernes arbejde. Modstanden betyder ikke, at der laves en anden type opgaver, som det kunne være mere interessant eller relevant for drengen at lave, tværtimod peger Goffman (1991) på, at denne type af direkte modstand ofte resulterer i mere kontrol og flere sanktioner.

Opsamling

Formålet med denne analyse er at identificere nogle af de institutionelle logikker, der ligger bagved lærernes praksis på de to skoler. Rammerne og vilkårene for denne praksis er præget af de tendenser, man kan spore igennem den strukturelle analyse, om end ikke på en entydig og let identificerbar måde. I det følgende vil jeg relatere disse vilkår og logikker til, hvilke muligheder lærerne har for at forme deres praksis på de to skoler. Der er dog kun tale om tendenser, der i større eller mindre omfang er med til at påvirke den enkelte lærers konkrete praksis.

Det første tema var regulering - selvregulering. Her sporede jeg modsatrettede tendenser på de to skoler. Skole 1 tenderer til at foretrække, at eleverne selvregulerer, frem for at lærerne aktivt intervenserer. Selvfølgelig griber lærere dog ind i mange situationer alligevel. På skole 2 er der en tendens til, at lærerne intervenserer oftere for at regulere elevernes adfærd, men det er dog også tilfældet, at de i mange situationer vælger at lade elever selvregulere i hvert fald til en vis grad.

I forhold til lærerpraksis kan man formodentligt forvente, at man på denne baggrund må bruge mere energi på aktiv overvågning og kontrol, end man gør på skole 1. Forventningen til, hvad man gør som lærer, er formodentligt også mere betinget af, at man opfører sig som autoritet. Dette har en indflydelse på den type relation, lærerne har mulighed for at udvikle med eleverne. Denne er mindre venskabelig, end man ser på skole 1. I det hele taget har man mere handlerum som lærer på skole 1, simpelthen fordi mere af reguleringsarbejdet overlades til eleverne selv.

Det andet tema var tillid - mistillid. Det har vist sig nært koblet til det første tema, og man kunne overveje, om der måske er et strukturelt forhold, der gælder mellem de to aspekter. På skole 1 sporede jeg en tendens til, at tillid til eleverne var en grundposition, selv om der naturligvis også var situationer, hvor dette ikke gjorde sig gældende. På skole 2 var tendensen den modsatte, grundpositionen var mere præget af mistillid, om end man også her så eksempler på, at lærere reagerede med tillid til eleverne.

Man kunne forvente, at det gør en betydelig forskel for lærerpraksis, hvorvidt man starter fra en grundposition, der indebærer tillid til eleverne eller en, der indebærer mistillid. F.eks. kunne man forestille sig, at man måtte afsætte mere tid til at inkludere kontrollerbare elementer i sit didaktiske design, hvis man ikke stoler på, at eleverne gør det, de skal, lige som det formodentlig er en præference for individuelt løsbare opgaver af samme grund. På skole 1 kunne man derfor forvente en større fleksibilitet i lærernes didaktiske designs end på skole 2.

Det tredje tema var normalitet og afvigelse. Her så jeg en tendens til, at man på skole 1 så normalen som uhøjtidelig, selvscenesættende og selvregulerende. På skole 2 var normalen mere centreret om god ro og orden samt tilpasning til reglerne. Begge skoler håndhævede til en vis grad deres normalitetsbegreber, men særligt i forhold til elevernes egenkontrol af normalitetsbegrebet, hvor de tilsyneladende har en grad af selvjustits overfor afvigere, var det mere markant på skole 2 i den empiri, jeg har indsamlet.

Normalitetsbegrebet kan tænkes at have en ganske betydelig indflydelse på den kategoriseringspraksis, man er tilbøjelig til at anvende som lærer på skolen. Derved virker det sandsynligt, at en bredere og mere relationel kategoriseringspraksis er nemmere at etablere på skole 1.

Det sidste tema var tilpasning - modstand. På begge skoler findes sekundær tilpasning og en grad af modstand mod den etablerede institutionelle logik. Denne foregik egentlig meget ensartet på de to skoler, om end der måske var en tendens til mere modstand på skole 2. Dette betyder, at man på begge skoler ser håndhævelse af regler, når der sker brud.

I forhold til inkluderende praksis omkring elever i komplicerede læringsituationer er der på denne baggrund grund til at tro, at der er forskelle på, hvor let det er for lærerne på de to skoler at etablere en mere inkluderende praksis. Jeg har i tidligere analyser argumenteret for at en mere fleksibel og relationel kategoriseringspraksis, og at en sensitivitet over for elevernes forskellighed kan være med til at åbne deltagelsesmuligheder for disse elever. Derfor kunne man forvente, at en sådan praksis har lettere vilkår på skole 1, som er kendetegnet ved en mere fleksibel kategoriseringspraksis, og som giver læreren bredere relationsmuligheder i forhold til eleverne. Yderligere er det nemmere at eksperimentere med sit didaktiske design, da man ikke er underlagt samme behov for kontrol af elevernes individuelle bidrag.

Digitaliseringstekster og ruling relation

Igennem mit arbejde med denne afhandling og særligt ved at etablere et forskningsfelt er jeg blevet opmærksom på et tekstkompleks af policy dokumenter, som har styrende indflydelse på kommunernes arbejde med digitalisering i skolen. Tekstkomplekset består dels af den fælles, offentlige digitaliseringsstrategi 2011-2015 og 2016-2020 og Den nationale strategi for IT i folkeskolen (Regeringen, 2011). I de interviews, jeg lavede med de tre lærere, italesætter de alle sammen deres praksis og erfaringer med IT som en væsentlig del af det at undervise, og jeg kan i disse interviews på forskellig vis genfinde henvisninger til og betydninger af de tre omtalte tekster. Herigennem kommer disse til at udgøre en ruling relation (Smith, 2005).

I de tre dokumenter ligger det som primær diskurs, at undervisning og læring bliver bedre, ved inddragelse af IT-læremidler, at den dygtige lærer har kompetencer til at inddrage disse læremidler, at der igennem anvendelse af disse læremidler, vil være mulighed for øget inklusion, at lærernes arbejde vil blive mere effektivt, og at de herigennem vil have tid til at gøre eleverne endnu dygtigere. ”IT kan også bidrage til at fastholde flere af de elever i

klasserne, der i dag udskilles til specialklasser og -skoler. IT har også et stort potentiale til at frigøre ressourcer til mere og bedre undervisning samt give lærerne mere tid til de enkelte elever” (Regeringen, KL og Danske Regioner, 2011 s.22 , Regeringen, 2011, s.1). Samtidig er der i disse dokumenter en opmærksomhed på, at ikke alle lærere har de nødvendige kompetencer til at gennemføre en undervisning båret frem af digitale læremidler og ”Der er derfor behov for, at offentligt ansatte har de rette digitale kompetencer, ikke mindst medarbejdere med tæt borgerkontakt – f.eks. lærere, pædagoger” (Regeringen, KL og Danske Regioner, 2016, s.29). Således, fremgår det af teksterne, at der er ”rette digitale kompetencer”, hvilket må medføre at nogle digitale kompetencer ikke er ”rette”, dvs. anvendelige eller ønskelige i forbindelse med lærernes kompetencer. Der skrives ikke noget om, hvilke øvrige kompetencer lærerne kunne tænkes at have for at kunne anvende deres digitale kompetencer, så som f.eks. kreative færdigheder eller fagligt overblik. Dette til trods fremskriver teksterne, at undervisning med IT-læremidler skal højne det faglige niveau ved at give bedre mulighed for undervisningsdifferentiering. Der er en bagvedliggende forestilling om, at undervisningsdifferentiering kan udformes bedre med IT- læremidler, men i denne formulering er det ikke klart, hvad dette bedre er i forhold til. Disse tre udvalgte tekster indgår i en ruling relation omkring digitalisering i skolernes undervisning som en måde at effektivisere det offentlige, hvilket har indflydelse på adfærd på tværs af skolesystemet. Dette kan observeres på de to skoler i forskellig form. De tre tekster er valgt som repræsenterende for denne ruling relation. Der er altså tale om metonymisk brug af teksterne til at eksemplificere den fulde diskurs. Da der er tale om meget centrale dokumenter, der har været med til at definere målene og metoderne for digitalisering, mener jeg, at de er særdeles relevante.

Undervisningspraksisser, IT og ruling relation.

Som det fremgår nedenfor, er Hans bevidst om, at der ligger nogle krav til den gode lærer om at inddrage IT-læremidler i undervisningen, men han er ikke kommet rigtigt i gang og peger på teknikken som grund til det, men også at han ikke har haft tid til at erhverve sig de kompetencer, der er nødvendige for, at han føler sig sikker på at kunne anvende IT i undervisningen.

H: Så jeg har været sådan lidt tilbageholdende med at bruge den, og hver gang jeg har måttet bruge den, er jeg blevet stoppet af et eller andet teknisk, så jeg ikke har kunnet bruge den.

H: Så har jeg ikke fået sat mig ordentligt ind i det. Sådan en kombination af alt det der har gjort, at det først faktisk er nu, at jeg rigtigt kan bruge den i undervisningen.

Hans peger dog også på, at han er ved at komme i gang med at bruge IT- læremidler og taler derved ind i diskursen om, at den gode lærer benytter IT i undervisningen, og at han har tænkt sig at blive en del af det. Hans italesætter ikke, at IT har givet ham mere tid, til at lære eleverne mere. Tværtimod oplever Hans, at han ikke har tid nok til at sætte sig ind i IT, så han kan opretholde et billede af sig selv som en god lærer, hvilket tydeligøres af Hans’ oplevelse af at være på kursus om IT-læremidler til iPad’en.

H: jeg har været rigtig glad for de kurser med iPad'en. De tog det sådan helt fra bunden. Jeg tror, jeg har brugt noget af det, men tiden, det er svært med tiden.

Sammenkobling mellem at bruge IT og være en god lærer har stillet Hans i nogle dilemmaer, hvor han har skullet vælge imellem at bruge IT eller være en god lærer. Man kan også se i dette udsagn, at Hans har en villighed til at lære om teknologi.

H: Det har jeg jo slet ikke kunnet. [bruge IT] Så derfor så gider man ikke rigtig, når man sådan støder ind i nogle problemer, der er af teknisk art. Til sidst så finder man en anden løsning. Fordi det er ikke sjovt at stå foran klassen og sige: "Nej, nu virker det ikke igen", hver gang.

Hans har andre oplevelser af undervisning, hvor han selv synes, at det lykkes, hvor han netop ikke har fokus på IT-læremidler, men fokus på det faglige indhold. Der er således også en problemstilling omkring den form for kompetenceudvikling, som Hans har været igennem, der ikke har haft megen overførsel til praksis.

H: Altså, fra at jeg tænkte: "Digte... Det får jeg dem aldrig til at skrive", så kom de ligeså stille og roligt i gang, og de skrev mere og mere. De blev faktisk lidt hooked på det. Vi startede ud med et vinterdigt, og de tænkte: "Digte... Må vi skrive om julen?" "Nej! Det skal handle om vinter og ikke jul". Så vidste jeg så, at på et tidspunkt kunne jeg så sige til dem, at de skulle lave et juledigt. Så da vi havde overstået vinterdigtet, og alle havde været oppe, haft deres oppe og fået vurderet det og kommet med forslag. Inddraget alle i klassen faktisk. Jamen, så begyndte de bare at skrive løs. Med juledigtet. Så fik de også skrevet et juledigt, dvs. nu havde de skrevet to digte. Det næste forløb det var så, at nu skulle de skrive noget med nogle flere følelser i, og det blev så kærlighedsdigtet, der. Det lavede jeg så om til, at det skulle være et kærligt digt i stedet for. Man måtte skrive om noget andet, end lige forelskelse. Man kunne skrive om et dyr man holdt af, eller en person. Far eller mor, eller en ting man holdt af, eller en interesse der bragte rigtig meget glæde. Der kom altså også noget ud af det.

Der er noget, der tyder på, at Hans bevidst eller ubevidst refererer til de rulling relations, der kobler god undervisning og den gode lærer til anvendelsen af IT-læremidler – og at denne reference måske medvirker til etableringen af nogle undervisningssituationer, hvor han ikke selv oplever, at han magter undervisningsforløb med IT-læremidler. Disse forløb ser ud til at få Hans til at vurdere sin egen praksis som problemfyldt, hvorimod man kan se, at når Hans skifter fokus til undervisningsforløb som ikke fokuserer på IT, så ser man, at Hans er i stand til at udvikle og gennemføre undervisningsforløb, hvor han anvender elevernes motivation og faglige udbytte, og hvor han er i stand til kreativt at skabe et fagligt udviklingsforløb i det faglige indhold, hvor elevernes egne forslag indgår som drivende kræfter. For Hans' vedkommende medfører den digitale rulling relation faglig og pædagogisk usikkerhed. Den fører til en ændring i praksis, men gør det vanskeligt for ham at forbedre undervisningen. Han er ikke i stand til at overføre fra vellykket praksis uden for IT-området til IT-baserede undervisningsforløb. Det er dog værd at bemærke, at Hans' lærerpraksis ikke i sig selv er grundlæggende problematisk, og at han faktisk er i stand til i nogle situationer af skabe kreative og vellykkede forløb, hvor han aktivt anvender sin faglighed.

Irene taler lige som Hans ind i samme ruling relation om digitalisering. I modsætning til Hans oplever hun, at hendes undervisning er blevet mere interessant, og at hun sparer tid, når hun anvender teknologi, i dette tilfælde iPad. Irene taler dermed lige ind i den fremskrevne diskurs, der ses i de udvalgte tekster.

I: Jamen jeg synes, det er et fantastisk værktøj! Altså jeg synes... Nu kan jeg næsten ikke tænke mig en situation hvor den [iPad'en] ikke skulle være her. Så den synes jeg virkelig, den er god som redskab. Nu f.eks. det der mindmap! Hvor jeg er glad for, de har lært det, så kunne de lige pludselig bruge bare... kommer jeg i tanker om... Så kunne vi bruge den! Så jo mere man lærer den at kende, jo mere kan man bare. Den gør bare tingene hurtigere at lave og mere overskueligt.

Som for Hans betyder digitaliseringen også for Irene, at hendes praksis ændrer sig, men hvor Hans fremhæver kvaliteter ved forløb uden IT, beskriver Irene et undervisningsforløb og en faglig læring, hvor eleverne tilegner sig en færdighed, som hun ikke kan forestille sig, at de skal være foruden. Man kan sige, at hun overtager den officielle digitaliseringsstrategi og faktisk demonstrerer dennes pointe om, at det er mere effektivt med IT.

I: Jamen jeg bruger ikke så meget tid på, at de skal, ja... Klippe klistre, og sidde og fabrikere bøger og... Hele den der proces der. Du kunne se, jeg lavede de der plakater, men det er, fordi jeg har tænkt over det. De der, der hænger ude foran klassen. Det er, fordi jeg har kørt et forløb med kærlighedsdigte, så der har de lavet nogle plakater, som jeg ville have, de skulle lave på papir. Men ellers... Det der... Altså jeg ved ikke... Jeg tænker meget over, om det er nødvendigt? At de skal det? Altså det er nødvendigt, at man får udviklet sin finmotorik. Det, synes jeg jo, er nødvendigt. Det kan jo komme én til gode i mange henseender. Men om det er nødvendigt, at de sidder og laver en eller anden grim bog. Det ved jeg ikke.

Irene kategoriserer i forbindelse med IT-kurser lærerne i nogle, der kan og nogle, der ikke kan. Irene hører selv til dem, der kan. I denne kategoriseringspraksis, som er på linje med digitaliseringsstrategien om den gode undervisning og den gode lærer med IT-kompetencer, er det derfor forbundet med en vis udpegning at tilhøre den gruppe lærere, som har behov for et længere faglig og pædagogisk forløb for at tilegne sig IT-undervisningskompetencer. Der sker altså en vis stigmatisering her.

I: Ja, og det er derfor, jeg synes, at hvis de kurser virkelig skulle batte, så skulle de niveaudeles. Sådan så man kunne... Der er nogen, der har behov for at få det meget, meget langsomt, og så er der nogen, der KAN noget i forvejen, og som har behov for noget mere.

Signe taler ligesom de to andre ind i digitaliseringsstrategien som en ruling relation. Hun har i sin måde at italesætte IT fokus på, hvordan undervisningen bliver anderledes, og det bliver lettere at undervise. På den måde kan man sige, at der er et ganske stort sammenfald mellem ruling relation og Signes italesættelse.

S: Ja! Den [undervisningen] er i hvert fald blevet anderledes. Ja, det er den... Ja, det synes jeg... Jeg synes det er blevet lettere, fordi jeg har mulighed for at vælge imellem meget mere materiale. Der er ikke så meget teknisk, der gør, at jeg ikke lige har mulighed for at vise en film, eller gøre noget... Vise nogle billeder... Alting kan være i farver, du kan airdroppe noget, du kan sende frem og tilbage, kommentere, du kan gøre alting, som er så nemt.. Tingene bliver ikke væk på samme måde, og du har bare flere læremidler at plukke af. Det synes jeg faktisk. Jeg havde nok klaret mig også, hvis nu ikke det var der.

Signes vurdering af kurserne italesætter en yderligere kategorisering af lærerne. Der er dem, der ikke kan, der er dem, der skal lære specifikke programmer, og så er der dem, som Signe selv synes, hun er en del af, som er så gode, at de kun får noget ud af at tale med instruktørerne i pauserne.

S: Jeg er simpelthen så glad for de her kurser. Jeg er rigtig glad for dem! Fordi jeg har mulighed for at snakke med nogle, der virkelig har forstand på det her, ikke? Altså læreren, som vi har haft de sidste par gange er super, super dygtig. Der kan man få rigtig meget ud af at spørge ham, eller høre ham ad hvad han... Eller han viser jo også, når der er de der pauser der. Han viser alle mulige ting og sager. Men jeg vil sige undervejs i de der, jeg synes det er fint, rigtig fint at være med, men vi er nok nået dertil nu, hvor vi har haft det et par år, at de skal måske differentiere det lidt. Sådan så vi ikke sidder og skal bruge tid på dem, der aldrig har brugt Showbie før, eller dem, der ikke ved, hvordan man nærmest tænder den, ikke?

Opsamling

Alle tre lærere forholder sig til de rulling relations, der tekstligt binder deres undervisningspraksis med IT-læremidler sammen. De udvalgte dokumenter fremhæver en praksis med IT-læremidler som en praksis, der er mere effektiv, og som skaber bedre undervisning, hvor der er plads til flere elever. Alle tre lærere underlægger sig den præmis, at undervisning må indeholde IT-læremidler, men hvor Irene og Signe begge to imødekommer denne praksis, er der hos Hans mere modstand, en modstand som er grundet dels i hans oplevelse af manglede kompetencer, og dels i, at han oplever, at han kan lave udmærket undervisning uden IT-læremidler. Irene påtager sig fuldt ud diskursen om, at IT-læremidler og digitalisering er fremtidens undervisning og underkender den undervisning, hun i øvrigt laver. Signe peger på, at undervisningen bliver anderledes, hvori der tilsyneladende ligger en vurdering af, at det også er godt. Kampen mellem undervisning med eller uden teknologi, ser ud til at være en kamp, der også udspiller sig i praksis. Lærerne har veludviklede vurderinger af hinanden i forhold til, hvem der har hvilke kompetencer, hvilket måske kan have en indvirkning på de mulige konstellationer af samarbejde, det er muligt at skabe i praksis, hvor lærerne underlægger hinanden kategoriseringer i forhold til, hvem der intet kan, og hvem der er så gode, at de må søge refleksionspartnere uden for skolernes lærerkollegium.

Inklusion som rulling relation

I mit arbejde med at indkredse inklusionsbevægelserne i Danmark er det blevet tydeligt for mig, at der er policydokumenter, der er toneangivende for den officielle diskurs om inklusion. Disse dokumenter er lovændring om specialundervisning (Undervisningsministeriet, 2012), aftalen om kommunernes økonomi (Regeringen & KL, 2013) og skolereformen (Undervisningsministeriet, 2013). Disse policydokumenter fremskriver en relativt markant ændring af inklusionspraksis som ydermere bakkes op af følgeforskning kaldet dokumentationsprojektet (Baviskar, Dyssegaard, Egelund, Lausten, Lynggaard & Tetler, 2013, Baviskar, Dyssegaard, Egelund, Lausten, & Lynggaard, 2014, Baviskar, Dyssegaard, Egelund, Montgomery, 2015 & Dyssegaard & Egelund, 2015). Disse tekster udgør den

bagvedliggende ruling relation for inklusion. Det fremgår af disse lovændringer, at inklusion er blevet et grundvilkår i folkeskolen, og at elever i komplicerede læringssituationer i højere grad er blevet et anliggende for almenlæreren. Dette sker ved afgrænsning af specialundervisningen til undervisning på specialskoler, specialklasser og til elever, der har brug for mere end 9 timers støtte om ugen. (Undervisningsministeriet, 2012). Samtidig sættes andelen af elever, der skal være i almen skolen op fra 94,8 % til 96 %, og antallet af elever, der får karakteren 02 eller derover i de store boglige fag, ønskes højnet og elevernes trivsel fastholdt. Dette følges op af endnu et dokument nemlig oplægget til folkeskolereformen ”Gør en god skole bedre” (Regeringen, 2012) ”*Det er en grundværdi for folkeskolen, at den skal være indrettet, så der er plads til alle børn i fællesskabet. Regeringen har indgået en aftale med landets kommuner om, at flere elever skal inkluderes i den almindelige undervisning.*” (Regeringen, 2012 s. 35). Følgeforskningen til disse ændringer peger på, at elevernes trivsel er stabil, dog trives de tilbageførte elever lidt dårligere end de øvrige elever. Undersøgelserne peger på, at de undersøgte kommuner har opfyldt målsætningen om at inkludere 96 % af eleverne i almenundervisningen, og at der er stor opbakning til inklusion på kommunal- og ledelsesniveau, men at lærerne er væsentligt mere skeptiske i forhold til inklusion. Opbakningen til inklusion falder fra 19 % til 14 % i den tid undersøgelsen foregår. I undersøgelserne fremgår det, at det er under halvdelen af lærerne, der selv vurderer, at de har kompetence til at løfte inklusionsopgaven (Baviskar, Dyssegaard, Egelund, Lausten, Lynggaard & Tetler, 2013, Baviskar, Dyssegaard, Egelund, Lausten, & Lynggaard, 2014, Baviskar, Dyssegaard, Egelund, Montgomery, 2015 & Dyssegaard & Egelund, 2015).

Et gennemgående tema i de interviews, jeg har lavet med de tre lærere er inklusion. De er alle i en praksis, hvor der er elever, der er tilbageførte fra specialklasser eller specialskoler, og alle henviser bevidst eller ubevidst til disse tekster. Alle tre lærere har som udgangspunkt, at inklusion er noget, de må forholde sig til i deres praksis. De italesætter deres egen praksis i relation til disse dokumenter på forskellig vis. Inklusion er en national fordring på skoleområdet, og de udvalgte tekster binder inklusionsudfordringer sammen i en translokal diskurs (Smith, 2002), der er med til at forme praksis på tværs af institutioner. Således udgør den en translokal ruling relation i forhold til denne praksis.

De tre lærere forholder sig forskelligt til denne ruling relation. Hans definerer skolernes inklusionsprojekt og derigennem meningen med hans praksis som følgende illustrerer.

H: Jamen projektet [inklusion], det er jo, at de skal lære noget, sammen med de andre børn. Så meget som overhovedet muligt, hvad man nu kan lære dem i det klasserum.

I denne italesættelse ser det ud til, at Hans i høj grad orienterer sig mod et præstations-element, som kan genfindes i Regeringen & KL's aftale om kommunernes økonomi, hvor målsætningen er, at flere elever skal have karakteren 02 eller derover i fag som dansk og matematik. Samtidig gengiver han skolereformens budskab om, at eleverne skal undervises sammen, men ikke i den form, som skolereformen skriver, hvor der er fokus på fællesskabet. I den måde Hans italesætter det på, orienterer han sig på den ene side mod et fællesskab, men på den anden side er der et ”de”, som er de tilbageførte elever, som

tilsyneladende er en speciel gruppe, der ikke nødvendigvis tilhører fællesskabet. Med denne markering vises, at Hans nok har forstået og accepteret budskabet om inklusion, men at han ikke nødvendigvis accepterer præmissen om, at alle elever tilhører folkeskolens fællesskab.

I lighed med lærere andre steder (dokumentationsprojektet) er Hans' opbakning til inklusion ikke entydig, og han oplever, at der ikke er tid og hænder nok til de inkluderede elever.

H: Jeg synes, det er rigtig svært, som du også selv opdager, så er der nogle timer, hvor de ikke er dækket ind. Vi har ikke nok timer på dem. Vi har ikke nok lærere på dem. Vi er underbemandede, det er vi. Hans orienterer sig her imod den diskurs, der er i de udvalgte tekster. Ved denne italesættelse lægger Hans afstand til den offentlige diskurs, der placerer ansvaret for inklusion hos almenlæreren. Han marker, at elever i komplicerede læringsituationer, nødvendigvis kræver, at der er ekstra personale, og at disse elever skal have særlige lærere til at dække dem ind. Lige såvel kan Hans' formulering "på dem" tolkes som en modstand mod at optage "dem" i det foreskrevne fællesskab. I lighed med andre lærere i samme type af praksis, oplever Hans, at hans egne kompetencer til at varetage inklusionsopgaven er mangelfuld. En oplevelse som halvdelen af læreren i dokumentationsprojektet deler (Baviskar, Dyssegaard, Egelund, Lausten, Lynggaard & Tetler, 2013, Baviskar, Dyssegaard, Egelund, Lausten, & Lynggaard, 2014, Baviskar, Dyssegaard, Egelund, Montgomery, 2015 & Dyssegaard & Egelund, 2015).

H: Jeg kan ikke motivere... Der er nogle af dem, jeg ikke kan motivere. Jeg ved ikke, hvad jeg skal stille op med dem, simpelthen.

Irene korresponderer i lighed med Hans med skolereformens fokusering på fællesskab og inklusion. Irene betoner og italesætter denne del af sin praksis på en anden måde end Hans. Irene betoner det at være en del af et fællesskab i sin praksis, som at være en del af et socialt fællesskab og i mindre grad som Hans at skulle være en del af fællesskabet for at lære noget. Herved bliver fællesskab fortolket forskelligt og får forskellige udtryk i de to læreres praksis.

I: Altså... Alle mennesker har godt af at opfatte sig selv som værende en del af et socialt fællesskab. Så det tænker jeg. På en eller anden måde, så opfatter de sig som en del af det sociale fællesskab. Uanset om de melder sig ud eller ej, så gør de det. De er en del af 6. klasse, det tror jeg... På godt og ondt er det en god oplevelse at være med. Fordi det der med at lære, hvordan man er sammen med andre, det er jo meget, meget vigtigt for en selv jo. Det er jo hele kilden til, hvordan man lærer sig selv at kende ikke? Så det tænker jeg, at det er godt. Rent fagligt, tænker jeg, at det er en udfordring for dem, og for lærerne og for alle.

I lighed med Hans og halvdelen af lærerne i dokumentationsprojektet oplever Irene, at hendes kompetencer til at varetage inklusionsopgaven er mangelfulde (ibid).

I: jeg sidder og tænker: "Kunne jeg gøre noget andet?", men det har jeg faktisk ikke forstand på. Så det kan jeg nok ikke. Jeg er ikke god nok til det, det kan jeg ikke finde ud af.

Signe, som er den tredje lærer, som jeg interviewede er ligeledes viklet ind i rulling relations om inklusion. Hun kommenterer ikke på præstationselementet, som det fremgår af dokumentet fra Regeringen (Regeringen, 2012), men indtager en position, hvor hun anlægger et næsten identisk blik på inklusion, som det ses i ”*Det er en grundværdi for folkeskolen, at den skal være indrettet, så der er plads til alle børn i fællesskabet.*” (Regeringen 2012, s.35), og Signe taler direkte ind i den diskurs.

S: Altså vi har de her visiterede børn, og det er dem, vi tænker på, der er inkluderede. I virkeligheden har vi jo bare 28 børn dernede, og der ved jeg godt, at der er nogle af dem, hvor man har tænkt ”Årh det da helt tovlig’ med dig, vi er nok nødt til at visitere dig, men der er jo lige så mange af de andre, der er lige så inkluderede. Det er bare på forskellige niveauer. Så er der nogle, der er socialt inkluderede, og der er nogle, der er fagligt inkluderede. De har forskellige udfordringer alle sammen. Nogle har vi opdaget, at det er ikke så godt det her, så der har vi visiteret, og så er der nogle, vi ikke har opdaget det på, eller som vi godt ved, at ”der er da noget her”, men der er ikke nogen udredning, eller det kan man ikke lige gøre noget ved eller ”Sådan er det jo bare,” det er din udfordring, de har jo alle sammen udfordringer. I virkeligheden, når det er alle sammen, så bliver alle sammen inkluderet på en eller anden måde

I dokumentationsprojektet påpeges det, at halvdelen af lærerne ikke føler, de har kompetencer til at løse den inklusionsopgave, som de er stillet (Baviskar, Dyssegaard, Egelund, Lausten, Lynggaard & Tetler, 2013, Baviskar, Dyssegaard, Egelund, Lausten, & Lynggaard, 2014, Baviskar, Dyssegaard, Egelund, Montgomery, 2015 & Dyssegaard & Egelund, 2015). Signe italesætter ikke sine kompetencer som mangelfulde, men fokuserer derimod på, hvad hun anser som en farbar vej.

S: Jeg tror, inklusion handler meget om, at man har de her relationer, og at man ser detaljerne hos børnene. Altså lægger mærke til de små ting, som gør, altså der skal jo ikke ret meget til, måske en hånd på skulderen en gang imellem, og så gør det et eller andet.

Lærernes praksis med inklusion er en translokal praksis, og foregår på mange forskellige lokationer. De tre lærere, der er en del af min undersøgelse er også en del af en større praksis, der er bundet sammen af blandt andet de udvalgte tekstdokumenter og de andre bestanddele af denne rulling relation. I denne translokale praksis ser det ud til, at der foregår nogle kampe om, hvordan inklusion skal vægtes i forhold til faglig performance og sociale tilhørsforhold. I de udvalgte rulling relations er der fokus på begge dele og en fremskrivning af folkeskolen som et fællesskab for alle elever. Denne diskurs deles kun af en af de interviewede lærere. I dokumentationsprojektet fremgår det, at over halvdelen af lærerne ikke føler sig kompetente til at varetage inklusionsopgave, hvilket genfindes i min undersøgelse, hvor to af lærerne italesætter deres egen kompetencer som ikke kvalificerede, til trods for at de på daglig basis er i en praksis, som fordrer disse kompetencer eller udvikling af disse kompetencer. Det er ligeledes muligt, at denne italesættelse af manglede kompetencer er udtryk for en modstand mod selve inklusionsprojektet i lige så høj grad, som det er en oplevelse af manglede inklusionskompetencer.

Afrunding/diskussion

I de foregående analyser har jeg undersøgt to strukturelle niveaurs betydning i forhold til de lærere, jeg har fulgt i mit feltarbejde. Den første analyse viser, at der tegner sig forskellige skolekulturer og institutionelle logikker på skole 1 og skole 2. Jeg gennemgik disse på baggrund af fire temaer. De fire temaer var konstrueret af modsætningspar, hvilket kunne tolkes som et forsøg på at opstille en dikotomi imellem de to skoler. Dette er dog ikke tilfældet. Begrebsparrene skal derimod forstås som kontinua med flydende overgange mellem de to poler, og der er ikke tale om, at nogen af skolerne er placeret som yderpunkter. Ved en sådan anvendelse af temaerne har det været muligt at indfange de lokale bevægelser, der fremkommer i empirien. I forhold til det første tema regulering - selvregulering så man, at skole 1 tenderede mere til selvregulering som bærende logik og skole 2 tenderede til ydre regulering. Dette blev tolket som havende en potentiel indflydelse på lærerens muligheder for praksis, hvor man kunne se et potentielt større spillerum på skole 1. En lignende relation gjorde sig gældende ved det andet tema, hvor man på skole 1 tenderede til at have en højere grad af tillid til eleverne end på skole 2. Dette blev tolket som havende en strukturel indflydelse på, hvilke relationsmuligheder læreren havde i forhold til eleverne. Igen var der større spillerum på skole 1 end på skole 2. I forhold til normalitet og afvigelse fandt jeg, at man på skole 1 havde et normalitetsbegreb, der fokuserede på at være uhøjtidelig, selvscenesættende og selvregulerende. På skole 2 var normalbegrebet mere fokuseret på god ro og orden og tilpasning til reglerne. Man så også, at begge skoler håndhævede deres normalitetsbegeber, men der var en tendens til større selvjustits blandt eleverne på skole 2. Dette tolkedes som havende en effekt på lærernes muligheder for at forme deres kategoriseringspraksis, der igen gav flere muligheder på skole 1. På begge skoler fandtes tilpasning og modstand, men der var en lille tendens til mere modstand på skole 2. Disse tendenser er fremanalyseret af mit empiriske materiale og er repræsentative for de observationer, jeg foretog. Det er klart, at deres generaliserbarhed er begrænset af mit opholds længde og det faktum, at jeg kun kunne observere en begrænset del af den praksis, der foregik på skolerne.

I de analyser, jeg foretog i de fire artikler og i kapitel syv, havde jeg fokus på de mikroprocesser, der udspillede sig mellem lærere, elever og IT-læremidler. Disse analyser havde primært fokus på lærernes individuelle praksis omkring kategorisering, deltagelse og inklusion af eleverne i komplicerede læringsituationer. Igennem den tematiske analyse nuanceres dette gennem inddragelsen af de strukturelle vilkår, der er for lærernes praksis. Vilkårene i forhold til kategorisering, deltagelse og inklusion af elever i komplicerede læringsituationer er forskellige på de to skoler, og dermed er lærernes praksis ikke kun et udtryk for deres individuelle valg, præferencer og kompetencer, men derimod underlagt institutionelle logikker, der gør, at visse handlinger og forståelser føles mere naturlige for de involverede og den kan dermed skygge for, at praksis kunne se anderledes ud. Derved indskrænkes den enkelte lærers handlerum. Der er dog alligevel i disse strukturelle betingelser et handlerum, som kan udfyldes af individuelle valg, hvilke tydeliggøres af, at de to

lærere på skole 2, agerer forskelligt inden for de samme institutionelle logikker. De strukturelle vilkår på skole 1 på tværs af de fremanalyserede temaer lader til at give læreren en højere grad af frihed i den praksis, hun kan skabe i forhold til lærerne på skole 2. Stillet op over for de tidligere analyser betyder dette, at en del af den praksis, der har været med til at skabe eller besværliggøre deltagelsesmuligheder for elever i komplicerede lærings-situationer, i hvert faldt i nogen grad er funderet i en institutionel logik.

I den anden analyse undersøgte jeg to tekstkomplekser, der repræsenterer to ruling relations, som havde indflydelse på den lærerpraksis, jeg har observeret i min empiri. Den første var fokuseret på digitalisering og viste, at alle tre lærere forholdt sig til denne ruling relation og følte, at de var nødsaget til at digitalisere deres praksis. Hvad dette betød for dem, og hvordan de håndterede det, var dog forskelligt. Den mandlige lærer Hans blev igennem fokus på denne ruling relation konfronteret med et krav og en forventning om, at han i højere grad skulle inkludere IT i sin undervisningspraksis. Denne insisterende ruling relation ser ud til at bevirke, at Hans forsøger at omforme sin praksis, men at han i denne omformning kommer til at underkende den praksis, som han faktisk mestrer som ses i eksemplet med digtproduktionsforløbet og ender med en praksis, som han har vanskeligt ved at gøre meningsfuld for både sig selv og eleverne. At Hans ikke vælger at udelukke IT eller indkapsle det i et format, han føler, han kan håndtere, kan tænkes at hænge sammen med, at der i denne ruling relation implicit ligger en forventning om, at den gode lærer anvender IT-læremidler, og dermed, at den mindre gode lærer ikke gør. Dette efterlader Hans i et skisma, hvor han må vælge mellem at anvende IT-læremidler, han har svært ved at omsætte til meningsfuld praksis eller vælge at lave undervisning uden IT-læremidler og dermed påtage sig en rolle som mindre god lærer. En situation, man kan forestille sig, må være ganske stressende. De to kvindelige læreres praksis synes derimod at blive understøttet af den digitale ruling relation. De oplever begge, at de har IT-kompetencer, der overgår de fleste af deres kollegaers og bliver bekræftet i dette, når de er på kursus. De anvender ofte IT-læremidler i deres undervisning og oplever, at det er meningsfuldt i deres praksis. Igennem denne ruling relation bekræftes de i, at de er dygtige og kompetente lærere, hvilket ser ud til at understøtte og udvikle deres praksis med IT-læremidler yderligere.

Den anden ruling relation var fokuseret på inklusion. Denne viste samme generelle mønster. Alle tre lærere var klar over, at de blev nødt til at forholde sig til inklusion om ikke andet så af praktiske årsager. Der var dog heller ikke her nogen entydighed i tolkningen. Hans' fokus i denne ruling relation var primært på elevernes præstation, hvilket er en del af den officielle vision for inklusion. Dette fokuspunkt så ud til at få indflydelse på hans måde at organisere praksis på, lige som som han vurderede, at han havde svært ved at leve op til dette præstationskrav. Igen efterlader det Hans i en situation, hvor han har svært ved at leve op til en ruling relation, og derved oplever han, at hans praksis besværliggøres og fastlåses. Irene vælger i lighed med Hans et snævert fokuspunkt i denne ruling relation, hvor hun fokuserer på social inklusion. Hun oplever, at hendes kompetencer

ikke slår til, og at den praksis, hun er en del af, ikke er tilfredsstillende og efterlader hende i et tomrum, hvor hun opgiver at ændre den praksis, som hun ikke føler sig på omgangshøjde med. Herigennem vises det, at begge lærere sættes i en situation, hvor de ikke selv synes, de har kompetencer til at håndtere en oplevet forventning, hvilket ser ud til at fastfryse deres praksis. Læreren Signe derimod er på linje med denne ruling relation, og hendes praksis ligger i forlængelse af denne. Hun oplever, at hun lykkes med sin praksis i forhold til inklusion og derved møder kriterierne for den gode lærerpraksis, hvilket sandsynligvis underbygger yderligere udvikling af denne praksis. Det er værd at bemærke, at både digitalisering og inklusion som ruling relations kan ses som forholdende sig til en national politisk ruling relation, der søger at effektivisere den offentlige sektor.

I forhold til de tidligere analyser, hvor jeg har fremhævet en type praksis som mere hensigtsmæssig for elever i komplicerede læringssituationer og en som potentielt mere problematisk, viser analysen af det første strukturelle niveau, at man sandsynligvis kan spore en vis indflydelse fra institutionelle logikker. Den lærerpraksis, jeg har argumenteret for, kan skabe alternative deltagelsesmuligheder for elever i komplicerede læringssituationer, kræver en omformning af praksis baseret på et relationelt syn på eleverne. Det er formodentligt nemmere at omforme praksis på denne måde på skole 1 end på skole 2, ligesom det vil virke mere i overensstemmelse med værdierne på skole 1's skolekultur. Dermed klargøres det, at Signe, Hans og Irenes praksis ikke kun er betinget af individuelle, men også af strukturelle faktorer.

Indflydelsen fra de translokale ruling relations er sværere at kategorisere. Begge tekstkomplekser kan spores i interviews med alle tre lærere, og de italesætter alle tre reaktioner på disse ruling relations. De kommer til at udgøre et vurderingsgrundlag af egen og af andre læreres praksis, og er derfor manifest til stede i alle læreres overvejelser og praksis. Det er dog på ingen måde entydige tolkninger, der fremkommer. Hver lærer forholder sig til hver ruling relation på sin egen måde. Dette er ifølge Dorothy Smidt (2005) ikke ualmindeligt. Den centrale pointe er, at de er nødsaget til at forholde sig til relationerne i forhold til deres egen og andres praksis, og at denne praksis peger tilbage mod en trans-lokal relation, som er ganske dominerende, da de ikke kan undlade at forholde sig til den.

9. Konklusion

I afhandlingens indledende kapitel blev det fremhævet, at der på folkeskoleområdet er sket en tilbageføring af elever fra specialklasser og specialskoler til folkeskolens almenområde. Denne tilbageføring af elever er undersøgt gennem kvantitativ forskning, som peger på, at disse elever præsterer og trives lidt dårligere end folkeskolens øvrige elever. Samtidig blev der i indledningen peget på, at der er mange aktører, der kæder inklusion og IT sammen, og at det er lærerens praksis med inklusion og IT, der skal være med til at løfte inklusionsopgaven – også for den gruppe af elever, der trives og præsterer lidt dårligere.

Det har været afhandlingens ambition gennem et mikrosociologisk perspektiv at betragte inklusion som sammenvævet af faglig og social deltagelse. I afhandlingen er inklusion blevet betragtet ud fra fire faktorer: tilstedeværelse, accept, deltagelse og præstation. Igen gennem dette perspektiv har det været mit ønske at bidrage til forståelsen af, hvordan elever og læreres interaktioner dels med hinanden og dels elever imellem, udspiller sig, når de indgår i en praksis, der er organiseret omkring IT-læremidler. For at forfølge ambitionen om et mikrosociologisk perspektiv på inklusion og IT-læremidler i folkeskolen og muliggøre empirinære analyser af en sådan praksis er afhandlingens empiri genereret med en etnografisk inspireret metode. Formålet har herigennem været at generere praksisnær viden, der kobler lærerpraksis med et inklusionsperspektiv og et IT-perspektiv. Disse felter er, som vist i kapitel tre, hver for sig velbeskrevne, men bragt i et samspil er der relativt lidt viden. Formålet har været at bidrage med viden inden for disse felters fællesmængde. Problemstillingen i afhandlingen har således været ”Hvordan får læreres og elevers praksis med IT-læremidler betydning for de faglige og sociale deltagelsesmuligheder og inklusion, der etableres for elever i komplicerede læringsituationer?”

Jeg har igennem afhandlingens fire artikler, kapitel syv ”Når klokken har ringet” og kapitel otte ”Jeg skal lige låse op for saksene” forsøgt at belyse dette spørgsmål. I nærværende kapitel vil jeg forsøge at samle op på disse seks analysers centrale pointer og på tværs af disse diskutere, hvordan jeg finder, at disse kan bidrage til både forskningsfeltet og praksis. Herefter vil jeg reflektere over afhandlingens teori og metode og deres betydning for afhandlingens fund og konklusioner.

Opsamling på analyser

I den første artikel kobles inklusion med praksisfællesskaber. Opsamlende kan det siges, at artiklen i forhold til forskningsspørgsmålet peger på, at læreres og elevers praksis med IT-læremidler ser ud til at kunne etablere praksisfællesskaber, hvor elever i komplicerede læringsituationer får deltagelsesmuligheder igennem dels lærerens rammesætning og dels

gennem de andre elevers ledelsesstrategier. Der er dog væsentlige forskelle i de deltagelsesmuligheder, eleverne herigennem tilbydes, gående fra indbydelse til deltagelse til diktat til deltagelse. Igennem større eller mindre meningsforhandling bliver eleverne i komplicerede læringsituationer inkluderet i det etablerede praksisfællesskab. IT-læremidlet ser i denne artikel ud til at være medskaber af denne praksis.

I den anden artikel var der fokus på et videoproduktionsforløb med iPads og appen iMovie. Artiklen har to hovedpointer. Den ene er, at videoproduktion med iPad i det givne forløb med den anvendte app ser ud til at kunne facilitere inklusion og medvirke til at skabe mere inkluderende undervisning. Det er dog ikke iPad'en eller appen i sig selv, men deres affordance i det givne læringsforløb, der indvirker på de praksisser, der udspiller sig omkring og med iPad'en, der fordrer inklusion. Disse processer udviklede sig undervejs i forløbet, hvor der i begyndelsen forgik betydelige eksklusionprocesser, og eleverne i komplicerede læringsituationer blev placeret i en rolle som ikke-person, den rolle undergik betydelig forandring igennem forløbet. Den anden hovedpointe er, at lærerens bidrag til inklusionsprocesserne var at have sammensat en gruppe, der formåede at interagere og bidrage med positiv feedback på et væsentligt tidspunkt, hvilket som udgangspunkt ikke var intentionelt for læreren. Læreren så ikke ud til at have blik for de inklusionsprocesser, der var foregået i gruppen og overså derved de læringsprocesser, som specielt var væsentlige og usædvanlige i forhold til to drenge i komplicerede læringsituationer. Derved er det en væsentlig pointe, at inkluderende læreprocesser igennem arbejdet med iPad og videoproduktion tydeliggør, at der kan skabes nye roller, og at læreren kan rammesætte og skærpe sit blik for disse processer, således at de kan faciliteres.

I artikel tre undersøges sammenhængen mellem tre læreres anvendelse af IT-læremidler og elevernes sociale og faglige deltagelse i skolen. Artiklen pointerer, at der er en sammenhæng mellem kategoriseringspraksis, rammesætning, brug af IT-læremidler og inklusion og peger derfor på, at hvis lærerne skal blive bevidste om denne sammenhæng og kunne udvide deres handlerum, skal de have tid og mulighed til at reflektere over deres praksis. Derudover peger artiklen på, at IT-læremidler kan have, men ikke nødvendigvis har, et inklusionspotentiale. Dette inklusionspotentiale forudsætter, at læremidlerne didaktiseres så de medvirker til at skabe rum for mangeartede løsninger og samarbejdsmuligheder.

I artikel fire bliver det gennem tre lærerskildringer undersøgt, hvordan skolepraksis i klasser, der arbejder med IT-læremidler, og inklusion iscenesættes forskelligt. Artiklen pointerer, at hvis lærerne skal kombinere IT og inklusion, må deres perspektiver på inklusion kombineres med fleksible perspektiver på IT og en sensitivitet over for de elever, der er i komplicerede læringsituationer. På denne baggrund tyder det på, at en fleksibel lærerpraksis, der integrerer veludviklede IT- og inklusionskompetencer, kan være en praksis, hvor inklusionspotentialet i IT-læremidler i hvert fald delvist kan realiseres.

I analysen ”Når klokken har ringet” i kapitel syv er det primært elevernes praksis i pauser, der er omdrejningspunktet. Dette perspektiv er blevet udfoldet og udforsket for at imødegå en begrænsning som følge af min forskningsspørgsmåls primære fokusering på struktureret undervisning.

Af analysen fremgår det, at der er væsentlige forskelle på, på hvilke måder og i hvilken praksis, eleverne har mulighed for at deltage. Alle elever, der optræder i analysen, prøver på forskellig vis at blive en del af praksis, men det ser ud til, at en grundlæggende præmis for disse forsøg er, at de øvrige deltagere i praksis anerkender eleven som person. Når dette ikke er tilfældet, låser det eleven i en rolle, hvor hun eller han ikke kan forhandle sig frem til en meningsfuld position i fællesskabet. Når den grundlæggende præmis er tilstede peger analysen på, at forskellige artefakter kan skabe muligheder for, at elever i komplicerede læringsituationer kan deltage i praksis. I analysen argumenterer jeg for, at der på den ene side er en vis overførsel af stigmatiseringsprocesser og kategoriseringspraksis fra den formelle undervisning til pauserne, men at det på den anden side også lykkes nogle af eleverne at skabe nye deltagelsesmuligheder ved at tilkæmpe sig positioner i anderledes aktiviteter, hvor de ikke længere er perifere, finder måder at yde modstand mod deres stigma eller måder at passere.

I analysen ”Jeg skal lige låse op for saksene” i kapitel otte foretog jeg en parallellæsning af de tidligere analyser ud fra et strukturelt perspektiv grundet i institutionelle logikker og translokale ruling relations. Jeg fandt, at der var en indflydelse på lærernes praksis fra skolernes institutionelle logikker og skolekultur, der også havde relevans i forhold til, hvordan de arbejdede med inklusion og IT-læremidler. Ligeledes positionerede alle lærere sig i forhold til translokale ruling relations omkring inklusion og digitalisering, men gjorde det på forskellige måder og med forskellig indflydelse på deres praksis.

Igennem feltarbejdet fulgte jeg tre lærere og seks af eleverne tæt. To af eleverne, begge fra skole 1, er ikke længere visiterede og afslutter således folkeskolen næste år som almenelever. De to piger fra skole 2 er fortsat i almenklassen og forventes at afslutte folkeskolen med reduceret fagantal. Af de to drenge fra skole 2 er én flyttet til en specialskole og én er blevet hjemkaldt til egen kommune. Af de tre lærere har begge fra skole 2 skiftet job, mens læreren fra skole 1 fortsat underviser på mellemtrinnet.

Tværgående fund

Igennem de seks analyser er det ikke entydigt, hvilken betydning IT-læremidler har for lærere og elevers praksis, og hvilke faglige og sociale deltagelsesmuligheder og inklusion denne praksis skaber for elever i komplicerede læringsituationer.

På tværs af de mikrosociologiske analyserne ser lærernes rammesætning af undervisningen ud til at være helt afgørende for, hvorvidt IT-læremidler kommer til at indgå i en inkluderende praksis. Når lærerne rammesætter undervisningen, så elever i komplicerede læringssituationer skal gennemføre en opgave alene med et IT-læremiddel, ser det ud til at være vanskeligt for alle de elever, der optræder i analyserne. Denne rammesætning resulterer i, at eleverne ikke deltager i det faglige arbejde og derved afkobles fra det sociale fællesskab. Når lærerne rammesætter arbejdet med IT-læremidler som par eller gruppearbejde, etableres der oftere deltagelsesmuligheder for elever i komplicerede læringssituationer. I pararbejdet er der flere eksempler på, at elever i komplicerede læringssituationer bliver stilladseret af deres klassekammerater og derved deltager i det faglige og sociale fællesskab, når der etableres et samarbejde omkring et funktionelt IT-læremiddel.

I de gruppearbejder, der har været over længere tid i faste grupper, peger analyserne på, at eleverne har etableret et praksisfællesskab. Igennem praksisfællesskaberne har eleverne i komplicerede læringssituationer forhandlet sig frem til deltagerpositioner, hvor deres deltagelse er blevet støttet og ledet af de øvrige elever i praksisfællesskabet. Yderligere har det været muligt for eleverne i komplicerede læringssituationer at udvikle deres roller i flere situationer. IT-læremidlet ser ud til at have en væsentlig betydning for etableringen af disse deltagerpositioner på tværs af analyserne. De IT-læremidler, der benyttes i de tilfælde, hvor der rammesættes et samarbejde mellem to eller flere elever, er alle funktionelle læremidler. Disse læremidler kendetegnet ved at være multimodale. Det vil sige, at der er mulighed for at integrere forskellige udtryksformer, som eks. lyd, tekst, tegning og billede. Disse apps har en affordance, der i relation til elevernes arbejde muliggør forskellige måder at løse en opgave på og muliggør, at eleverne arbejder sammen om at løse opgaven, men bidrager med forskellige ting og kan indtage forskellige roller, imens de løser opgaven sammen. Appsene medfører således nye tingsliggørelsesprocesser, der igen medfører nye deltagelsesformer. På denne måde bliver materialet afgørende for de roller, det er muligt for eleverne at få, tage og udvikle. Samtidig gør appenes affordance og elevernes engagement i opgaverne, at eleverne redesigner opgaverne. Dermed opstår en cirkulær proces omkring tingsliggørelse og redesign, hvor der kan opnås nye muligheder for en gentagende redefinerings af rolletagning og deltagelse. På grund af feltarbejdets varighed kan der stilles spørgsmålstegn ved, om disse praksisfællesskaber skaber en varig inklusionseffekt, eller om det er isoleret til det enkelte forløb, hvilket min forskning ikke kan belyse.

Lærerens måde at sammensætte pararbejde og gruppearbejde på ser i de mikrosociologiske analyser ud til at være tæt forbundet med deres kategoriseringspraksis, rammeforståelse af inklusion og perspektiver på IT, aspekter som varierer for de tre involverede lærere. Analyserne peger samlet på, at det er væsentligt, at læreren har blik for, at inklusion omfatter forskellige uadskillelige dimensioner for at facilitere inklusionsprocesser. De situationer, hvor der skabes deltagelse og inklusion er i alle tre læreres praksis kendetegnet

ved, at der er en sammensmeltning af faglig og social deltagelse. Hyppigheden og faciliteringen af disse situationer er forskellig i de tre klasserum. Lærerenes rammeforståelse af inklusion ser ud til at indgå dialektisk med deres kategoriseringspraksis. De tre lærere har markant forskellig kategoriseringspraksis, der dog for alles vedkommende får betydning for elevernes fysiske placering, deres samarbejdsmuligheder med almen elever, typen af undervisningsdifferentiering og adgang til det faglige stof. Der opstår ligeledes stigmatiseringsprocesser med en vis relation til kategoriseringspraksis, som er forskellig for de tre klasserum. Analyserne tyder på, at desto stærkere kategoriseringsdifferentialet er mellem almenelever og elever i komplicerede læringsituationer desto større stigmatisering af disse elever. Lærernes kategoriseringspraksis ser ud til muligvis at have en vis overførsel til elevernes pauser, om end nogle elever finder måder at passere på i pauserne. Lærerenes måde at anvende IT-læremidler i undervisningen ligner på overfladen hinanden. De anvender f.eks. alle funktionelle læremidler, men måden, de anvendes på, er forskellig, såvel som der er forskel på, om de forskellige funktioner i appsene udnyttes. Dette er særligt væsentligt i forhold til, hvorvidt det multimodale potentiale bliver udnyttet. De perspektiver, lærerne har på teknologi skaber forskellige muligheder for anvendelse, hvor et intuitivt perspektiv ser ud til at skabe en mere fleksibel praksis end et tøvende perspektiv. Et tøvende perspektiv er kendetegnet ved, at læreren ikke selv føler at hans eller hendes IT-kompetencer er tilstrækkelige. I analyserne fremgår det da også, at grundlæggende IT-færdigheder fordrer et mere intuitivt perspektiv på IT.

Det meget empirinære blik, som udfoldes i de mikrosociologiske analyser, har en potentiel svaghed. De tre lærere, der optræder i analyserne, kan komme til at fremstå som stereotyper på forskellige idealiserede praksisser. Lærerpraksis og elevrelationer er nødvendigvis påvirket af den institutionelle kontekst, de befinder sig i, hvilket ikke fremgår af disse analyser, og dermed kan der stilles spørgsmål ved, hvorvidt den lærerpraksis, der bliver observeret, kan tilskrives den individuelle lærer eller er påvirket af strukturelle faktorer. For at imødegå dette kritikpunkt blev der i kapitel otte foretaget en parallellæsning af det empiriske materiale, med udgangspunkt i institutionel etnografi. Igennem denne analyse blev det anskueliggjort, at de strukturelle rammer havde indflydelse på den praksis, det var muligt at skabe på de to skoler, om end der i disse var et individuelt handlerum. Analyserne pegede på, at de institutionelle logikker, der prioriterede elevernes selvregulering frem for ydre regulering og tillid frem for mistillid til eleverne, så ud til at underbygge, at lærerne havde bedre mulighed for at skabe en praksis med muligheder for deltagelse og inklusion. Analysen pegede ydermere på, at lærernes praksis kunne ses som translokal, bundet sammen af rulling relations inden for digitalisering og inklusion. Disse rulling relations så ud til at få forskellig betydning for de tre læreres praksis. Når lærerne var på linje med en rulling relation, understøttede og ansporede den til udvikling af praksis, og når det modsatte var tilfældet, medførte relationen, at lærerne forstod deres egen praksis som mangelfuld, hvilket så ud til snarere at fastlåse praksis.

Refleksioner over teori og metode

Mit forskningsspørgsmål har været grundlaget for de analyser og det metodevalg, jeg har foretaget. Det kom i sin endelige form til at lyde: ”Hvordan får lærere og elevers praksis med IT-læremidler betydning for de faglige og sociale deltagelsesmuligheder og inklusion, der etableres for elever i komplicerede læringsituationer?” Dette spørgsmål sætter en lyskegle på relationen mellem lærere, elever, IT-læremidler og inklusion. Dette har været givtigt i forhold til at forfølge min mikrosociologiske analyser, som det er blevet gjort i de fire artikler. Disse har forskelligt fokus og accentuerer forskellige dele af forskningsspørgsmålet, men ligger alle i forlængelse af det. Efterfølgende er det dog blevet mig klart, at dette forskningsspørgsmål også skygger for nogle væsentligt aspekter af den praksis, jeg har observeret. To af de mest markante skygger har været omkring institutionelle logikker og strukturelle betingelser og omkring den praksis, der foregår udenfor den almene undervisning. Den erkendelse kom ret sent i processen, og jeg har derfor søgt at udvide mit grundperspektiv i afhandlingens analyseperspektiver. Dette sker i kapitel syv i forhold til praksis udenfor den almene undervisning og kapitel otte i forhold til strukturelle faktorer og institutionelle logikker. Afhandlingens fokus har været og er stadig den praksis, der foregår under den strukturerede undervisning, men mit mål med de supplerende analyser har været at nuancere dette dominerende perspektiv.

Jeg har igennem denne afhandling anvendt et teoretisk blik, der kombinerer mikrosociologi og praksisteori. Jeg har for at forfølge dette perspektiv arbejdet med to bærende teoretikere. For det første har jeg valgt at arbejde med Erwing Goffmans interaktionistiske perspektiv. Jeg har anvendt Goffmans begreber omkring rammesætninger, stigma og samhandlingsorden til at analysere de vilkår, der etableres for sociale grupperinger i klasserummet. Jeg har haft fokus på hverdagssociologiske interaktioner, men også benyttet Goffmans særlige blik på afvigelse. I forhold til afhandlingens hovedperspektiv har Goffmans begreber været særdeles frugtbare. Der er dog også nogle udfordringer omkring et så subjekt- og empirinært perspektiv. Fordi jeg i analyserne kommer så tæt på kernesubjekterne i empirien, det vil i overvejende grad sige elever i komplicerede læringsituationer, har det været nødvendigt at knytte etiske overvejelser til min relation til subjekterne over for min rolle som forsker i felten.

For det andet har jeg valgt at arbejde med praksisteoretikeren Etienne Wenger og særligt hans teori om praksisfællesskaber. Igennem praksisfællesskabsbegrebet har det været muligt at analysere læringsfællesskabers forhandling af deltagelsesmuligheder og tingsliggørelse og derigennem inklusionsmuligheder for elever i komplicerede læringsituationer. Dette har været frugtbart i forhold til at studere de specifikke gruppeforløb, og hvordan

deltagelse og tingsliggørelse har udviklet sig over tid. En begrænsning i dette perspektiv i forhold til min inklusionsforståelse er, at det er vanskeligt at sige noget om individuel præstation inden for et praksisfællesskab, da præstation er en del af deltagelsen. Det giver en begrænsning i forhold til at sige helt konkret, om der er sket inklusion eller ej, da præstation forudsættes for inklusion i min forståelse. Derimod har jeg måttet holde mig til at tale om inklusionsmuligheder og -potentialer. Jeg har anvendt praksisfællesskabsbegrebet i sammenhæng med et mikrosociologisk perspektiv til at zoome ind på specifikke gruppers praksis igennem undervisningsforløb. Denne skarpe linse har dog også den bagside, at den tenderer til at sløre blikket på resten af den sociale interaktion, der foregår i klassen rundt om det studerede praksisfællesskab. Det kan i nogen tilfælde komme til at se ud, som om den sociale orden kun indeholder en lærer og en håndfuld elever. Dette betyder, at jeg ikke nødvendigvis får fremanalyseret, hvorvidt de mønstre, jeg sporer i den gruppe, jeg studerer, også gør sig gældende for resten af klassen.

I denne afhandling har jeg valgt at tage udgangspunkt i et inklusionsbegreb, der indebærer, at inklusion ses som et komplekst fænomen, der konstitueres gennem mange sammenvævede typer af praksis. Ved at kombinere et praksisteoretisk og interaktionistisk perspektiv på de mikroprocesser, der udspiller sig i skolens praksis med inklusion og IT-læremidler, har analyserne fokuseret på social handlen og prøvet at indfange, hvordan forskellige aspekter af praksis indgår i relationer med hinanden og skaber, muliggør og besværliggør deltagelse og inklusion. Dette begrebsapparat har gjort det muligt at lave empirinære analyser af elever og læreres praksis med IT-læremidler og indfange de forhandlinger, rolleskift og deltagelsespositioner, som elever i komplicerede læringssituationer er en del af. Dette perspektiv har tillige gjort det muligt at indfange lærernes rammeforståelse af IT og inklusion, som får betydning for den praksis, der kan udspille sig. En begrænsning ved dette inklusionsbegreb er, at det ikke fokuserer på den subjektive oplevelse af inklusion og eksklusion. Et sådant kunne potentielt have beriget analyserne. Det er også værd at bemærke, at jeg med mit inklusionsbegreb skriver mig ind i en nationalt normativ diskurs, der ser inklusion som et intrinsisk gode. Dette betyder, at det er svært for mig at spørge til eventuelle grænser for inklusion.

IT-læremidler har været centrale i afhandlingen i forhold til inklusionsprocesser. Jeg har for at begrebsliggøre forskellen mellem forskellige læremidler anvendt to typer af skelnen. Først har jeg anvendt en skelnen, som har fokus på, hvilken type praksis et IT-læremiddel understøtter. Jeg pegede her på kompenserende, substituerende, differentierende, kollaborativ og multimodal praksis. Af disse har specielt den multimodale praksis været interessant for denne afhandling. Derudover har jeg anvendt Hansens skelnen mellem didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler (Hansen, 2015). Yderligere har det været nødvendigt at inddrage en kategorisering af læreres perspektiver på brugen af IT, idet

denne har vist sig at variere meget i empirien og at have konsekvenser for inklusionsprocesser og deltagelsesmuligheder. Her har jeg holdt mig til Arstorp & Schröders fire perspektiver på, hvordan lærere forholder sig til IT, hvilket jeg har kunnet genkende fra min empiri, om end lærernes perspektiver ikke har haft helt samme fleksibilitet, som forfatterne hævder. Sluttelig har jeg anvendt begrebet affordance, som jeg bruger til at tale om relationen mellem iPad'en, eleverne, og læreren. Affordancebegrebet giver gode muligheder for at se potentialet i IT-læremidler og devices, men er ikke nødvendigvis godt til at påpege deres begrænsning. Der er altså en indbygget positivisering i begrebet, der måske kunnet have været imødegået ved alternative perspektiver såsom "constraint" forskning.

I bagklogskabens klare lys, kan jeg se, at jeg ikke har været fuldstændigt stringent i min differentiering mellem iPad'en som bærer af apps og iPad'en som fysisk device. Mine analyser peger henimod, at der er et potentiale for skabelse af deltagelsesmuligheder i begge aspekter, men på forskellig vis. Apps'ene har primært et potentiale gennem den didaktisering og den undervisningspraksis, de benyttes i, mens devicen har et potentiale gennem sin mobilitet og det faktum, at den ikke fungerer som en fysisk markør for anderledeshed.

Et andet interessant perspektiv, jeg har haft glæden af at benytte, er design for og i læring. Ofte er der en antagelse om, at den måde en opgave didaktiseres af læreren (design for læring) også er den måde, hvorpå den bliver løst af eleverne. I dette perspektiv udforskes forskellen mellem den af læreren stillede opgave og elevernes redidaktisering af samme opgave, så den bliver mere meningsfuld for dem (design i læring). Dette var noget, jeg fandt flere gange i mine observationer. Det, som var specielt interessant, var, at eleverne ofte øgede opgavernes kompleksitet og i nogle tilfælde skabte nye elementer, der gav deltagelsesmuligheder for elever i komplicerede læringsituationer.

Konstruktionen af undersøgelsesfeltet for denne afhandling kan siges i sig selv at udgøre et fremadrettet perspektiv. Jeg har kombineret forskning om lærerkompetencer, inklusion og IT-læremidler i et enkelt undersøgelsesfelt, der kan benyttes til at analysere samspillet mellem læreres praksis omkring inklusion og IT-læremidler, interaktionerne mellem elever og lærere og elever imellem, og hvilke konsekvenser det får for elever i komplicerede læringsituationers deltagelsesmuligheder. Dermed mener jeg at have åbnet for nogle nye perspektiver i forhold til, hvordan man kan studere praksis omkring IT-læremidler og inklusion, der givtigt kunne udvides på en række områder.

Under konstruktionen af forskningsfeltet, identificerede jeg tre områder som særligt væsentlige for min forskning: rammesætning, multimodalitet og koblingen mellem inklusions og IT forskning. Jeg mener igennem dette projekt at have bidraget med nye elementer i forhold til disse tre områder. Når det gælder rammesætning, fandt jeg, at flere studier

rettede sig mod et differentieringsperspektiv. Dette fandt jeg for snævert, og jeg har således søgt at inddrage et bredere syn på rammesætning. Dette inkluderer stadigvæk det didaktiske design og en differentieringstanke, men fokuserer ikke på niveauforskelle. Derimod fokuserer det på opgavedesigns, hvori der er indbygget muligheder for at løse opgaven på forskellige måder på samme tid og i fællesskab. Multimodalitet er tidligere i enkelte studier blevet foreslået som bidragsyder til inklusion. Min forskning understøtter, at der er et potentiale ved multimodale læremidler. Dette skal ses i tæt sammenhæng med det første fund, da multimodale læremidler understøtter opgavedesigns, der åbner mulighed for forskelligartet løsning. Koblingen mellem inklusion og IT forskning, fandt jeg, var relativt sparsomt undersøgt. Særligt findes kun en meget begrænset forskning, der behandler denne kobling med et blik, der også indbefatter lærerkompetencer. Jeg mener således med mine analyser, der kobler disse elementer med et praksisnært blik, at have demonstreret, at et sådant perspektiv kan være givtigt.

Metodologisk har denne afhandling taget udgangspunkt i, hvad jeg har kaldt ”etnografisk inspireret metode” snarere end ”etnografi”. Som jeg redegjorde for i mine metodologiske refleksioner, er tidsaspektet en meget væsentlig overvejelse for etnografien, lige som jeg også har anvendt anden metodologi såsom semi-strukturerede interview. Derfor har jeg bibeholdt dette terminologiske skel. Igennem denne metode var det ønsket at indsamle empiri, der muliggjorde tætte analyser af praksis og derved komme tæt på det liv, der leves i skoleklasser, hvor nogle elever er blevet tilbageført fra specialklasser og specialskoler, og hvor hverdagen i høj grad er under indflydelse af digitalisering. 18 ugers feltarbejde, muliggjorde et tæt kendskab til lærere og elevernes hverdag, og længden af feltarbejdet gjorde også, at feltarbejdet blev mættet, dvs. at mønstre og gentagelser i interaktionerne stod frem.

Igennem dette metodiske valg blev det muligt at observere udvikling over tid. Særligt interessant for afhandlingen var elevernes forhandling af deltagerposition og skiftende roller, som udviklede sig undervejs i deres arbejde med IT-læremidler. Det interaktionistiske perspektiv gav blik for detaljen i disse forhandlinger. Derudover gjorde dette blik det muligt at observere lærernes rammesætning og gennemførelse af undervisningen og spørge ind til lærerens forståelser af den pågældende situation, hvilket muliggjorde, at jeg kunne nå at forsøge at forstå disse forståelser. Desuden har den etnografiske metode givet mig mulighed for at være til stede i elevernes pauser og komme tæt på de forhandlinger om deltagelse, eleverne gennemgik, lige som jeg kom tæt nok på til at opleve, hvilke strategier eleverne i komplicerede læringssituationer i nogle tilfælde valgte for at passere i skolens ustrukturerede rum. 18 uger er dog ikke en særligt lang periode i et etnografisk perspektiv, og det har derfor ikke været muligt at observere de langsigtede konsekvenser af den praksis, jeg har fulgt gennem de enkelte undervisningsforløb.

En anden potentiel begrænsning i forhold til min ”etnografisk inspirerede metode” er, hvorvidt de observationer, jeg har foretaget, er repræsentative for en bredere praksis på

de enkelte skoler eller de må ses som bundet til den tids og stedsmæssige kontekst, hvori de fandt sted. Det er ikke givet, at en anden observationsperiode af samme længde havde givet samme resultater, selv om de blev foretaget med samme lærere på samme skole. Ej heller er det givet, at hvis jeg havde observeret andre lærere eller samme lærere i andre undervisningssituationer, at resultaterne ville have været de samme. Dette betyder, at jeg ikke kan påstå, at have fundet nogle generaliserbare ”sandheder”, men kun tendenser og potentialer fra en situeret praksis. Da min metode i meget høj grad stiller skarpt på lokal praksis, er der, som jeg har nævnt, også en begrænsning i forhold til strukturelle faktorer. De observationer, jeg har foretaget, har heller ikke haft fokus på det strukturelle niveau. Dette gælder for så vidt både det institutionelle og det nationalpolitiske niveau. Jeg har i kapitel otte gennemgået mit empiriske materiale med henblik på at udvide mit perspektiv, men det er klart, at empirien ikke er indsamlet med dette mål for øje, og derfor er der begrænsninger i, hvor meget materialet tilbyder til en sådan analyse.

Som jeg også beskrev i metodekapitlet mener jeg, at etnografisk metode som udgangspunkt er reflektiv, og at denne refleksivitet muliggør en stadig udvikling af både feltarbejdets metoder, men også over forståelser undervejs i feltarbejdet og opmærksomhedsfokus. Jeg kom ind i dette felt med en dobbelt forforståelse fra både at have været skolelærer, men også lektor på læreruddannelsen. Dette gjorde det let for mig at få adgang til feltet og umiddelbart forstå de logikker og selvfølgeligheder, der var i felten. Samtidig har dette dog været et opmærksomhedspunkt, men på samme tid en udfordring hele vejen i arbejdet med denne afhandling at reflektere over, hvad jeg kunne se, og hvad jeg ikke kunne se, og forsøge at stille mig selv et andet sted, så jeg kunne se noget nyt. Det har også været en konstant udfordring ikke at have sympatier og antipatier over for de lærere, der har lukket mig ind i deres praksis. Min forforståelse i forhold til inklusion, baseret fortrinsvis på lærerens inklusionskompetencer, har yderligere præget min tilgang til felten, og jeg har måttet modificere den på baggrund af mine observationer, således at elevernes interne relationer fik en mere central placering. Det er muligt, at jeg kunne have observeret med et anderledes fokus, hvis jeg havde haft et andet blik på inklusion, inden jeg startede feltarbejdet. Den parallellæsning, der er foretaget i kapitel otte, kan ses som en måde at udfordre disse grundperspektivers tendens til at se alting som samstemmende omkring den situerede praksis.

Den etnografiske metode gør det som førnævnt muligt at komme tæt på de mennesker, som man som forsker undersøger, men deri ligger der også en udfordring i at fastholde sin position som forsker frem for konsulent, lærer eller ven. I forhold til ikke at få en position som lærer eller konsulent, fandt jeg igennem feltarbejdet måder at håndtere dette på, som jeg syntes fungerede tilfredsstillende ved dels at anerkende spørgsmål, men forklare, at mit fokus på nuværende tidspunkt var et andet. I forhold til rollen som ven, synes jeg stadig, at det var en vanskelig situation i forhold til de elever i komplicerede læringssituationer, som søgte mig, og hvor deres kontakt lignede den, man ville have til en ven. Jeg fortalte dem flere gange, at jeg kun var der i en periode, og at jeg var der for

at se, hvad de lavede med deres iPads. Jeg synes fortsat, at der er etiske dilemmaer forbundet med på den ene side at komme tæt på børn i udsatte positioner for at kunne anvende det i en forskningssammenhæng, og så hensynet til de enkelte børn. De elever, jeg havde fokus på, havde alle været igennem flere skift, og hvorvidt min tilstedeværelse og afgang fra felten er blevet opfattet som endnu et skift for nogle af disse elever, er vanskeligt at afgøre, lige som det også er muligt, at disse elever ikke nødvendigvis har opfattet det som et venskab, men som noget andet.

Fremadrettede perspektiver

Igennem arbejdet med denne afhandling er det blevet sandsynliggjort, at for de undersøgte skolesituationer kan IT-læremidler være med til at understøtte en inkluderende praksis i folkeskolen, hvor elever i komplicerede læringssituationer får mulighed for at deltage i skolens faglige og sociale fællesskab. Afhandlingen peger i samme åndedrag på, at det ikke er nok at uddele devices til lærere og elever, fordi en inkluderende praksis med IT-læremidler er afhængig af flere forskellige elementer. For det første er lærerens kategoriseringspraksis helt afgørende, idet den får betydning for rammesætningen af undervisningen og siver ned og får betydning for de deltagelsesmuligheder og stigmatiseringsprocesser, der foregår både i den strukturerede undervisning og i den ustrukturerede tid i skolen. Hvis lærerne skal have mulighed for at blive bevidste om dette, kræver det rum og tid til refleksion.

For det andet, er det ikke lige meget, hvilken type læremidler, der anvendes. Multimodale læremidler ser i denne afhandling ud til at have et stort potentiale i forhold til inklusion. Det muliggør mange forskellige typer deltagelse og opgaveløsninger, og kan bruges samtidig med f.eks. kompenserende programmer og derved muliggøre både social og faglig deltagelse. Lærerne i afhandlingen vælger ofte denne type af læremidler, men flere af dem kunne have gavn af praksisnær udvikling af deres måde at anvende IT-læremidler på, og dette kunne meget vel foregå gennem observation og inspiration af hinandens undervisning.

Alle tre lærere vælger generelt blandt funktionelle læremidler, der ikke på forhånd er givet en didaktisk intention. Dette åbner nogle muligheder, som jeg har diskuteret, for gruppeprocesser i praksisfællesskaber, når det lykkedes enten lærere eller elever at give dem en relevant didaktisk form. Jeg har ikke kunnet observere brugen af allerede didaktiserede læremidler, og det er muligt, at fordidaktiserede læremidler ville gøre det lettere for nogle lærere, at frembringe en inkluderende praksis ved IT-læremidler.

Elevernes betydning for at etablere deltagelsesmuligheder for elever i komplicerede læringssituationer fremgår flere steder. Der er nogle elever, som er meget sensitive, strukturerende og stilladserende over for elever i komplicerede læringssituationer, og dette ser

med IT-læremidler ud til at kunne foregå, samtidig med at eleverne samarbejder, lærer på forskellige niveauer og med forskellig kompleksitetsgrad, men på samme tid og sammen. Dette fordrer, at lærerne får udviklet en sensitivitet og et blik for, hvilke elever der i kombination og i relation til den enkelte opgave og dennes rammesætning kan løfte opgaven.

Jeg har i nogle analyser kunnet pege på praksis, der potentielt kan skabe nye deltagelsesmuligheder for elever i komplicerede læringsituationer. I min analyse af skolernes institutionelle logikker har jeg kunnet pege på en indflydelse i forhold til praksis, der kommer fra strukturelle faktorer. Dette peger yderligere henimod et spørgsmål om, hvordan ny praksis inden for dette felt kan blive forankret kulturelt og institutionelt. Dette er et væsentligt spørgsmål, hvis man søger varig ændring i forhold til inklusionspraksis omkring anvendelsen af IT-læremidler, men løsningen på dette spørgsmål står åbent for videre forskning.

10. Litteratur

Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making education for all inclusion: where next?. *Prospects* 38, 15-34.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & Wear, M. (2011). *Developing equitable education systems*. Oxon: Routledge.

Alenkær, R. (2008). Prolog I: I: R. Alenkær (red.), *Den inkluderende skole i praksis* (13-26). Frederiksberg: Frydenlund.

Alenkær, R. (2010). *Arbejdet med adfærd, kontakt og trivsel - i den inkluderende skole*. Odense: Syddansk Universitet.

Allan, J. (2008). *Rethinking inclusive education, the philosophers of difference in practice*. Dordrecht: Springer.

Allan, J. & Slee, R. (2008). *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense Publishers.

Amilon, A. (2015). *Inkluderende skolemiljøer*. København: SFI.

Andersen, T. Jensen, I. & Prahl, A. (2000). *Kompetencer*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Andersen, L.L. & Zukas, M. (2012). Taking a break: Doctoral summer school as transformative pedagogies. I: L. Alison. & S. Danby (red.), *Reshaping Doctoral education*. (69-82). London: Routled.

Andersen, M. L. (2009). *Former for ability: Hvilke betydninger tillægges en ADHD-diagnose i forhold til selvforståelse, intersubjektive og institutionelle positioner?* Ålborg: Ålborg Universitet.

Andresen, B. (2007). *Bæredygtig læse- og skriveudvikling. Forskning i tilknytning til Computerstøttet undervisning på 3. årg*. Skanderborg: Skanderborg Kommune.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.

Arstorp, A. & Schröder, V. (2012). Læreres teknologiforståelse i skolen. I: K. Søndergård, & C. Hasse (red.), *Teknologi forståelse: På skoler og hospitaler* (43-62). København: Århus Universitetsforlag.

Artiles, A. J., Harris-Murri, N., & Rostenberg, D. (2006). Inclusion as social justice: Critical notes on discourses, assumptions, and the road ahead. *Theory into Practice*, 45 (3), 260-268.

Assarson, I. (2009). *Utmaningar i en skola för alla – några filosofiska trådar*. Stockholm: Liber.

Axel, E. & Tanggaard, L. (2010). En introduktion til situeret læring og praksis i forandring. *Nordisk udkast* 1(1) 3-8.

Bain, A. & Parkes, R.B (2006). Curriculum authoring and inclusive classroom teaching practice: a longitudinal study. *British Journal of educational technology*, 37 (2), 177-189.

Ball, S. J. (1981). *Beachside comprehensive*. Cambridge: Cambridge University Press.

Barnard, A. (2000). *History and Theory in Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Baviskar, S., Dyssegaard, C., Egelund, N., Lausten, M., Lynggaard, M., & Tetler, S. (2013). *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2013*. København: Århus Universitet.

Baviskar, S., Dyssegaard, C., Egelund, N. Lausten, M. & Lynggaard, M. (2014). *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2014*. København: Århus Universitet.

Baviskar, S., Dyssegaard, C., Egelund, & N. C., Montgomery (2015). *Dokumentationsprojektet: Kommunernes omstilling til øget inklusion pr. marts 2015*. København: Århus universitet.

Bengtsson, S. & Kristensen, L. (2006). *Sarforsorgens udlægning*. København: SFI.

Berge, S. & Thomassens, G. (2016). Visual access in interpreter-mediated learning situations for deaf and hard-of-hearing high-school students where an artifact is in use. *Deaf studies and deaf education* 21 (2), 187-199.

Bergqvist, K. (1990). *Doing schoolwork. Task premises and joint activity in the comprehensive classroom*. Linköping: Linköping Universitet.

Beskæftigelsesministeriet (2013). *Lov om forlængelse og fornyelse af kollektive overenskomster og aftaler for visse grupper af ansatte på det offentlige område*. København: Beskæftigelsesministeriet.

Beynon, J. (1992). Technological literacy and the curriculum I: J. Beynon & H. Mackay (red.), *Technological literacy and the curriculum* (1-37), London: Falmer.

Borgnakke, K. (2013). *Etnografiske metoder i uddannelsesforskningen*. København: Københavns Universitet.

Boyle, T. (2010). Layered learning design: Towards an integration of learning design and learning object perspectives. *Computers & Education* 54 (3), 661–668.

Brass, J. (2008). Local knowledge and digital movie composing in an after-school literacy program. *Journal of adolescent & Aduliteracy*, 51 (6), 464-473.

Brus, A. (2015). *Kampen om computertiden*. Roskilde: Roskilde Universitet.

Bundsgaard, J. (2013). Redaktionen: IT-støttet Undervisningsdifferentiering. I: T. Binderup, M. Jørgensen, T. Rasmussen, (red.), *Undervisningsdifferentiering og teknologi*. (22-38). Århus: Kvan.

Bundsgaard, J. Pettersson, M. & Puck, M. R. (2014). *Digitale kompetencer - IT i danske skoler i et internationalt perspektiv*. København: Århus Universitetsforlag.

Bærentsen, K. B. & Trettvik, J. (2002). An activity theory approach to affordance. *NordiCHI*, 19-23.

Campbell, M. & Gregor, F.(2004). *Mapping Social relations*. Plymouth: AltaMira Press.

Carlsen, D., Christiansen, R. B., Gissel, S.T., Graf, S.T. & Slot, M.F. (2013). *IT og digitale læremidler i Vordingborg Kommunes skoler*. Odense: Læremiddel.dk

Carr, M. (2000). Technological Affordance, Social Practice and Learning Narratives in an Early Childhood Setting. *International Journal of Technology and Design Education* 10, 61–79.

Chriss, J. J. (1993). Looking back on Goffman: The excavation continues. *Sociology & Criminology Faculty Publications*. 16 (4) 1-16.

Christensen, C., Andersen, I., Bingly, P. & Sonne-Schmidt, C. (2014). *Effekten af it-støtte på elevers læsefærdigheder*. København: SFI.

Christensen, C. & Nielsen, C. (2015). *Inklusionspanelet. Et forskningsprojekt om inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning. Statusnotat 2*. København: SFI.

Christiansen, R. B & Gynther, K. (2011). *Barrierer og potentialer for integration af it i fagene i folkeskolen i Slagelse Kommune*. Odense: Læremiddel.dk.

Churchill, D. & Churchill, N. (2008). Educational affordances of PDAs: A study of a teacher's exploration of this technology. *Computers & Education*, 50, 1439–1450.

Clifford, J. & Marcus, G. (2010). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Santa Cruz: University of California Press.

Coghlan, D. & Casey, M. (2001). Action research from the inside: issues and challenges in doing action research in your own hospital. *Journal of Advanced Nursing* 35 (5), 674-682.

Conway, P. & Amberson, J. (2011). Laptops meet schools, one-one draw: M-learning for secondary students with literacy difficulties. *British journal of learning support*, 26 (4), 173-181.

Cumming, T. M. & Rodriguez, C. D., Strnadova, I. (2013). Integrating the iPad into Language Arts Instruction for Students with Disabilities: Engagement and Perspectives. *Journal of Special Education Technology*, 28 (4), 244-250.

Cumming, T. M., Strnadova, I., & Singh, S. (2014). iPads as instructional tools to enhance learning opportunities for students with developmental disabilities: An action research project. *Action Research*, 12 (2), 151–176.

Dalsgård A. L. (2010). Kunsten at fortælle. I: K. Hastrup, (red.). *Ind i verden* (325-341). København: Hans Reitzels Forlag.

Danmarks Evalueringsinstitut (2009). *IT i skolen – Erfaringer og perspektiver*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Evalueringsinstitut (2011). *Indsatser for inklusion i folkeskolen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Den Danske Regering (2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. København.

Denzin, N. & Keller, C. (1981). Frame Analysis Reconsidered. *Contemporary Sociology*, 10 (1), 52-60.

DeRoche, C. (2010). Students with Learning Disabilities: The Application of Goffman's Stigma in the Inclusive Classroom, *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (5), 1-23.

Dhand, A. (2009). Street "doctor" among a group of heroin addicts in India: Naturalistic peer learning. *Ethnography and education* 9 (1), 101-116.

Dohn, N. B & Hansen, J. J. (2016). Begrebet didaktisk design. I: N. B. Dohn, & J. J. Hansen (red.), *Didaktik. Design og digitalisering* (43-63). København: Samfundslitteratur.

Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I: K. Nielsen. & S. Kvale (red.), *Mesterlære* (178-198). København: Hans Reitzels Forlag.

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperter læring I: K. Nielsen & S. Kvale, S. (red.), *Mesterlære* (54-75). København: Hans Reitzels Forlag.

Drotner, K & Hansen, T. (2009). *Digitale læringsressourcer i folkeskolen og de gymnasiale ungdomsuddannelser*. Odense: Dream og Læremiddel.dk.

Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. I: H. Daniels, & P. Garner (red.), *World Yearbook of Education* (36-53). London: Kogan Page.

Dyssegaard, C. (2009). *Inkluderende pædagogik - intentioner og virkelighedens verden*. København: Århus Universitet.

Dyssegaard, C. & Egelund, N. (2015). *Dokumentationsprojektet: 19 skolars erfaringer med inklusion*. København: Århus Universitet.

Dyssegaard, C. Larsen, M. Tiftikci, N. (2013). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen*. København: Århus Universitet.

Edwards, A. (2005). Let's get beyond community and practice: the many meanings of learning by participating. *The curriculum journal*, 16 (1), 49-65.

Egelund, N. (2011). Hvad en(hver) lærer bør vide om specialpædagogik. I: V. Boelt, M. Jørgensen & T. N. Rasmussen (red.). *Specialpædagogik - teori og praksis* (11-22). København: Kvan

Ehn, B. & Löfgren, O. (2006). *Kulturanalyser*. Århus: Klim.

Emerson, R. M., Fretz, R. I. & Shaw, L. J. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: The University of Chicago Press.

Emtoft, L. & Esmann, S. (2012). *Læsning der lykkes*. Fredrikshavn: Dafolo

Engsig, T. T. (2016). *Inkluderende støtteforanstaltninger i folkeskolens almenundervisning*. Ålborg: Ålborg Universitets Forlag.

Engsig, T. T. & Johnstone, C. (2014). Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – lessons from Denmark. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18.

Europakommissionen (2013). *Åbning af uddannelsessektoren: Innovativ undervisning og læring for alle ved hjælp af nye teknologier og åbne uddannelsesressourcer*. Bruxelles.

Europarådet (2009). *Rådets konklusioner om et tilgængeligt informationsfund*. Bruxelles.

Farrell, P. (2004). Making inclusion a reality for all. *School psychologist international*, 25 (1), 5-19.

Finansministeriet, Undervisningsministeriet & KL (2010). *Specialundervisning i folkeskolen - veje til en bedre organisering og styring*. Albertslund: Rosendahls-Schultz Grafisk.

Finnan (2013). Perceptions of Self and Other in the Elementary Classroom: From George Spindler's "Roger Harker Story" to Today's Classrooms. *Anthropology & education quarterly*, 44 (1), 94-103.

Fitch, F. (2003). Inclusion, exclusion, and ideology: Special education students changing sense of self. *Urban Review*, 35 (3), 233-252.

Flores, M., Musgrove, K., Renner, S., Hinton, V., Strozier, S., Franklin, S. & Hil, D. (2012). A Comparison of Communication Using the Apple iPad and a Picture-based System. *Augmentative and Alternative Communication*, 28 (2), 74-84.

Florian, L. & Hegarty, J. (2004). *ICT and special educational needs*. New York: McGraw-Hill.

Flyberg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I: S. Brinkmann. & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder* (497-520). København: Hans Reitzels Forlag.

FN (2009). *FNs konvention om rettigheder for mennesker med handicap*. Danmark.

Foss-Hansen, K. & Hansen, O. (2000). *Frem mod bedre specialundervisning*. København: Undervisningsministeriet.

Foster, A. (2005). A non-linear model of information seeking behaviour. *Information-research*, 10 (2), paper 222.

Fought, S. (2015). *Lærereens scenariekompetence*. København: Århus Universitet

Frederiksen, P. (2015). *De "vanskelige" drenge i klasserummet*. Ålborg: Ålborg universitet.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

Geertz, C. (1989). *Works and Lives: The Anthropologist as Author*. Boston: Polity.

Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.

Gleeson, B. (1999). *Geographies of Disability*. London: Routledge.

Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers*. Boston: Pearson.

Goffman, E. (1963). *Stigma*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Goffman, E. (1967). *Interaction ritual*. New York: Anchor Books.

Goffman, E. (1971). *Relation in public*. New York: Harper.

Goffman, E. (1974). *Frame analysis*. New York: Harper & Row.

Goffman, E. (1981a). *Forms of talk*. Oxford: Basil Blackwell.

Goffman, E. (1981b). Review: A Reply to Denzin and Keller. *Contemporary Sociology*, 10 (1), 60-68.

Goffman, E. (1986). *Frame analysis*. Boston: Northeastern University Press.

Goffman, E. (1989). On fieldwork. *Journal of Contemporary Ethnography*, 18 (2), 123-132.

Goffman, E. (1990). *The presentation of self in everydaylife*. London: Penguin Books.

- Goffman, E. (1991). *Asylums*. London: Penguin Books.
- Goffman, E. (2004). Den oversete situation. I: M. Jacobsen. & S. Kristiansen (red.), *Erving Goffman. Social samhandling og mikrosociologi* (33-38). København: Hans Reitzels Forlag.
- Graf, S. (2016). *Inklusion og differentiering i digitale læringsmiljøer. Slut-rapport af demonstrationsskoleforsøget*. Odense: Læremiddel.dk.
- Gulløv, E. (2004). Institutionslogikker som forskningsobjekt. I: U. Madsen (red.), *Pædagogisk antropologi*, (53-75). København: Hans Reitzels Forlag.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn*. København: Gyldendal.
- Gynther, K. (2010). *Didaktik 2.0*. København: Akademisk Forlag.
- Halkier, B. (2011). Methodological practicalities in analytical generalization. *Qualitative Inquiry*, 17 (9), 787–797.
- Halkier, B. & Jensen, I. (2008). Det sociale som performativitet. *Dansk sociologi*, 3 (19), 49-68.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge.
- Hanghøj, T. (2015). The School at Play: Repositioning Students through the Educational use of Digital Games and Game Dynamics. *Proceedings of the 9th. European Conference on Game-Based Learning*, 227-236.
- Hansen, J. J. (2006). *Mellem Design og didaktik*. Odense: Syd Dansk Universitet.
- Hansen, T. I. (2015). Læremidler og læremiddelforskning i Danmark. *Learning Tech*, 1, 7-35.
- Hasse, C. (2012). Teknologiforståelse i professioner. I: K Søndergaard & C. Hasse (red.). *Teknologiforståelse*. (11-37). København: Århus Universitets Forlag.
- Hastrup, K. (1992). *Det antropologiske projekt om forbløffelse*. København: Gyldendal.
- Hastrup, K. (2010). Metoden. I: K. Hastrup (red.). *Ind i verden*. (399-420). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hedegaard-Sørensen, L. (2013). *Inkluderende specialpædagogik*. København: Akademisk forlag.

Holmes, G. R. (2013). Playful and creative ICT pedagogical framing: a nursery school case study, *Early Child Development and Care*, 184 (1), 1-14.

Holmgaard, A. (2010). *Er det på tide at skifte adgangskode? – Indtryk og refleksioner fra et udviklingsarbejde i Skanderborg Kommune*. Skanderborg: Skanderborg kommune.

Højholt, C. (2011). *Børn i vanskeligheder*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Illeris, K. (2012). *Kompetence*. København: Samfundslitteratur.

Istemic, A. & Bagon, S. (2014). ICT-supported learning for inclusion of people with special needs: Review of seven educational technology journals 1970-2011. *British journal of Educational Technology*, 45 (2), 202-230.

ITEA (2007). *Standards for technological literacy. Content for the study of technology*. Virginia: ITEA.

Jacobsen, M. J. (2008). Goffman Meets Bauman at the Shopping Mall. *Sociologi i dag*, 38 (3), 37-71.

Jacobsen, M. J. (2013). Sociale situationer og sociale rammer. I: B. Schiermer (red.), *Fænomenologi* (145-174). København: Hans Reitzels Forlag.

Jacobsen, M. J. og Kristiansen, S. (2006). *Erving Goffman – sociologien om det elementære*. København: Hans Reitzels Forlag.

Jahnke, I. & Kumar, S. (2014). Digital Didactical Designs – Teachers' integration of iPads for learning-centered processes. *Journal of digital learning in teachers education*, 30 (3), 81-88.

Jeffrey, B. (2008). Characterising social settings as the basis for qualitative research in ethnography. I: G. Walford, (red.), *How to do educational ethnography* (141-165). London: Tufnell Press.

Jensen, P. E. (1984) *Skoleliv-pigeliv*. Unge Pædagoger.

Johannsen, C. G. & Pors, N. O. (2013). *Evidens og systematiske reviews*. København: Samfundslitteratur.

Johnsen, B. H. (2015). Fra internationale principper henimot inkluderende praksiser i skolen. *Cursiv* 15, 29-51.

- Jones, A., & Reynolds, N. (2012). Integrating ICT through multimodal discourse in a primary classroom. *Australian Educational Computing*, 27 (2), 22–26.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, A., Blankenberg, M., Skall, U. & Schjerbeck, R.(2016). *Afrapportering af inklusionseftersynet - Den samlede afrapportering*. København: Ministeriet for Børn, Uddannelse og Ligestilling.
- Jørgensen, P. S (1999). Hvad er kompetence? *Uddannelse*, 9, 4-13.
- Kagohara, D. M., Sigafoos, J., Achmadi, D., O'Reilly, M.F., & Lancioni, G. (2012). Teaching children with autism spectrum disorders to check the spelling of words. *Research in Autism Spectrum Disorders* 6 (1), 304-310.
- Kampman, J. (2003). Ethiske Overvejelser i etnografisk børneforskning. I: E. Gulløv & S. Højlund (red.), *Feltarbejde blandt børn*. (167-183). København: Gyldendal.
- Kirkebæk, B. (2010). *Almagt og afmagt*. København: Akademisk Forlag.
- Kjær, G. & Østergaard, A.M. (2013). *Inklusionsdidaktik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Kofoed, J. (2003). *Elevpli: inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. København: Århus Universitet.
- Kongsgården, P. & Midtbo, T. (2014). *IPad som læringsressurs i undervisningen*. Telemark: Høgskolen i Telemark.
- Koschmann, T. (1996). Paradigm shift and instructional technology: an introduction I: T. Koschmann (red.), *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm*, (1-23). New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.
- Kress, G. & Selander, S. (2012). *Læringsdesign i et multimodalt perspektiv*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Kristiansen S. & Krogstrup, H. K. (1999). *Deltagende observation*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kristoffersen, J., Kraegpøth, M., Nielsen, H. & Simonsen, M. (2015). Disruptive School Peers and Student Outcomes. *IZA Discussion Papers*, 8823.

Kurcikova, N., Messer, D., Critten, V. & Harwood, J. (2014). Story-making on the iPad when children have complex needs: two case studies. *Communication Disorders Quarterly*, 36 (1), 70-78.

Kvale, S. (1999). Forsker i lære I: K. Nielsen. & S. Kvale (red.), *Mesterlære* (178-198). København: Hans Reitzels Forlag.

Langager, S. (2014). Specialpædagogikkens børn. I: K. Illeris (red.), *Læring i konkurrence staten* (131-150). København: Samfundslitteratur.

Laluvein, J. (2009). School inclusion and the 'community of practice', *International Journal of Inclusive Education*, 14 (1), 35-48.

Lauridsen, E. & Hansen, J. J. (2016). IPads' affordance i undervisning. I: N. H. Dohn, & J. J. Hansen (red.), *Didaktik, design og digitalisering* (153-174). København: Samfundslitteratur.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring*. København: Hans Reitzels Forlag.

Levinsen, K. T. (2008a). *Projekt IT-mappen*. København: DPU.

Levinsen, K. T. (2008b). Reinventing papert's constructionism - Boosting young children's writing skills with e-learning designed for dyslexics. *Electronic Journal of e-learning*, 6 (3), 227-234.

Levinsen, K. T. (2012). IT-mappen og inklusion som hverdagspraksis på begyndertrinnet. *Viden om læsning*, 11, 28-34.

Levinsen, K.T., Henningsen, B. S., & Paasch, S. (2014). Imagined and actual practices using ICT: incongruity and consequences for inclusion. I: R. Ørngreen, & K. Levinsen (red.), *Proceedings of the 13th European Conference on e-learning ECEL-2014* (289-296). Aalborg University: Copenhagen.

Lewis, L., Trushell, J. & Woods, P. (2005). Effects of ICT group work on interactions and social acceptance of primary pupil with Asperger's syndrome. *British journal of educational technology*, 36 (5), 739-755.

Lilly, S. (1971). Improving social acceptance of low sociometric status, low achieving students. *Exceptional Children*, 37, 341-347.

- Lindblad, S. & Sahlström, F. (2003). Klasserumsforskning. En oversigt med fokus på interaktion og elever. I: J. Bjerg (red.), *Pædagogik - en grundbog til et fag* (243-276). København: Hans Reitzels Forlag.
- Linehan C. & McCarthy, J. (2001). Reviewing the 'community of practice' metaphor: An analysis of control relations in a primary school classroom. *Mind, Culture and Activity*, 8 (2), 129-147.
- Lynggård, M. & Laust, M. (2014). *Inklusionspanelet. Et forskningsprojekt om inklusion af elever med særlige behov i den almindelige undervisning. Statusnotat 1*. København: SFI.
- Madsen, U. A. (2003). *Pædagogisk etnografi*. Århus: Klim.
- Malinowski, B. (1964). *The Argonauts of the western pacific*. London: Routledge.
- Malinowski, B. (1989). *A Diary in the Strict Sense of the Term*. Mountain View: Stanford University Press.
- Manning, Peter (1976). The decline of civility: A comment on Erving Goffman's sociology. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 13 (1), 13-25.
- Mavrou, K., Lewis, A. & Douglas G. (2010). Researching computer-based collaborative learning in inclusive classrooms in Cyprus: The role of the computer in pupil's interaction. *British Journal of educational Technology*, 3, 486-501.
- McClanahan, B., Williams, K., Kennedy, E., & Tate, S. (2012). How use of an iPad facilitated reading improvement. *TechTrends*, 56 (3), 20-28.
- McDermott, R. (1993). The acquisition of a child by a learning disability. I: S. Chaiklin, & J. Lave. (red.), *Understanding Practice* (269-305). Cambridge: Cambridge University Press.
- McLeskey, J. (2007). *Reflections on inclusion: Classic articles that shaped our thinking*. Arlington: Council for Exceptional Children.
- Messinger, W. J. & Marino, M. (2010). Universal design for learning and assistive technology: Leadership considerations for promoting inclusive education in today's secondary schools. *NASSP Bulletin*, 94 (5), 5-16.
- Mest, G. M. (1988). With a little help from their Friends: Use of social support systems by persons with retardation. *Journal of Social Issues*, 44 (1), 117-125.
- Meyer, B. (2013). *IPads i en skole i bevægelse*. København: Århus Universitet.

- Miles, S. (2007). Feeling 10 feet tall: Creative inclusion in a community of practice. *British Journal of Sociology of Education*, 28 (4), 505-518.
- Ministeriet for børn, unge og ligestilling (2016). *Elever i segregerede og inkluderende tilbud fordelt på elevernes bopælskommune, 2014/15*. København.
- Molbæk, M. (2016). Inkluderende klasse-og læringsledelse. København: Århus Universitet.
- Molbæk, M. & Tetler, S. (2015). *Inkluderende Klasseledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Morin, A. (2008). *Børns deltagelse og læring: på tværs af almen- og specialpædagogiske Lærarrangementer*. København: DPU.
- Mortier, K., Hunt, P., Leroy, M., Van de Putte, I. & Van Hove, G. (2010). Communities of practice in inclusive education. *Educational Studies*, 36 (3), 345-355.
- Murray, O. T. & Olcese, N. R. (2011). Teaching and learning with iPads, ready or not? *TechTrends*, 55 (6), 42-48.
- Månson, P. (2003). *Moderna samhällsteorier*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E. & Susan Østergaard (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. København: Dansk Clearinghouse.
- Nordentoft, H. M. & Kappel, N. (2011). Vulnerable participants in health research: methodological and ethical challenges. *Journal of Social Work Practice: Psychotherapeutic Approaches in Health, Welfare and the Community*, 25 (3), 365-376.
- Norman, D. A. (1988). *The design of everyday things*. New York: Basic books.
- Nortvig, A. M. (2015). *At sidde på skolebænken i egen sofa: En undersøgelse af hvordan e-læring ses at have indflydelse på muligheder for deltagelse og tilstedevær i undervisning og dermed udvikling af professionel identitet i relation til professionsuddannelse*. Ålborg: Ålborg Universitetsforlag.
- Oliver, M. (2005). The problem with affordance. *E-Learning and digital Media*. 2 (4), 402-413.
- Page, T. & Thorsteinsson, G. (2008). Some quality considerations in the design and implementation of learning objects. *I-manager's Journal on School Educational Technology*, 4 (2), 7-13.
- Palma, M. T. (2009). Teaching Geography Using Films: A Proposal. *Journal of Geography*, 108, 47-56.

- Persson, B. & Barow, T. (2012). Inkludering i svensk lärarutbildning. I: T. Barow, & D. Ostlund (red.). *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning* (223-232). Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- Petersen, P. (2015). That's how much I can do. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 10 (3), 145–169.
- Pink, S. (2007). *Doing Visual Ethnography*. London: Sage Publications.
- Puroila, A. M. (2002). The multiple faces of everyday life: Frame analysis of early childhood practices. *European early childhood education research journal*, 10 (2), 31-47.
- Quvang, C. (2009). *Jeg ville hellere have været i den anden båd. – Narrativer om specialundervisning - på sporet af læring, identitet og livsduelighed*. Odense: Syddansk Universitet.
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2015): *Inklusion. Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Rambøll (2006). *E-learning Nordic*. København: Rambøll.
- Rasmussen, K. (2009). Om barndommens institutionalisering. I: Højlund, S. (red.) *Barndommens organisering*, (15-55). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Ratner, H. (2012). *Promises of reflexivity – Managing and researching inclusive Schools*. Frederiksberg: Copenhagen Business School.
- Regeringen (2011). *En digital folkeskole-Nationale strategi for IT i folkeskolen*. København.
- Regeringen (2012). *Gør en god skole bedre*. København: Undervisningsministeriet.
- Regeringen & Kommunernes Landsorganisation (2013). *Aftale om kommunernes økonomi for 2013*.
- Regeringen, Kommunernes Landsorganisation, & Danske Regioner (2011). *Den fællesoffentlige digitaliseringsstrategi 2011-2015*. Albertslund: Rosendahls-Schultz Grafisk.
- Regeringen, Kommunernes Landsorganisation, & Danske Regioner (2016). *Den fællesoffentlige digitaliseringsstrategi 2016-2020*. Århus: GP. Tryk og Zeuner grafisk A/S.
- Remvig, K. (2016). Når skolen digitaliseres I: N. Dohn, & J. Hansen (red.), *Didaktik, design og digitalisering* (221-243). København: Samfundslitteratur.
- Ricoeur, P. (1981). *Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action and Interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rigsdagen. (1937). Lov om Folkeskolen.

- Rogers, T., Winters, K., LaMondea, A. & Perry, M. (2010). From image to ideology: Analysing shifting identity positions of marginalized youth across the cultural sites of video production. *Pedagogies: An International Journal*, 5 (4), 298-312.
- Schaffer, J. & Marks, S. U. (2008). Promoting self-determination through a movie project. *Teaching Exceptional Children Plus* 4 (6), 2-12.
- Schmidt, M. C. (2013). Klasseledelse i matematik. Hvad ved vi egentlig? *MONA*, 3, 23-43.
- Schmidt, M. C. (2015). *Inklusionsbestræbelser i matematikundervisningen*. København: Århus Universitet.
- Schull, J. E. (2012). Compositional encounters: Evolvement of secondary students' narratives while making historical desktop Documentaries. *The Journal of Social Studies Research*, 36 (3), 219-244.
- Shear, L., Tan, C. K., Patel, D., Trinidad, C., Koh, R. & PNG, S. (2014). ICT and instructional innovation: The case of crescent girls' school in Singapore. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 10 (2), 77-88.
- Silverman, D. (1985). *Qualitative methodology & Sociology*. Aldershot: Glower.
- Slot, M. F., Bundsgaard, J., Gissel, S. T., Hansen, T. L. & Lorentzen, R. F. (2013). Fra app'ernes planet til klasserummet. *Læremiddeldidaktik*, 6, 21-34.
- Smith, D.E. (2002). Institutional ethnography. I: T. May, (red.), *Qualitative research in action* (17-52). London: Saga.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography. A sociology for people*. Oxford: AltaMira Press.
- Socialministeriet (1959). *Lov nr. 192 af 5. juni 1959: Lov om forsorgen for åndssvage og andre særligt svagtbegavede*.
- Socialstyrelsen. (2013). *Inklusion. Afrapportering af begrebsprojekt om inklusion*. Socialstyrelsen: København.
- Solomonidu, C., Garagouni-Areou, F. & Zafiropoulou, M. (2004). Information and communication technologies (ICT) and pupils with attention deficit hyperac. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13 (2), 109-128.

- Spindler, G. & Spindler, L. (1982): Do anthropologists need learning theory? *Anthropology and education*, 13 (2), 109-124.
- Spires, H. A., Hervey, L. G., Morris, G. & Stelpflug, C. (2012). Energizing project-based inquiry: Middle-grade students read, write, and create videos. *Journal of adolescent & Adult Literacy*, 55 (6), 483-493.
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Belmont: Wadsworth Publishing.
- Statsministeriet (1978). *Lov nr. 302 af 8. juni 1978 om ændring af lov om folkeskolen*.
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. København: Samfundslitteratur.
- Staunæs, D. & Søndergaard, D. (2005). Interview i en tangotid. I: & M. Järvinen & N. Mik-Meyer (red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv* (9-24). København: Hans Reitzels Forlag.
- Stille, S. (2011). Framing representations: Documentary filmmaking as participatory approach to research inquiry. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 81, 101–108.
- Sørensen, B. H., Audon, L. & Levinsen, K. T. (2010). *Skolen 2.0*. København: Klim.
- Sørensen, B. H. & Levinsen, K. T. (2014). *Didaktisk design og digitale læreprocesser*. København: Akademisk Forlag.
- Sørensen, B. H., Levinsen, K., Karoff, H. S., Ejsing-Duun, S., Tosca, S., & Bremholm, J. (2016). *Slutsevalueringsrapport: Projekt Elevers egenproduktion og elevinddragelse*. København: Ålborg Universitet.
- Tan, T. S. & Cheung, W. (2008). Effects of collaborative group work on peer acceptance of a junior pupil with attention deficit hyperactivity disorder. *Computer & education*, 50, 725-741.
- Tetler, S. (2000). *Den inkluderende skole - fra vision til virkelighed*. København: DPU.
- Tetler, S (2009a). Specialpædagogiske perspektiver og deres konsekvens for praksis. I: S. Langager & S. Tetler (red.), *Specialpædagogik i skolen* (25-34). København: Gyldendal.

Tetler, S (2009b). Integration, inklusion og delagtighed. I: S. Langager & S. Tetler (red.), *Specialpædagogik i skolen*. København: Gyldendal.

Tetler, S. (2011). Inkluderende specialpædagogik: Som konstruktiv selvmodsigelse. *Specialpædagogik*, 31 (3), 3-14.

Tetler, S. (2015). Inklusion-som teoretisk begreb og pragmatisk bestræbelse. *Cursiv* 15, 17-28.

Tetler, S. & Baltzer, K. (2011). The climate of inclusive classrooms: the pupil perspective. *London Review of Education*, 9 (3), 333-344.

Thorsteinsson, G. (2012). Using ICT for training teachers in design and technology education. *I-manager's Journal of Educational Technology*, 91 (3), 9-13.

Titchkosky, T. (2000). Disability Studies: The old and the new. *The Canadian Journal of Sociology*. 25 (2), 197-224.

Undervisnings- og Forskningsministeriet (1990a). *Bekendtgørelse nr. 537 af 16. juli. Om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*.

Undervisnings- og Forskningsministeriet (1990b). *Vejledning af 16. juli. Om folkeskolens indsats over for elever, hvis udvikling kræver en særlig hensyntagen eller støtte*.

Undervisningsministeriet (1972). *Cirkulære af 4. februar. Om folkeskolens observationsundervisning*.

Undervisningsministeriet (1974). *Cirkulære af 22. maj. Om folkeskolens specialundervisning af læseretarderede elever*.

Undervisningsministeriet (2006). *Lov nr. 572 af 9. juni 2006 om ændring af lov om folkeskolen*. København: Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2012). *Lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husboldningsskoler og håndarbejds-skoler (frie kostskoler) Lov nr. 379 af 28/04/2012*. København: Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2013). *Lov om ændring af lov om folkeskolen. Lov nr. 1640 af 26/12/2013*. København: Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet. (2014a). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, Lbk nr. 665 af 20/06/2014*. København: Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet. (2014b). *Bekendtgørelse om folkeskolens prøver*. København: Undervisningsministeriet.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action*. Paris: UNESCO.

Walford, G. (2008). *How to do educational ethnography*. Tufnell Press.

Wenger, E. (1998). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.

Wenger, E. (2008). *Communities of Practice*. New York: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2010). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.

Wenger, E. (2014). Voksnes læring og identitetsudvikling. I: K. Illeris (red.), *Læring i konkurrence staten*, (117-127). København: Samfundslitteratur.

Wenger, E. White, N., & Smith, D. (2009). *Digital Habitats: Stewarding Technology for Communities*. Portland: CPsuar.

Xin J. F. (1999). Computer-assisted Cooperative Learning in Integrated Classrooms for Students with and without Disabilities, Information Technology. *Childhood Education Annual 1999*, 61–78.

Öman, A. & Sofkova Hashemi, S. (2015). Design and redesign of a multimodal classroom task – Implications for teaching and learning. *Journal of Information Technology Education: Research*, 14, 139-159.

11. Resume

Denne afhandling handler om inklusion og IT-læremidler i folkeskolen, og om hvordan læreres og elevers praksis tager sig ud i en folkeskole, der er under forandring. Samtidig handler afhandlingen også bredere om at bidrage med ny viden og indsigt i, hvordan læreres og elevers praksis med IT-læremidler og hinanden får betydning for de faglige og sociale deltagelsesmuligheder, der etableres for elever i komplicerede lærings-situationer. Siden 2012 er der i Danmark sket store ændringer i folkeskolen. I 2012 vedtog Folketinget en ændring af Folkeskoleloven, som havde til hensigt at afgrænse specialundervisningen til undervisning på specialskoler, specialklasser og til elever, der havde brug for mere end 9 timers støtte om ugen. Elever, der havde mindre end 9 timers støtte om ugen, var dermed et almenpædagogisk anliggende (Undervisningsministeriet, 2012). Denne lovændring blev startskuddet til de markante ændringer, der er foregået inden for både specialundervisningen og almenskolen. I 2013 blev der i aftalen om kommunernes økonomi lavet en konkret målsætning om at 96 % af eleverne i 2015 skulle være inkluderet i almenskolen, frem for for de daværende 94,8 % (Regeringen & KL, 2013).

Der er mange aktører, der binder IT og inklusion sammen. I den nationale strategi for IT i folkeskolen (Regeringen 2011) tillægges adgangen til IT, kendskab til IT-læremidler og lærerens IT-kompetencer væsentlig betydning for inklusion af elever med særlige behov. IT bliver tillagt en nøglefunktion til dels at opnå større inklusion af mennesker med forskellige typer af handicap, både i uddannelsessektoren og den øvrige offentlige sektor, og dels til at effektivisere inklusion.

Denne afhandling er kommet til verden, samtidig med at disse ændringer i skolen er pågået, og lærere og elever har arbejdet med at etablere en ny skolehverdag, hvor en del lærere ikke har følt sig kompetente, og hvor nogle elever har skiftet skole og klasse, mens andre elever har skullet sige goddag til nye elever i deres klasse.

Afhandlingens overordnede forskningsspørgsmål lyder:

Hvordan får lærere og elevers praksis med IT-læremidler betydning for de faglige og sociale deltagelsesmuligheder og inklusion, der etableres for elever i komplicerede lærings-situationer?

Afhandlingens empiri er indsamlet i tre 6. klasser på to forskellige skoler i en større provinskommune. Kommunen havde lukket størstedelen af dens specialklasser og tilbageført eleverne til almenskolen. Samtidig med dette havde kommunen købt iPads til alle lærere og elever på mellemtrinnet. Jeg fulgte de tre klasser i deres dansktimer og frikvarterer, interviewede udvalgte grupper af elever og de tre klassers dansklærere. Dansklærerne interviewede jeg flere gange. Derudover havde jeg mange uformelle samtaler med både elever og lærere under mit ophold på de to skoler. Jeg var på skolerne i tre sammenhængende perioder, der tilsammen udgjorde 18 uger.

I afhandlingens andet kapitel foretages en afsøgning af begrebet inklusion. Dette gøres ved et historisk tilbageblik, da inklusionsbegrebet har udviklet sig over tid. Derudover

afsøges flere forskellige definitioner og begrebsforståelser af inklusion, da begrebet er flertydigt. Sidst i dette kapitel præsenteres det inklusionsbegreb, som afhandlingen tager udgangspunkt i. Dette baserer sig på Farrells (2004) definition, hvor inklusion består af tilstedeværelse, accept, aktiv deltagelse og præstation. Denne definition udbygges med Wengers (2008) deltagelsesbegreb.

I kapitel tre søger jeg at afdække baggrunden for og konstruere et forskningsfelt, der kombinerer væsentlige bidrag fra flere forskellige områder. Afhandlingen placerer sig ikke i en veletableret forskningstradition, men trækker på perspektiver fra forskning inden for inklusion, IT-læremidler og lærerkompetencer. Igennem et litteraturreview skaber jeg et forskningsoverblik, der syntetiserer disse elementer i en ny kombination.

I kapitel fire etableres afhandlingens teoretiske rammeværk, som primært består af to bærende grundpiller. Den første er interaktionismen, der har fokus på de mikrosociologiske processer, der udspiller sig i en sociokulturel kontekst mellem aktører i den givne situation (Järvinen M. & Mik-Meyer, 2005). Her har jeg som hovedteoretiker valgt at benytte Erwing Goffman, hvis værker dækker bredt over hverdagssociologiske interaktioner, men også har et særligt blik på afvigelse, forstået som en social proces involverende normalitet og afvigelse fra denne. Den anden er praksisteori. Praksisteori er et forsøg på at sammentænke elementer i eksisterende sociologisk teori til et nyt analytisk perspektiv på konstituering og konditionering af mikroprocesser i det sociale liv. Her anvender jeg særligt Etienne Wenger og hans teori om praksisfællesskaber, der muliggør forståelse af gruppeprocesser. Wenger har yderligere et fokus på tingsliggørelse, der tilbyder et perspektiv på gruppeprocesser, hvor der udarbejdes et produkt. Disse perspektiver supplerer og informerer hinanden. Kapitlet efterfølges af metodologiske overvejelser i forhold til etnografi og klasserumsforskning, analysestrategi og fremstillingsformer i kapitel fem.

I kapitel seks præsenteres afhandlingens fire artikler, som udgør hovedparten af afhandlingens analyser.

I afhandlingens første artikel ”Fra inkluderende undervisning til inkluderende praksisfællesskaber” fokuseres der på, hvordan lærerens didaktiske arbejde kan skabe en læringsplatform med iPad’en, hvor praksisfællesskaber hos eleverne udspiller og udvikler sig. Der fokuseres også på, hvordan dette praksisfællesskab for at være inkluderende, stiller krav til eleverne om at kunne lede hinanden og derigennem muliggøre faglig og social udvikling for elever i komplicerede læringssituationer. Artiklen analyserer tre cases, der udspiller sig i en 6. klasse, med teoretisk hovedfokus på Etienne Wengers begreber mening, deltagelse og tingsliggørelse.

I afhandlingens anden artikel ”Jeg har aldrig prøvet at være den første før”, undersøges der, hvilken rolle iPad’en spiller for inklusion af elever i komplicerede læringssituationer, nærmere bestemt i gruppearbejde, hvor der arbejdes med videoproduktion. Artiklen analyserer et videoproduktionsforløb i en 6. klasse, hvor en specifik gruppe af elever følges. Teoretisk er hovedfokus på Erwing Goffmans teatermetafor og Etienne Wengers praksisfællesskaber. I artiklen peges der på, at iPad’ens affordance og udviklingen af praksis-

fællesskabet skaber nye roller og deltagelsesmuligheder for eleverne i komplicerede læringsituationer. Artiklen peger endvidere på, at læreren med fordel kunne skærpe sit blik for disse processer.

I afhandlingens tredje artikel ”Jeg er ikke god til at arbejde alene” undersøger jeg, om der er en sammenhæng mellem tre læreres anvendelse af IT- læremidler og elevernes sociale og faglige deltagelse i skolen. I artiklen analyseres tre cases fra tre forskellige 6. klasser, hvor fokus er på lærernes forskellige kategoriseringer af eleverne samt deres tilrettelæggelse af undervisningen med IT-læremidler. Teoretisk er hovedfokus på Erving Goffmans rammeanalyse og stigmabegreb. Derudover anvendes James Gibsons affordancebegreb til at begrebsliggøre læremidlets betydning. Artiklen viser, at der er en sammenhæng mellem lærernes kategorisering af elever, rammesætning, IT-læremidler og inklusion. Artiklen peger derudover på, at hvis lærerne skal blive bevidste om denne sammenhæng og kunne udvide deres handlerum, skal de have tid til og mulighed for at reflektere over denne sammenhæng.

I afhandlingens fjerde artikel ”Inklusion og IT”, bliver der gennem tre lærerskildringer undersøgt, hvordan skolepraksis i klasser, der arbejder med IT-læremidler og inklusion iscenesættes forskelligt, hvordan denne forskellighed kan forstås i sammenhæng med de rammeforståelser, den enkelte lærer har, og hvordan de påvirker elevers deltagelsesmuligheder. Lærerskildringer udgøres af interviews og observationer af tre lærere i tre forskellige 6. klasser. Teoretisk tages der udgangspunkt i Erving Goffmans rammeanalyse til at fokusere på lærernes forskellige teknologiforståelser og forskellige inklusionsforståelser og disse forståelsers betydning for elever i komplicerede læringsituationers sociale og faglige deltagelsesmuligheder. I artiklen fremhæves det, at forskellig praksis giver forskellige muligheder, og at lærernes IT-kompetencer må ses i tæt sammenhæng med deres inklusionskompetencer. Artiklen peger ligeledes på, at lærerens fleksibilitet og sensitivitet over for både IT-læremidler og elever i komplicerede læringsituationer ser ud til at være afgørende for elevernes deltagelses- og præstationsmuligheder.

Herefter følger der yderligere to analysekapitler. I kapitel syv, foretages en supplerende analyse, der er fokuseret på den del af empirien, som foregår uden for den strukturerede undervisning, hvor eleverne på forskellig vis anvender både digitale devises og andre artefakter til at skabe og afprøve deltagelsesmuligheder. I analysen fokuseres der på fem elever, der alle er tilbageført fra specialpædagogiske skoletilbud til almen skolen. Analysen peger på, at de alle fem på forskellig vis deltager i socialpraksis i skolens ustrukturerede rum. Der er dog væsentlige forskelle på, på hvilke måder og i hvilken praksis, eleverne har mulighed for at deltage, og jeg argumenterer i analysen for, at der på den ene side er en overførsel af stigmatiseringsprocesser og kategoriseringspraksis fra den formelle undervisning, der farver interaktionerne i pauserne. På den anden side argumenter jeg for, at elever på forskellig måde skaber nye deltagelsesmuligheder gennem at tilkæmpe sig positioner i anderledes aktiviteter, hvor de ikke længere er perifere, finder måder at yde modstand mod deres stigma eller måder at passere.

I kapitel otte foretager jeg en parallellæsning på baggrund af analyserne i kapitel seks og syv og supplerende etnografisk materiale. Denne læsning søger at give et strukturelt perspektiv på to niveauer, både i institutionel kontekst og i en bredere translokal kontekst. Dette gøres med udgangspunkt i institutionel etnografi. I analyserne finder jeg, at de institutionelle logikker, der er fremherskende på de to skoler indeholder samme elementer, men der er væsentlige forskelle i vægtningen af dem. Disse institutionelle logikker kommer til at udgøre strukturelle faktorer for, hvilken praksis der anses som god og ordentlig lærerpraksis, hvilket indsnævrer mulighederne for at ændre praksis i en mere inkluderende retning. Dermed klargøres det, at de tre læreres praksis, der er omdrejningspunkt for analysen, ikke kun er betinget af individuelle, men også af strukturelle faktorer. Ydermere undersøges det, hvordan to tekstkomplekser om digitalisering og inklusion, kommer til at udgøre rulling relations og herigennem påvirker lærerpraksis translokalt.

I afhandlingen kapitel ni, som er afhandlingens konklusion, samles der op på afhandlingens centrale analyser og afhandlingens fund, og præmisserne for disse diskuteres. Afhandlingen som helhed sandsynliggør, at for de undersøgte skolesituationer kan IT-læremidler være med til at understøtte en inkluderende praksis i folkeskolen, hvor elever i komplicerede læringssituationer får mulighed for at deltage i skolens faglige og sociale fællesskab. Afhandlingen peger i samme åndedrag på, at det ikke er nok at uddele devices til lærere og elever, fordi en inkluderende praksis med IT-læremidler er afhængig af flere forskellige elementer. Læreren kategoriseringspraksis i de undersøgte klasser, er væsentlig, idet den får betydning for rammesætningen af undervisningen og siver ned og får betydning for de deltagelsesmuligheder og stigmatiseringsprocesser, der foregår både i den strukturerede undervisning og i den ustrukturerede tid i skolen. Hvis lærerne skal have mulighed for at blive bevidste om dette, kræver det rum og tid til refleksion. For det andet, er det ikke lige meget, hvilke typer læremidler der anvendes. Multimodale læremidler ser i denne afhandling ud til at have et stort potentiale i forhold til inklusion. De muliggør mange forskellige typer deltagelse og opgaveløsninger, og kan bruges samtidig med f.eks. kompenserende programmer og derved muliggøre både social og faglig deltagelse. Lærerne i afhandlingen vælger ofte denne type af læremidler, men flere af dem kunne have gavn af praksisnær udvikling af deres måde at anvende IT-læremidler på, og dette kunne meget vel foregå gennem observation og inspiration af hinandens undervisning. Elevernes betydning for at etablere deltagelsesmuligheder for elever i komplicerede læringssituationer fremgår flere steder. Der er nogle elever, som er meget sensitive, strukturerende og stilladserende over for elever i komplicerede læringssituationer, og dette ser med IT-læremidler ud til at kunne foregå, samtidig med at eleverne samarbejder og lærer på forskellige niveauer og med forskellig kompleksitetsgrad, men på samme tid og sammen. Dette fordrer, at lærerne får udviklet en sensitivitet og et blik over for, hvilke elever der i kombination og i relation til den enkelte opgave og dennes rammesætning kan løfte opgaven. I analysen af skolernes institutionelle logikker har jeg kunnet pege på en indflydelse i forhold til praksis, der kommer fra strukturelle faktorer. Dette peger yderligere

hen imod et spørgsmål om, hvordan ny praksis inden for dette felt kan blive forankret kulturelt og institutionelt. Dette er et væsentligt spørgsmål, hvis man søger varig ændring i forhold til inklusionspraksis omkring anvendelsen af IT-læremidler, men løsningen på dette spørgsmål står åbent for videre forskning.

12. Summary

This thesis is about inclusion and ICT teaching materials in a primary school context and about how the practice of teachers and students develop in a school system that's undergoing significant change. At the same time the thesis is also about making a broader contribution to what is currently known about how the practice of teachers and students with ICT teaching materials and with each other influence the academic and social possibilities for participation for students in complex learning environments.

Since 2012 there have been significant changes in the Danish elementary school system. In 2012 parliament passed a change to the School Act that intended to limit special education to that taking place in special school and to students required 9 or more hours of supported education per week. Students with less than 9 hours of supported education per week therefore became an issue for normal education (Undervisningsministeriet, 2012). This change to the law started the marked changes that have been taking place both within the special educational context and in the normal school system. In 2013 in an agreement relating to Council funding a goal was set to include 96% of students in normal education by 2015 increasing from the 94.8% included at the time (Regeringen & KL, 2013).

There are many actors, who tie together ICT and inclusion. In the Danish national strategy for ICT in elementary education (Regeringen 2011) the access to ICT, knowledge of ICT teaching materials and the teacher's ICT competencies are given significance for inclusion of students with special needs. ICT is given a key function partially to achieve greater inclusion of people with different kinds of handicaps, both in the education sector and in other parts of the public sector, partially to make inclusion more efficient.

This thesis has been created at the same time as these changes to the Danish elementary school system have been occurring and students and teachers have been working to establish a new routine for the school day, where a number of teachers have felt insufficiently competent, where some students have changed schools and classes and other students have had to greet new students in their class.

The overall research question for the thesis is:

In what way do the practice of teachers and students with ICT teaching materials gain significance for the academic and social participation possibilities and the degree of inclusion, which are established for students in complex learning situations?

The empirical material for the thesis has been gathered in three 6. grade classes in two different schools in a larger, rural local authority. The local authority had closed the majority of its special classes and returned and their students to normal education. At the same time the council had bought iPads for all teachers and students in middle school. I followed the three classes in their Danish lessons and in their breaks, interviewed selected

groups of students, and the three Danish teachers. The teachers were interviewed multiple times. In addition, I had many informal conversations with both students and teachers during my stay in the two schools. I was in the schools for three consecutive periods which in combination add up to 18 weeks of fieldwork.

In the second chapter of the thesis, I attempt a definition of the concept of inclusion. This is done through a historical retrospective as the concept of inclusion has developed over time. In addition several different definitions and conceptualisations of inclusion are explored as we are dealing with a polysemous concept. At the end of this chapter I present the concept of inclusion on which the thesis bases itself. This starts from Farrell's (2004) definition of inclusion as presence, acceptance, active participation, and performance. This definition is expanded with Wengers (2008) concept of participation.

In chapter 3, I attempt to explore the background for my field of research and thereby construct a new one combining important contributions from several areas. The thesis does not place itself in a well-established research tradition but draws upon perspectives from research within inclusion, ICT teaching, and teacher competencies. Through a literature review I create an overview of the research synthesising these elements in a new combination.

In chapter 4 the theoretical framework for the thesis is established. This consists fundamentally of two pillars. The first is interactionism which focuses on the microsociological processes, that play out in a sociocultural context between actors in a given situation (Järvinen M. & Mik-Meyer, 2005). Here I have chosen to use Erving Goffman as my principal theoretician. His works cover a broad array of everyday sociological interactions, but he also has a special perspective on deviance understood as a social process that involves normality and deviance from the norm. The second principal theoretical perspective is practice theory. Practice theory attempts to blend elements in existing sociological theory to create a new analytical perspective on the constitution and conditioning of micro-processes in social life. Here I particularly use Etienne Wenger and his theory of communities of practice, which enables the understanding of group processes. Wenger in addition has a focus on reification that is useful when analysing group processes in which a product is being created. These perspectives supplement and inform each other. The chapter is followed by methodological considerations relative to ethnography and classroom research, strategies for analysis and modes of presentation all in chapter 5.

Chapter 6 the four articles, which contain the main analysis for the thesis are introduced. The first article "From inclusive education to inclusive communities of practice" focuses on how the didactic work done by the teacher can create a platform for learning with iPads in which communities of practice formed by the students are put into play and are developed. It also focuses on how such a community of practice in order to be inclusive makes demands of the students in terms of mutual guidance and leadership. This enables academic and social development for students in complex learning environments. The

article analyses three cases from a sixth-grade with the theoretical focus on Etienne Wengers concepts of meaning, participation, and reification.

In the second article “I’ve never tried being the first one before” I examine what role iPads can have for inclusion of students in complex learning environments through a case study of a group working with producing a video. The article analyses a sequence involving the production of a video in a sixth-grade class following a particular group of students. Theoretically the main focus is on Erwing Goffman’s theatre metaphor and Etienne Wenger’s communities of practice. The analysis indicates that the affordance of the iPad and the development of the community of practice create new roles and possibilities for participation for students in complex learning environments. The article furthermore indicates that the teacher advantageously could sharpen her focus on these processes.

In the third article “I’m not good at working alone” I examine whether there is a relationship between the way in which three teachers use ICT teaching materials and the social and academic participation of students in school. In the article I analyse three cases from three different sixth-grade classes where the focus is on the different ways the teachers categorise their students and how they plan their teaching with ICT teaching materials. Theoretically the main focus is on Erwing Goffman’s frame analysis and stigma concepts. In addition I used James Gibson’s affordance concept to conceptualise the importance of the teaching material. The article shows that there is a relationship between how teachers categorise students, frame their teaching, use ICT teaching materials and the degree of inclusion which is facilitated. The article in addition points out that if teachers are to become conscious of this relationship and expand their capacities for action they need time and opportunity to reflect over these relationships.

In the fourth article “Inclusion and IT”, I examine, through three portraits of teachers, how school practice in classes working with ICT teaching materials and inclusion are staged in different ways. How this difference can be understood in relationship to the understandings of the frame which each teacher has and how this affects students’ possibilities for participation. The teacher portraits are constituted through interviews and observations of three teachers in three different sixth-grade classes. Theoretically the article is based on Erwing Goffman’s frame analysis as a way to focus on the different understandings of technology and inclusion used by the different teachers and how these understandings affect students in complex learning environments in terms of their social and academic possibilities for participation. In the article is highlighted that different types of practice give different possibilities for participation and that the ICT competencies of the teachers have to be seen in a close relationship with their competencies for inclusion. The article furthermore points out that the flexibility and sensitivity exhibited by the teachers in relation to both ICT teaching materials and students in complex learning environments have a decisive influence on those students’ possibilities for participation and performance.

The articles are followed by two additional chapters of analysis. In chapter 7, a supplemental analysis focused on the parts of the empirical material outside a structured educational setting I examined. In these the students in various ways use digital devices and other artefacts to create and test possibilities for participation. In the analysis focuses on five students all of whom have been returned from special education to normal education. The analysis indicates that all five in various ways participate in social practice in the school's unstructured environments. There are however substantial differences in the ways and in the practices that the students have the possibility of participating in. I argue in my analysis that on one hand there is a transfer of stigmatisation processes and categorisation practices from formal education settings, which colour interactions in the breaks. On the other hand I also argue that the students in various ways create new possibilities for participation by adopting new positions in different kinds of activities where they are no longer limited to a peripheral position, or find ways to resist their stigma or ways to pass.

In chapter 8, I perform a parallel reading based on the analyses in chapters 6 and 7 and supplemental ethnographic material. This reading attempts to give a structural perspective on two levels both in an institutional context and in a broader trans-local context. This is done with a basis in institutional ethnography. In the analysis, I find that the institutional logics which are dominant on the two schools contain the same kinds of elements but that they are weighted differently. These institutional logics constitute structural factors that influence what practice is seen as good and appropriate for the teachers, which narrows the possibilities for changing practice in a more inclusive direction. This makes clear that the three teachers around which the analysis is based not have a practice conditioned solely by individual factors but also by structural ones. In addition I examine how to textual complexes concerning digitalisation and inclusion come to constitute ruling relations and thereby influence teaching practice in a trans-local manner.

In chapter 9, the conclusion, the principal points from the main analyses, the findings and the premises for the findings are collected and discussed. The thesis as a whole makes a case that it is probable that ICT teaching materials can support inclusive practice in primary school by creating possibilities for inclusion both academically and socially for students in complex learning environments. In the same breath, the thesis indicates that it is not sufficient to hand out devices to teachers and students because inclusive practices with ICT teaching materials depends on multiple elements. The teachers practices around categorisation in the classes examined is important in so far as it matters to the way teaching is framed and indirectly has importance for possibilities for participation and the processes of stigmatisation both in structured learning environments and in unstructured breaks. If the teachers are to become aware of this relationship they need space and time for reflection. In addition it matters which type of ICT teaching materials is used, multimodal teaching materials seems to have a substantial inclusive potential based on this thesis. This makes possible many types of participation and ways of solving problems and can be used simultaneously with for instance compensatory teaching materials and

thereby enable both social and academic participation. The teachers in this thesis often choose this type of teaching material but several of them could benefit from practice-based development of the way in which they use ICT teaching material, which potentially could happen through observation and inspiration from the teaching of colleagues. The importance that students have for the establishment of possibilities for participation for students in complex learning environments is evident in several places. There are some students who are very sensitive, structuring and scaffolding in relation to students in complex learning environments and this combined with ICT teaching materials seems to go on at the same time as collaboration between the students is occurring and learning is occurring on different levels with different degrees of complexity. This requires that teachers develop a sensitivity and perspective on what students in what combinations and in relation to what assignments and the way in which those assignments are framed and achieve the right mix. The analysis of the schools' institutional logics I pointed out an influence in relation to practice coming from structural factors. This furthermore indicates a question about how new practice in this field can be culturally and institutionally embedded. This is an important question if you are looking for durable changes in relation to inclusive practices using ICT teaching materials. The solution to this problem is a question for further research.

13. Bilag

Bilag 1: Oversigt over inkluderende studier om læreres inklusionskompetencer og elever i komplicerede læringsituationer

| Reference | Fokus | Metode | Deltager |
|-----------------|--|--|---|
| Tetler, 2000 | Inklusionsdidaktik i folkeskolen | Sociometrisk spørgeskema Interviews af elever Interview af lærer Klasserums-observationer | 4 integrationsprojekter i almenskolen. |
| Morin, 2008 | Børns læring og deltagelse på tværs af almenundervisning og specialundervisning | Observationer Interviews med lærere og børn | 2 indskolningsklasser, klasselærere og resurselærere |
| Dyssegård, 2009 | Udvikling af en inkluderende skole, fokus på lærere og ledelse | Struktureret spørgeskema Observationer Semistrukturerede interviews med udvalgte lærere | 110 lærere, 2 ledere 2 skoler, 4 klasser, |
| Quvang, 2009 | Oplevelsen og betydningen af at have været henvist til det specialpædagogiske felt | Narrative Interviews | 33 unge og voksne, der har erfaring med det specialpædagogiske felt |
| Alenkær, 2010 | Udvikling af inkluderende akt-arbejde i folkeskolen | Interviews Spørgeskemaer | 10 akt-medarbejdere Kommunes akt-medarbejder 43 lærere, der havde modtaget støtte fra akt-personale |
| Ratner, 2012 | Ledere og lærere i den inkluderende skole | Deltagerobservation Interviews Dokumentanalyse | 47 dages feltarbejde på 2 folkeskoler 30 interviews med ledere på de 2 skoler |
| Schmidt, 2015 | Inkluderende Matematik-undervisning | Videoobservation Semistruktureret observation Interviews med elever og lærere | 2 skoler, 4 indskolningsklasser, 4 matematiklærere |

| | | | |
|-----------------|--|--|---|
| Molbæk, 2016 | Inkluderende klasser og læringsledelse | Interviews Lærerlogs Didaktiske samtaler | 3 lærerteams på 3 skoler. I alt 12 læ- rere |
| Engsig, 2016 | Inkluderende støtte- foranstaltninger i fol- keskolens almen-un- dervisning | Observationer Interviews Survey | En 8. klasse, en 3. klasse, 2 fokuselever og 5 lærere 8915 elever 9281 klasselærere |

Bilag 2: Oversigt over inkluderede studier om læreres IT-kompeten- cer

| Referencer | Fokus | Metode | Deltagere |
|--|---|---|--|
| Rambøll, 2006. (Nor- disk)(DK) | Hvordan anvendes IT i undervisningen? | Spørgeskema Skolebesøg | 224 skoler, lærere, ele- ver, ledelse og foræl- dre |
| Page & Thorsteins- son 2008 (IS) | Pædagogisk design af læringsprodukter på baggrund af et IT ba- seret videreuddannel- ses-forløb | Kodning af videoop- tagelser på baggrund af grundet teori. Ana- lyse af projektmanus- skrifter. | 45 lærere og 45 pro- jektmanuskrifter |
| Sørensen, Audon og Levinsen 2010 (DK). | IT som skaber af nye relationer og roller, der har nye krav til læ- rerens kompetencer | Case studier | Skoler i 2 kommuner |
| Danmarks Evalue- ringsinsti- tut, 2009. (DK) | Erfaringer med an- vendelse af IT i sko- len. | Spørgeskema Gruppintervjuer | 11 skoler i 11 kom- muner. 550 lærere, skoleledere og kom- munale medarbejdere 55 grupper af elever, lærere og forældre |
| Boyle, 2010 (GB) | Metoder til brug for læringsdesign | Modeludvikling på baggrund af tidligere modeller | - |
| Arstorp & Schröder, 2012. (DK) | Læreres forståelse og anvendelse af tekno- logi i undervisningen. | Interviews | 14 lærere |

| | | | |
|--|---|---|--|
| Thorsteinson 2012 (IS) | Et CSCL baseret læringsplatform for uddannelse af design og teknologilærere | Specialistbaseret forskningsmetodologi lignende Delphi metoden | Et treårigt projekt med et uspecificeret antal deltagere, der kom fra institutioner med fokus på uddannelse af design og teknologilærere |
| Bundsgaard, Petersson & Puck, 2014. (DK) | Undersøgelse af 8. klasses elevers computer- og informationskompetence. Derudover er der fokus på, hvordan undervisning med IT prioriteres og foregår | Computerbaseret test Spørgeskemaer | 1767 elever 728 lærere 92 skoleledere 92 it-koordinatorer |
| Shear et al. 2014 (USA) | Et eksempel på et globalt professionsudviklingsprogram for digitale færdigheder implementeret i en skole i Singapore | Case-studie baseret på en standardiseret rubrik, der måler læringsaktiviteter og specifikke opgaver, suppleret med lærer-rapporter og klasserumsobservation | 1 skole med 1100 elever og 90 lærere |
| Fought, 2015. (DK) | Læreres scenariekompetence og fagdidaktiske brug af it | Spørgeskema Interview Observationer Interventioner | 800 lærere 17 dansklærere |
| Sørensen et al. 2016 (DK) | Lærerens it-didaktiske rammedesigns indflydelse på elevers egenproduktion | Blandet metode baseret på aktionsforskning og designbaseret forskning | 4 folkeskoler, ca. 50 lærere, elever på 1.-2. klasseniveau, 5.-6. klasseniveau og 10. klasseniveau |

Bilag 3: Oversigt over inkluderede studier om læreres it og inklusionskompetencer i relation til elever i komplicerede læringsituationer

| Referencer | Fokus | Metode | Deltagere |
|------------|-------|--------|-----------|
|------------|-------|--------|-----------|

| | | | |
|--|--|---|--|
| Bain & Parkes, 2006. (AUS) | Der fokuseres på, hvilke kompetencer lærer skal have for at udnytte et IT-program inkluderende | Observationer | 30 lærere |
| Levensen, 2008a. (DK) | It-rygsækken som inkluderende teknologi for elever i læse- og skrivelsesvanskeligheder. Der fokuseres på, hvilke kompetencer læreren må have for at anvende teknologien inkluderende | Aktionsforskning | 2 skoler, to 3. klasser, 9 elever i læsevanskeligheder 7 lærere |
| Cumming, Strnadova, & Singh, 2014. (AUS) | Lærerenes pædagogiske, teknologiske kompetencer, samt læremiddelkompetencer, som væsentlige for inklusion. | Aktionsforskning | 5 lærere og 1 IT-koordinator |
| Istemic & Bagon, 2014. (GB) | Der er fokus på IT-programmer i forhold til mennesker med særlige behov, herunder læreres kompetencer til at anvende disse. | Review | I studiet indgår 118 studier. |
| Levensen, Henningesen, & Paasch, 2014 (DK) | Hvordan læreren kan anvende IT-læremidler i en inkluderende praksis | Case-studie med observationer, video, og interviews | En 1. klasse, 1 lærer og 24 elever |
| Graf, 2016. (DK) | Udvikle og afprøve et generaliserbart design for digitale læringsmiljøer, som har dokumenteret effekt i forhold til øget inklusion og undervisningsdifferentiering | Interventioner, Survey | 90 lærere på 5 forskellige skoler |

Bilag 4: Oversigt over inkluderede studier om Inklusion og lærere og elevers IT-læremidler

| Referencer | Fokus | Metode | Deltagere |
|---|---|--|---|
| Solomonidu, Garagouni-Areou, Zafiropoulou, 2004. (GR) | Det afprøves, hvorvidt elevernes koncentration kan øges ved at bruge IT-software, der kan forkorte læremidlernes længde | Sammenlignende observationer | 9 elever med ADHD og fire almenelever |
| Lewis, Trushell, Woods, 2005. (GB) | Inklusionspotentiale ved samarbejde om computerprogram | Interview Video observationer Sociogrammer | 1 fokuselev med autisme og klassens Lærere og forældre |
| Andresen, 2007. (DK) | Fremme elevernes læse- og skriveudvikling og undgå marginalisering af elever, som oplever en relativt langsom udvikling. | Observationer Læsetests | Fem 3. klasser |
| Levinsen, 2008a. (DK) | Hvorvidt og hvordan kan IT-rygsækken medvirke til inklusion af læsesvage elever i almenskolen | Aktionsforskning | 2 skoler, to 3. klasser 9 elever i læsevanskeligheder 7 lærere |
| Levinsen, K. 2008b. (DK) | Om "CD Ord" kan have en inklusionseffekt i begynderundervisningen, når det benyttes af alle elever | Case-studier | 2 folkeskoleklasser på 2. klassetrin |
| Tan & Cheung, 2008. (SGP) | Inklusionspotentiale ved samarbejde om computerprogram | Interviews Videoobservationer Sociogrammer | 1 fokuselev med ADHD og klassen Lærere og forældre |
| Holmgård, 2010. (DK) | Undersøgelse af, hvorvidt tildelingen af computerstøtte til elever med læse- og skrivevanskeligheder fører til mere inklusion | Interview Observationer | 2 elever med læse- og skrivevanskeligheder. 2 lærere, 2 IT-støttelærere, 2 skoleledere |

| | | | |
|--|--|---|---|
| Mavrou, Lewis, & Douglas, 2010.(CY) | Hvordan kan samarbejde om et computerprogram mellem elever med og uden særlige behov facilitere og mediere større interaktion mellem elever med og uden særlige behov og derved udgøre et inklusionspotentiale. | Videoobservation Kvalitative interviews med lærere og elever | I undersøgelsen indgår 20 par sat sammen af en elev med særlige behov og en uden. Eleverne med særlige behov har sprog-, læse- og skrivevanskeligheder. |
| Conway & Amberson, 2011(IRL) | IT- læremidler og elever med dysleksi | Case-studier | 4 skoler |
| Jones & Reynolds, 2012. (AUS) | Projektets mål var at undersøge, om det igennem arbejdet med at skabe en computer-genereret artefakt, var muligt at udvikle elevernes matematiske refleksionskompetence og undersøge, om den visuelle tilgang til at arbejde med matematisk refleksionskompetence støttede de svageste elever. | Observation Analyse af elevproduktioner | En 4. klasse |
| McClanahan, Williams, Kennedy, & Tate, 2012. (USA) | Hvorvidt kan iPad'en med e-bøger og e-readere øge en elevs læsekompetencer og koncentration og derved igennem muliggøre inklusion? | Observationer | 1 elev med ADHD og læsevanskeligheder |
| Flores, Musgrove, Renner, Hinton, | Undersøgelse om en billedbaseret app, kan | Observationer | 5 elever inden for autismspekteret. 8-11 år |

| | | | |
|--|--|--|---|
| Strozier, Franklin & Hil, 2012. (USA) | styrke elevernes kommunikationskompetencer. | | |
| Bundsgård, 2013. (DK) | Hvordan kan et specifikt IT-program give øget mulighed for undervisningsdifferentiering i almenskolen? | Udvikling af programmet ”Redaktionen” | 1700 klasser har arbejdet med programmet |
| Cumming, Rodriguez, Strnadova, 2013. (USA) | I hvilket omfang kan en app til sprogtilegnelse styrke læring og elevengagementet? | Interviews med alle deltagere Systematisk observation | 4 elever med sprogsvanskeligheder En lærer En para-professionel |
| Meyer, 2013. (DK) | Undersøgelse af iPad’ens inklusionspotentiale i almenklasser | Klasserumsobservationer Interviews med lærere, elever og skoleledere | Elever og lærere i tre 7. klasser og 2 specialklasser |
| Cumming, Strnadova & Singh, 2014. (USA) | Hvordan kan iPad’en ændre læringsmuligheder for elever med særlige behov i almen skolen | Aktionsforskning | 5 lærere 4 elever med generelle indlæringsvanskeligheder i almenskolen |
| Jahnke & Kumar, 2014. (S) | Implementering af iPads i Odder Kommune. Undersøgelse af ændringer i undervisningsmønstre og former | Klasserumsobservationer Lærerinterviews | 170 lærere 2000 elever |
| Kongsgården & Midtbo, 2014. (N) | iPad’en som bidragsyder til tilpasset oplæring i almenskolen. | Spørgeskemaer til elever Fokusgruppe Interviews med elever Interviews med lærere | 77 elever på 6. klassetrin 5 lærere |
| Sørensen & Levinsen 2014 (DK) | Lærerens didaktiske designs og multimodale læremidlers indflydelse på inklusionsprocesser | Case-studier | 2 folkeskoler, elever på 1.-3. klassetrin |

Bilag 5: Oversigt over inkluderede studier om videoproduktion

| Referencer | Fokus | Metode | Deltagere |
|---|---|---|---|
| Lilly, 1971. (USA) | Kan samarbejde mellem populære og upopulære elever om et filmprojekt højne de upopulære elevers status? | Interventioner Sociometriske målinger | 48 elever. Halvdelen kategoriseret som upopulære og med særlige behov |
| Brass, 2008. (USA) | Filmprojekt som identitetsskaber og udvikler af en nuanceret literacy forståelse. | Observationer Indsamling af elevproduktion | 3 teenagedrenge |
| Schaffer & Marks, 2008. (USA) | Igennem filmproduktion arbejdes med udvikling af selv- og medbestemmelse | Observationer | 2 unge med generelle indlæringsvanskeligheder |
| Palma, 2009. (I) | Brug af fiktionsfilm og produktion af film, til at facilitere læring inden for geografi | Observationer Før og efter tests af elevernes viden | 28 elever på 13 år 1 lærer |
| Rogers, Winter, LaMonde & Perry, 2010. (CDN) | Hvordan kan filmproduktion understøtte identitesudvikling og medvirke til at nuancere udtryksformer? | Interview Observationer Filmproduktioner | Unge på 15-19 år, der er i et alternativt skoleforløb. 4 fokuselever |
| Stille, 2011. (CDN) | Film som medvirkende til at skabe identitet | Observationer | En 3. klasse |
| Schull, 2012. (USA) | Videoproduktion til at udvikle historisk forståelse | Interviews Tænk-højt protokoller Videoobservationer | 2 fokuselever fra udskolingen |
| Spires, Hervey, Morris & Steplug, 2012. (USA) | Produktion af film, som en del af projektarbejdet i sociale studier | Observationer Skærmoptagelser | En 8. klasse |

| | | | |
|---------------------------------|--|---------------------------------------|--|
| Holmes, 2013. (GB) | Mini filmproduktion som medvirkende til at skabe forståelse af elevernes interaktion med hinanden og den lokale omverden | Observationer Interview | 150 elever på 4-6 år, 4 lærere, 1 leder |
| Petersen, 2015. (S) | Mini filmproduktion på iPad til at skabe øget agency hos børnene | Observationer Skærmoptagelser | 45 børn i alderen 1,5-4 år 9 pædagoger fordelt i tre førskoletilbud |
| Öman & Hashemi, 2015. (S) | Hvorledes eleverne redesigner lærerens opgaver, når de producerer mini film | Videoobservationer Skærmoptagelser | En 3. klasse 1 lærer |